



Formação inicial e continuada de professores: Experiência no Programa de Residência Pedagógica

Mara Elisângela Jappe Goi*¹ (PQ); Sandra Hunsche² (PQ)

*maragoi28@gmail.com.br

^{1,2}Unipampa - Av. Pedro Anunciação, s/nº - Vila Batista - Caçapava do Sul - RS - CEP: 96570-000

Palavras-Chave: Formação de professores, Programa de Residência Pedagógica, Educação Básica.

Área Temática: Formação de professores.

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo relatar a experiência vivenciada no Programa de Residência Pedagógica (PRP) do subprojeto multidisciplinar de Ciências Biológicas e Exatas dos campi de Caçapava do Sul e de São Gabriel, RS do Edital do PRP de 2018. Para isso foi produzido e aplicado um questionário com questões abertas sobre o desenvolvimento do programa aos participantes do campus de Caçapava do Sul. A análise de dados foi realizada de forma qualitativa a partir das respostas de 13 participantes do subprojeto. A partir das respostas acredita-se que o programa possibilitou alguns aspectos da formação inicial e continuada dos professores, porém sabe-se que este processo deve ter continuidade, investindo em uma leitura crítica das políticas vigentes, resgatando o sentido da educação emancipatória.

INTRODUÇÃO

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) faz parte das ações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior (IES), contribuindo para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. O ano de 2022 celebra o terceiro edital deste programa e a Universidade Federal do Pampa-Unipampa participou dos últimos dois editais, sendo que o terceiro ainda está em fase de análise.

Neste relato de experiência pretende-se abordar questões respondidas pelos professores preceptores e residentes do subprojeto Multidisciplinar de Ciências Biológicas e Exatas do campus de Caçapava do Sul, RS do Edital do PRP de 2018. Este programa foi implementado durante 18 meses em formato presencial em três escolas-campo de Caçapava do Sul e em São Gabriel. Durante o programa teve-se 24 bolsistas e 6 voluntários. Neste relato será abordada a análise do questionário respondido por 11 residentes e 2 preceptores do município de Caçapava do Sul.

O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE

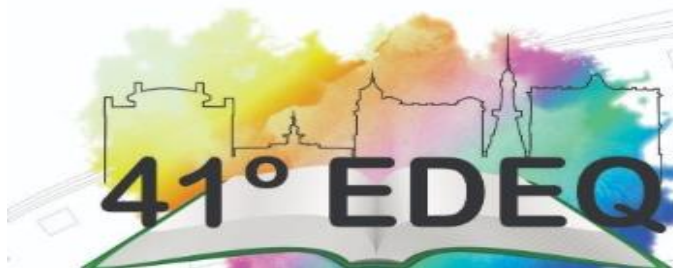
O PRP fomenta projetos institucionais das IES com o objetivo de contribuir para a formação inicial dos cursos de licenciatura e da formação continuada de

Realização

Apoio



Página
| 1



professores da Educação Básica. Segundo a Portaria GAB Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 o PRP tem como objetivos:

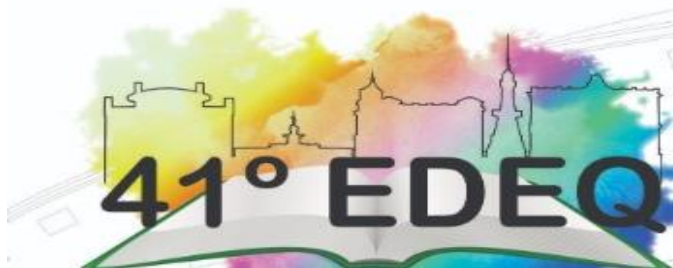
- i-Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e
- IV. Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (BRASIL, 2018, p. 1).

