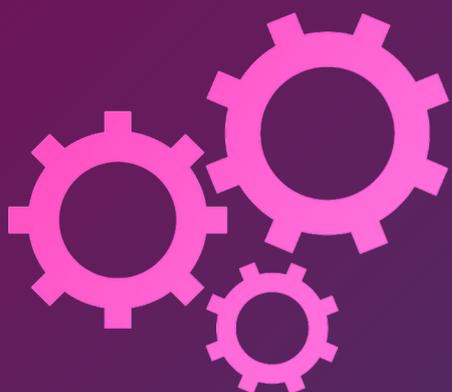


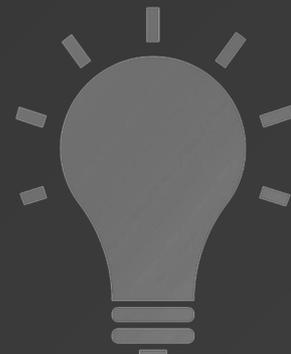
**Marcelo Máximo Purificação
Éverton Nery Carneiro
César Costa Vitorino
(Organizadores)**



O Ensino Alicerçado em Fundamentos Teórico- Metodológicos



**Marcelo Máximo Purificação
Éverton Nery Carneiro
César Costa Vitorino
(Organizadores)**



O Ensino Alicerçado em Fundamentos Teórico- Metodológicos



Atena
Editora

Ano 2020

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecário

Maurício Amormino Júnior

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremona

Karine de Lima Wisniewski

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A Atena Editora não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof^a Dr^a Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Prof^a Dr^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof^a Dr^a Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof^a Dr^a Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Prof^a Dr^a Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Prof^a Dr^a Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof^a Dr^a Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Prof^a Dr^a Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Prof^a Dr^a Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Prof^a Dr^a Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Prof^a Dr^a Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof^a Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^a Dr^a Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof^a Dr^a Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Prof^a Dr^a Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Prof^a Dr^a Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof^a Dr^a Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Eivaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza

Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Me. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

O ensino alicerçado em fundamentos teórico-metodológicos

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecário: Maurício Amormino Júnior
Diagramação: Luiza Alves Batista
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizadores: Marcelo Máximo Purificação
Éverton Nery Carneiro
César Costa Vitorino

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E59 O ensino alicerçado em fundamentos teórico-metodológicos [recurso eletrônico] / Organizadores Marcelo Máximo Purificação, Éverton Nery Carneiro, César Costa Vitorino. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-264-7

DOI 10.22533/at.ed.647101408

1. Aprendizagem. 2. Educação – Pesquisa – Brasil. 3. Ensino – Metodologia. I. Purificação, Marcelo Máximo. II. Carneiro, Éverton Nery. III. Vitorino, César Costa.

CDD 371.3

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O livro **O Ensino alicerçado em Fundamentos Teórico-Methodológicos** é resultado do trabalho contínuo de investigação de discentes, docentes e de profissionais de diversas áreas e de diversos contextos, que se integram com a finalidade de dialogar sobre o “Ensino” e arcabouço de artefatos, estratégias e metodologias que o torna dinâmico e perspicaz. Qualificar os processos de ensino e de aprendizagem é sem sombra de dúvidas importante para qualquer contexto, e, os resultados podem colaborar para melhoria do ensino em todos os seus níveis.

Por isso, este livro torna-se um importante elo de comunicação e reflexão social, haja vista, a integração de diálogos que a obra promove, perpassando todos os níveis de ensino e desembocando, no conhecimento científico e tecnológico. O livro, apresenta 21 textos (Capítulos) por onde, os diálogos dos discentes e docentes, e, de outros, problematizam, redimensionam, pontuam caminhos e novas conjecturas de edificação do ensino, apresentando os fundamentos e os caminhos teóricos-metodológicos percorridos.

Entre as palavras-chave que sustentam e direcionam as discussões, estão: o ensino, pesquisa e extensão – sabemos, que a indissociabilidade entre essas três palavras, representa princípios basilares, para os processos pedagógicos nas Universidades. Portanto, vocês, discentes, docentes, pesquisadores em geral, curiosos - sobre a arte de aprender e ensinar (...), recebam com carinho esta obra.