O subprojeto Multidisciplinar de Ciências Biológicas e Exatas da Unipampa, para atender as proposições da Capes, organizou os seguintes objetivos: qualificar a formação dos licenciandos dos Cursos de Ciências Biológicas e Ciências Exatas, por meio da imersão nos espaços escolares, oportunizando ao licenciando experienciar a relação entre a teoria e prática profissional; analisar o processo de ensino e aprendizagem das áreas de Ciências Biológicas e Ciências Exatas (Física, Química e Matemática) para elaboração e análise de sequências didáticas, envolvendo diferentes perspectivas teórico-metodológicas e orientações de propostas curriculares; discutir o Projeto Pedagógico dos cursos de licenciaturas em Ciências Biológicas e Ciências Exatas, buscando promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas às orientações da Base Nacional Comum (BNCC); aperfeiçoar a proposta de estágio supervisionado tomando como base os resultados obtidos na experiência de implantação do PRP; intensificar as articulações entre os espaços de formação inicial de professores e o campo do exercício da profissão docente, especialmente dos municípios de Caçapava do Sul e São Gabriel, valorizando a instituição que recebe e contribui na formação do residente (escola); e, construir espaços virtuais de acompanhamento, registro e avaliação da trajetória do bolsista residente (MARTINS, *et al.*, 2020).

Para atender os objetivos do subprojeto é relevante considerar aspectos da formação inicial e continuada de professores. O processo contínuo de formação inicia-se na formação inicial, porém sabe-se que muitas questões não são tratadas neste período, isso, devido ao aligeiramento da formação docente, logo, a formação continuada se faz necessária. Nestas formações pode-se aprofundar aspectos pedagógicos, epistemológicos, psicológicos, ontológicos, históricos, filosóficos que nem sempre são possíveis de serem abordados na graduação. Nesta ótica é relevante que a formação não se encerre ao terminar o ciclo da licenciatura, mas que ela seja a chave para a entrada em um novo ciclo, que perpetua durante toda a

Realização

Apoio



carreira docente, ciclo este denominado Formação Continuada.

A formação continuada está prevista em lei. A Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, no primeiro artigo dispõe-se sobre:

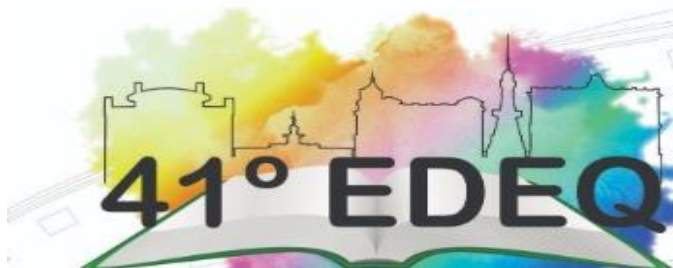
[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores, que atuam nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), constante do Anexo desta Resolução, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2020, p.2)

Estas diretrizes estão articuladas com a BNC-formação e tem como objetivo implementar a BNCC. No seu terceiro Artigo considera que [...] “do professor é exigido sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, [...]”. sendo necessário adquirir “[...]três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional.” (BRASIL, 2020, p.2). Desse modo, a formação continuada é entendida como elemento da sua profissionalização, bem como orientadora da sua aprendizagem, constituindo competências, o seu desempenho da prática social e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2020). No quinto artigo desta Resolução fica explícito que as políticas de formação continuada para a Educação Básica, é competência da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em conformidade com a LDB e, em especial, pela BNCC e pela BNC-Formação (BRASIL, 2020). Também fica claro no sétimo artigo que para a formação continuada ter impacto positivo deve atender algumas características, sendo elas: “foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica” (BRASIL, 2020, p. 5).

Sabe-se que há uma forte crítica em como as Resoluções vem sendo implementadas como política pública. Um exemplo disso é o estudo feito por Gonçalves, Mota e Anadon (2020), que revela que as “Diretrizes de 2019 representam um movimento de padronização dos processos de formação de professores, incidindo fortemente em como o saber deve ser administrado em detalhes, de forma a produzir currículos mínimos que estão pautados em competências e habilidades”. Da mesma forma Da Silva e Cruz (2021, 10) apontam que a Base Nacional Comum surgiu em 1983 e preconizava sobre uma educação emancipatória. Logo “simbolizava resistência e protesto ao projeto hegemônico na busca da garantia de liberdade para as instituições do ensino superior organizarem currículos de seus cursos, tendo princípios gerais para a formação de professores”. Estes autores apontam que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015) trouxe uma iniciativa para um movimento emancipatório, porém, “nas últimas resoluções

Realização

Apoio



foi golpeada pela iniciativa da nova composição do Conselho Nacional de Educação” (2021, p.11). Diante disso, pode-se questionar em como minimizar este golpe nos Programas de Formação de Professores, no caso aqui, o PRP pode fomentar as políticas de formação docente.

METODOLOGIA

Esta pesquisa foi realizada de forma qualitativa, por meio de um questionário respondido por 13 integrantes do PRP de Caçapava do Sul do primeiro edital que aconteceu no período de 2018 a 2020. No Questionário constam questões abertas sobre as atividades desenvolvidas durante o programa. Para preservar a identidade dos respondentes, estes estão denominados pela letra D seguida da numeração de 1 a 13.

Quadro 1: Questões do questionário

- 1-Contribuições do PRP para a sua formação inicial e ou continuada.
- 2-Atividades mais significativas desenvolvidas durante o PRP.
- 3-Dificuldades enfrentadas durante o PRP na escola-campo.
- 4-Dificuldades enfrentadas na IES durante o PRP.
- 5-Quais as potencialidades que o PRP conseguiu atingir?
- 6-Sugestões para melhoria do programa.

Fonte: As autoras (2022).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

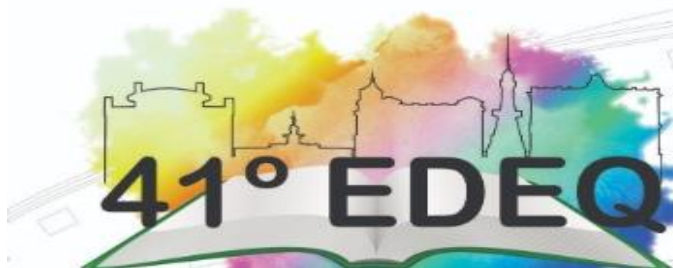
Quanto às contribuições do PRP na formação docente

Vários apontamentos foram realizados em relação às contribuições que o PRP possibilitou aos professores em formação inicial e continuada. De forma recorrente entre os participantes do programa, há referência ao “conhecimento do espaço e funcionamento escolar” (D1, D3, D4, D6, D7, D8, D10, D11, D13). Sabe-se que conhecer o espaço escolar é fundamental para que os professores possam desempenhar de forma adequada as suas funções e conhecer a realidade escolar e da comunidade.

Observar e conhecer o espaço escolar é um dos objetivos do curso Ciências Exatas – Licenciatura da Unipampa. No estágio supervisionado: Observação e Intervenção os graduandos conhecem a prática escolar, observando aulas de Química, Física, Matemática e Ciências Naturais. Como o PRP pode articular atividades do programa em consonância com os estágios obrigatórios, os residentes aprofundaram o seu campo teórico em 5 eixos, levando em consideração o espaço escolar, sendo eles: Observação das aulas das componentes já citadas, análise da formação inicial e continuada dos professores que atuam nestes componentes,

Realização

Apoio



análise da gestão escolar, análise da infraestrutura escolar e análise dos livros didáticos que estes professores utilizam.

Segundo Zinke e Gomes (2015) a prática de observação é fundamental e pode ser utilizada como uma ferramenta para articular a teoria com a prática, possibilitando a construção de um diagnóstico da realidade escolar. “É dentro desse pressuposto que a prática de observação entra como uma importante ferramenta na formação de futuros professores, na medida em que oferece a estes a oportunidade de conhecer e interagir com o meio escolar antes mesmo do Estágio Supervisionado” (ZINKE; GOMES, 2015, p.2).

Além disso, os residentes juntamente com as preceptoras fizeram uma análise mais apurada sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas-campo de Caçapava do Sul, sendo as duas da rede estadual de ensino. A partir da análise dos PPP, os residentes e preceptoras escreveram artigos e divulgaram estes materiais em eventos da área. Ressalta-se que os PPP das escolas apontam caminhos contemplando as dimensões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem e, concomitantemente, abrangem a comunidade e a pluralidade cultural, constituindo desta forma seu viés político. Dessa forma o PPP buscará definir a escola e o que ela se tornará com o envolvimento da comunidade, como aponta o D13: “Assim, conhecer o PPP é fundamental para exercer o trabalho docente”.

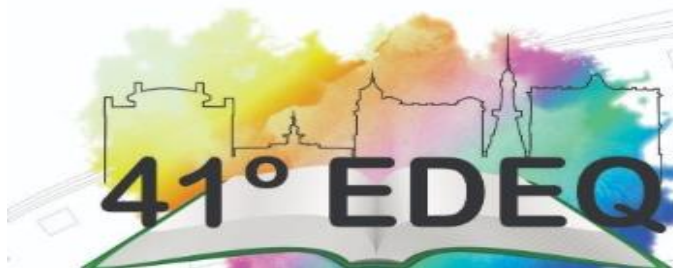
Outro ponto destacado se refere ao tempo destinado ao aprofundamento teórico em como elaborar os planos de aula, ou seja, da importância em fazer um planejamento (D1, D3, D4, D6, D7, D12, D13). Sabe-se que o planejamento é parte fundamental do trabalho docente. Segundo Vasconcelos (2015), o planejamento é muito antigo e sua sistematização ocorreu no mundo da produção por meio das revoluções industriais no final do século XIX. Mais tarde abriu o campo para o planejamento tecnocrático, em que o poder da decisão e controle estava nas mãos de outros e não do próprio agente. Para Vasconcelos (2015), no início do século XX o planejamento avança em vários setores da sociedade inclusive para a escola que passou a planejar suas ações de sala de aula.

Na visão de Vasconcelos (2015) é necessário resgatar o papel do planejamento escolar, pois da forma com que está institucionalizado, o planejamento serve apenas para cumprir protocolos e não avança para o seu objetivo. Vale destacar que estudar questões de planejamento em programas de formação de professores torna-se urgente, pois o planejar é possível e necessário na prática docente.

A experiência da regência escolar é outro aspecto recorrente na escrita dos residentes (D3, D5, D6, D7, D8, D9, D12). Destacam que o domínio do conteúdo da componente curricular é fundamental no exercício da docência (D12, D11, D9, D3). Também alegam que a regência vai além dos conceitos teóricos da componente

Realização

Apoio



curricular, pois deve-se trabalhar com a construção da autonomia de cada indivíduo.

Atividades mais significativas desenvolvidas durante o PRP

Há uma série de atividades que foram elencadas. Uma delas se refere à utilização e aprofundamento teórico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em sala de aula (D1, D3, D9). Também apontaram como significativo os estudos teóricos da BNCC (D9, D13), o estudo sobre os textos de divulgação científica (D3), o desenvolvimento de projetos (D9, D4, D2), como primeiros socorros, alimentação saudável, meio ambiente e o seminário da Agricultura Orgânica. Outra temática desenvolvida foi a resolução de questões do ENEM na área da Matemática e da Física (D4, D1).

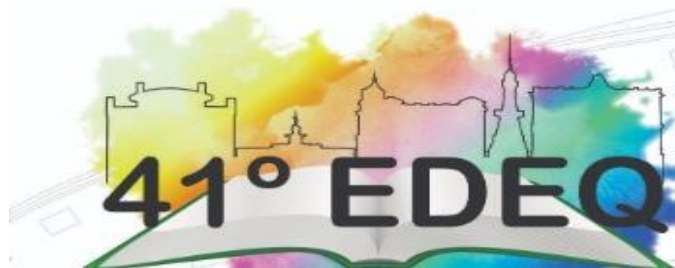
Os textos de divulgação científica foram trabalhados durante as regências, articulando com os conteúdos da área de Ciências Naturais (Física, Química) e também foram utilizados durante o desenvolvimento de projetos, como por exemplo, na alimentação saudável, meio ambiente e agricultura orgânica. Uchôa (2010, p.90) revela que “Divulgar ciência faz parte do rol de estratégias para a formação crítica da sociedade, haja vista a possibilidade de construção de opiniões para que os indivíduos possam exercer ativamente sua cidadania”. Assim, trabalhar com textos de divulgação científica pode favorecer a compreensão dos conteúdos.

Quanto aos estudos da BNCC, os residentes e preceptoras realizaram uma análise crítica deste documento tendo em vista o PPP das escolas, bem como realizaram uma análise deste documento quanto à área do conhecimento de Ciências da Natureza. De acordo com o PPP analisado de uma das escola-campo, as competências básicas do Ensino Fundamental envolvem o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (PPP, 2016).

A área de Ciências da Natureza, conforme ementa apresentada por este PPP, deverá possibilitar o desenvolvimento de potencialidades que enfatizem atitudes próprias da área científica, observando, investigando e criando formas de ampliação de conhecimento e solução para os problemas do cotidiano (PPP, 2016). A partir da análise desta ementa é possível perceber uma interface entre a pretensão explicitada no PPP (2016) e as competências definidas na BNCC (2018), com relação ao Ensino Fundamental, quanto à importância do letramento científico para o desenvolvimento da capacidade de atuação do estudante, no e sobre o mundo, como também, quanto ao propósito de que seja assegurado aos alunos do

Realização

Apoio



Ensino Fundamental o acesso aos conhecimentos científicos, aproximando-os dos processos e procedimentos investigativos.

Na BNCC (2018) os conteúdos são abordados como Objetos de Conhecimento apresentados a partir das Unidades Temáticas que estruturam um conjunto de Habilidades. Em contrapartida, os planos de estudos apresentados pelo PPP pesquisado, estrutura as aprendizagens em Conceitos Estruturantes, Competências e Habilidades. A análise realizada entre os conteúdos definidos pela BNCC e o PPP da escola estudada, revelou distanciamentos e aproximações. As aproximações nem sempre estão relacionadas de forma idêntica, por exemplo, pode-se observar que no 6º Ano, forma estrutura e movimento da Terra são apresentados na BNCC como Objetos de Conhecimento e Habilidades, por outro lado o PPP discorre sobre a temática sob a forma de Habilidade. O tema Célula é relacionado como Objetos de Conhecimento e Habilidades na BNCC e abordado na forma de Conceitos Estruturantes no PPP.

Nesta ótica, Cândido e Gentilini (2017) defendem a importância de contemplar o que pensam professores, estudantes e comunidade sobre o processo de implantação de um currículo comum, discorrendo sobre a necessidade de um PPP que dialogue com a BNCC e suas inovações, assegurando o direito e a valorização de todos nessa construção que alicerça a educação. O ideal seria resgatar a BNCC enquanto educação emancipatória (DA SILVA; CRUZ, 2021).

Outro aspecto levantando pelos residentes e preceptores está atrelado à utilização do laboratório de Ciências Naturais da escola-campo e da IES. Ressalta-se que estes espaços foram apontados com potencial para a realização das aulas durante o PRP (D3, D5, D9, D13). A residente D3 revela que as aulas experimentais são relevantes, observa-se nos excertos a seguir que: “Durante o período de estágio e atuação do Residência Pedagógica, percebi que trabalhar com experimentação torna-se muito atrativo para os alunos” (D3). “Observei, inicialmente, por parte dos alunos a motivação pelo novo, contribuindo para o desenvolvimento dos discentes na busca de relacionar os experimentos e conceitos com seu dia a dia, bem como, a sistematização entre os conceitos abordados nas atividades experimentais” (D3).

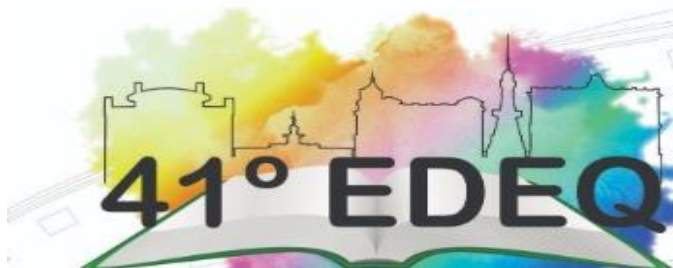
Sabe-se que o uso do laboratório de Ciências é fundamental para o desenvolvimento de fazer Ciência. Na visão de Silva Júnior e Parreira (2016), as atividades que envolvem experimentação podem ser usadas para qualificar os processos de ensino e de aprendizagem em Ciências em situações da sala de aula.

Dificuldades enfrentadas durante o PRP na escola campo e na IES

Algumas dificuldades foram apontadas no transcorrer do PRP. Uma delas se refere a alteração do horário escolar. Muitos dos participantes do programa trabalham e as trocas do horário dificultam conciliar o trabalho com as horas destinadas ao programa e a oscilação do horário escolar é um fator que agrava

Realização

Apoio



ainda mais este problema. Sabe-se que durante o ano letivo o horário escolar passa por mudanças, pois ele é organizado de acordo com a disponibilidade dos professores. Considerando que a realidade vivenciada pelos professores no Rio Grande do Sul é caracterizada por atuação em mais de uma escola, o problema da flexibilização no horário é agravado.

Outra dificuldade apontada pelos participantes se refere ao tempo destinado para implementar a regência escolar. Neste edital foram 100h de regência, divididas em três módulos durante 18 meses, porém ressalta-se que o programa iniciou em agosto de 2018 e terminou em janeiro de 2020, sendo que durante este tempo houve os períodos de férias letivas e recessos escolares, o que corrobora para uma ruptura das atividades desenvolvidas durante a regência das aulas.

Além disso alegam a falta de materiais e equipamentos nos laboratórios das escolas, tanto na área de Ciências Naturais, Matemática e laboratório de informática, como também a falta de infraestrutura nestes espaços. A falta de materiais foi parcialmente sanada, pois o programa disponibilizou de uma verba para a compra de materiais de consumo. Já quanto aos insumos de laboratório, a própria IES disponibilizou kits de Ciências Naturais para serem levados às escolas-campo oportunizando a implementação das aulas práticas. Esta dificuldade pode ser evidenciada no excerto a seguir da participante D3, ao afirmar que “As principais dificuldades foi a adaptação de atividades perante a infraestrutura da escola-campo, porém o auxílio tanto da professora preceptora da escola tornaram mais fácil e agradável o período de reconhecimento do espaço escolar, regência de classe e demais atividades”.

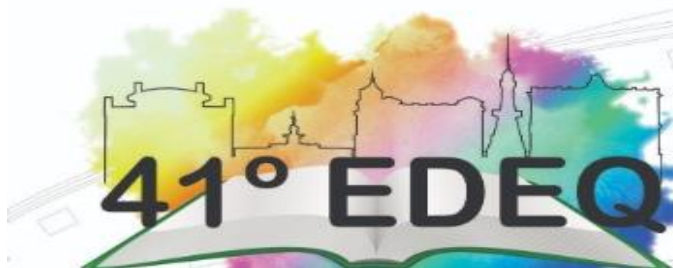
O problema da falta de infraestrutura é crônico em nosso país, pois as escolas públicas encontram-se em precárias condições físicas e materiais para o seu funcionamento. Segundo Soares Neto *et al.* (2013) o fato de a instituição estar bem estruturada pode possibilitar um maior interesse do aluno por seu próprio aprendizado, resgatando o gosto em permanecer em um ambiente acolhedor e aconchegante. Também revelam que no “Brasil ainda está distante, não somente da equidade entre as escolas, mas também da garantia de um padrão mínimo de qualidade”. [...] [...] “Assim, fica transparente a necessidade de políticas públicas que visem a diminuir as discrepâncias e promover condições escolares mínimas para que a aprendizagem possa ocorrer em um ambiente escolar mais favorável (p.97).

Potencialidades do PRP e sugestões para melhoria do programa

Como potencialidade, os participantes apontaram, ao findar o programa, que se sentiram capacitados e com maior autonomia para elaborar os planos de aula (D1, D3, D4, D6, D7, D11, D12). Isso corrobora com os pressupostos de Vasconcelos (2015, p.38) quando aponta que “o planejamento só tem sentido se o

Realização

Apoio



sujeito se coloca numa perspectiva de mudança”.

O desenvolvimento da oralidade também foi sinalizado (D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D11, D12, D13), pois este programa oportunizou a implementação da regência em sala de aula. Outra potencialidade destacada por uma das preceptoras do programa (D13) se refere à articulação da IES com a escola-campo. A preceptora destaca que: [...] “utilizar-se de programas que visem conhecer a realidade do professor, a dinâmica de funcionamento das escolas, suas carências e dificuldades, bem como entender o processo de aprendizagem dos alunos, pode resultar no desenvolvimento e aperfeiçoamento tanto do futuro educador como dos docentes em serviço”. A mesma preceptora aponta que “a ocorrência da interação entre escola-campo e a IES resulta no desenvolvimento e aprimoramento do profissional, contribuindo para suprir lacunas da formação inicial, bem como possibilitar aos educadores sua formação continuada” (D13).

Nesta perspectiva, a integração e vivência com os licenciandos e professores das escolas-campo (D2, D4, D8, D9, D10, D13) foi fundamental para que o programa tivesse êxito. A ação colaborativa entre o professor preceptor, os professores colaboradores e os alunos bolsistas, torna-se um importante instrumento de formação docente tanto pela identificação e reconhecimento de suas próprias práticas como pela troca de experiências, fazendo aflorar novas técnicas e possibilidades de melhorias por meio de um processo consciente de autoavaliação.

Como sugestões de uma nova edição para o PRP foi unânime a reflexão sobre o tempo de regência. Os participantes do programa alegam ser muito tempo, principalmente para aqueles licenciandos que já estavam em fase de término da graduação. O tempo de 100 horas deveria ser dirimido em um maior número de meses devido o período de férias e recesso escolar. Esta sugestão está destacada no excerto a seguir: “Acredito que se o total de 100 horas de regência fosse reduzido facilitaria o processo de conseguir turmas para que todos os residentes pudessem atuar e realmente se constituir enquanto educador” (D13).

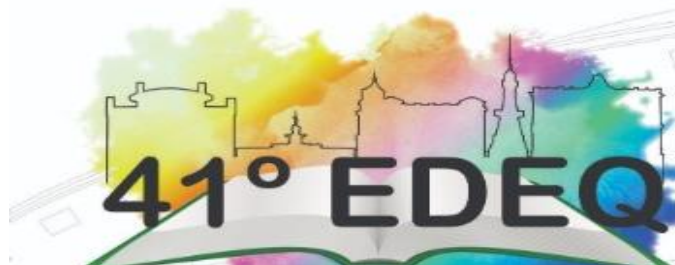
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destaca-se que a participação de preceptores que mantém contato com a IES, com os futuros docentes e com a escola-campo foi cumprido enquanto ação do PRP. O preceptor pode refletir sobre sua prática e auxiliar os bolsistas na docência e desafios impostos na profissão docente. Neste sentido, o PRP possibilitou a formação inicial e continuada dos professores envolvidos no processo.

Outro ponto que requer atenção está relacionado aos objetivos do subprojeto, os quais foram produzidos pela IES, pois acaba-se absorvendo as novas Resoluções e demandas das políticas públicas e vinculando o fazer docente a este modelo neoliberal, de cumprir o currículo mínimo, do pensar o fazer, em desenvolver competências e habilidades e, acaba-se deixando de lado a educação como

Realização

Apoio



construção. É relevante pensar na luta pela formação na perspectiva de um “educador crítico que seja capaz de vincular o projeto educativo ao projeto histórico-social, firmado no avanço da ciência e da tecnologia com vistas à vinculação do mundo do trabalho ao mundo da cultura” [...] (ANFOPE, 1994, p. 12). Fica o alerta para a leitura crítica das políticas públicas vigentes e uma reflexão destas políticas nos cursos de formação inicial e continuada de professores, bem como em programas vigentes, como por exemplo no PRP. Sinaliza-se que nesta edição já se iniciou esta discussão, mas ainda há muito o que ser modificado e construído.

REFERÊNCIAS

ANFOPE, DOCUMENTO. **Para uma formação de Professor**. 1994.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior. Edital CAPES **Portaria nº38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica, Brasília, 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. MEC. Brasília, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº. 1, de 27 de outubro de 2020. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**, Brasília – DF, 2020.

CÂNDIDO, R. C., GENTILIN, J. A. Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico. **RBPAE** - v. 33, n. 2, p. 323 - 336, mai./ago. 2017.

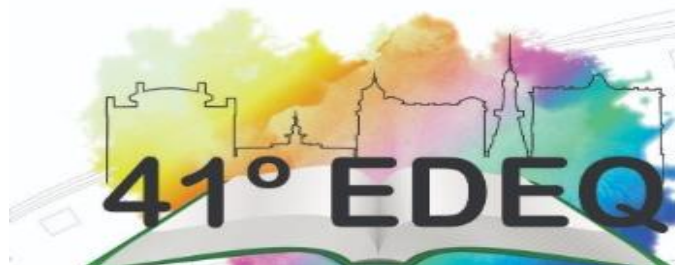
DA SILVA, K. A. C. P. C.; CRUZ, S. P. S. Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores para a educação básica. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 1-16, 2021.

GONÇALVES, S. R. V; MOTA, M. R. A. ANADON, S. B. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os Retrocessos na Formação de Professores. **Revista Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020.

MARTINS, C. S. L.; BRASIL. S. J. O Programa de Residência Pedagógica da Universidade do Pampa: Construindo caminhos, fazeres e saberes docentes na perspectiva da inovação Pedagógica. IN: MARTINS et al (Org). **Programa de Residência Pedagógica na Unipampa**. 2ªed. E-book São Leopoldo: Ed. Oikos, 2020.

Realização

Apoio



41º Encontro de Debates sobre o Ensino de Química

Celebrar a vida

14 e 15 de outubro de 2022

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola **Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora da Assunção**. Atualizado no ano de 2016, Caçapava do Sul, RS.

SILVA JÚNIOR, E. A.; PARREIRA, G.G. Reflexões sobre a importância da experimentação ensino de Química no ensino médio. **Revista Tecnia**, v. 1, n. 1, 2016.

SOARES NETO et al. Uma escala para medir a Infraestrutura Escolar. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013

UCHOA, P. do N. A importância do estágio supervisionado para a formação docente: um relato de experiência. **Revista Didática Sistemica**, v. 17, N. 2, 2015, Rio Grande/RS, Brasil

VASCONCELOS, C. dos S. **Planejamento: Projeto de Ensino-aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico-elementos metodológicos para a elaboração e realização**. 25 ed. São Paulo: Editora Libertad, 2015, v1.

ZINKE, I. A.; GOMES, D. A prática de observação e a sua importância na formação do professor de geografia. In: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO– EDUCERE. **Anais do XII Congresso Nacional de Educação, Paraná**. 2015. p. 28653-28663.

Realização

Apoio



Página
| 11