Marcelo Máximo Purificação
Éverton Nery Carneiro
César Costa Vitorino

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO FORMA DE PROPORCIONAR A INCLUSÃO DIGITAL NO BRASIL	
Francis Jessé Centenaro Josemar Alves Muryel Pyetro Vidmar Dioni Paulo Pastorio	
DOI 10.22533/at.ed.6471014081	
CAPÍTULO 2	9
DIÁLOGOS ENTRE HISTÓRIA E MEMÓRIA EM <i>VINTE E ZINCO</i> DE MIA COUTO	
Suelany Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.6471014082	
CAPÍTULO 3	25
AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA: O ELO INICIAL ENTRE O PROCESSO DE ENSINO E A APRENDIZAGEM	
Juliana Azi Martins Achá	
DOI 10.22533/at.ed.6471014083	
CAPÍTULO 4	35
CARACTERÍSTICAS FÍSICO-QUÍMICAS DO GUABIJÚ (<i>MYRCIANTHESPUNGENS</i>)	
Thalita Cristine Almeida Camila Nunes Dorneles Mateus Brum Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.6471014084	
CAPÍTULO 5	40
DIFERENTES HORÁRIOS DE COLHEITA SANGUÍNEA E O ESTRESSE TÉRMICO ALTERAM A CONTAGEM DE ERITRÓCITOS E A HEMATIMETRIA DE GALINHAS POEDEIRAS	
João Rogério Centenaro Larissa Grunitzky Bárbara Abreu Natasha Rocha da Silva Paulo Henrique Braz	
DOI 10.22533/at.ed.6471014085	
CAPÍTULO 6	45
BRINCANDO DE DETETIVE: ESTRATÉGIA PARA ADERÊNCIA PSICOTERAPÊUTICA DE CRIANÇA COM TRANSTORNO DE ANSIEDADE GENERALIZADA E DERMATITE ATÓPICA	
Angélica Yolanda Bueno Bejarano Vale de Medeiros Natalia Pinho de Oliveira Ribeiro Eliane Ramos Pereira Rose Mary Costa Rosa Andrade Silva	
DOI 10.22533/at.ed.6471014086	
CAPÍTULO 7	58
EDUCAÇÃO PÚBLICA E A REPRODUÇÃO DO CREDENCIALISMO: O CASO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	
Walter José Moreira Dias Junior	
DOI 10.22533/at.ed.6471014087	

CAPÍTULO 8	69
FUNCIONALIDADE DA DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO: ANÁLISE DA APLICAÇÃO	
Adelcio Machado dos Santos	
Manoel Leandro Fávero	
DOI 10.22533/at.ed.6471014088	
CAPÍTULO 9	80
ESTUDOS COMPARADOS DE RELIGIÃO – A VISÃO DE ALDO NATALE TERRIN	
Adelcio Machado dos Santos	
Manoel Leandro Fávero	
DOI 10.22533/at.ed.6471014089	
CAPÍTULO 10	91
NECESIDADES PEDAGÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE	
Maira Rejane Oliveira Pereira	
Jorge Alberto Alárcon Leiva	
Ilka Márcia Ribeiro de Souza Serra	
Eliza Flora Muniz Araujo	
DOI 10.22533/at.ed.64710140810	
CAPÍTULO 11	100
O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ERA DIGITAL: PONTO DE VISTA DOS ESTUDOS CULTURAIS	
Marcio Favero Fiorin	
Bruno Henrique Fiorin	
DOI 10.22533/at.ed.64710140811	
CAPÍTULO 12	109
PROCESSO DE ENSINO NO DESENVOLVIMENTO DAS RELAÇÕES INTERPROFISSIONAIS EM ESTUDANTES DAS CIÊNCIAS DA SAÚDE: REVISÃO INTEGRATIVA	
Jonatan Schmeider	
Patricia Maria Forte Rauli	
Fernanda Eloy Schmeider	
DOI 10.22533/at.ed.64710140812	
CAPÍTULO 13	126
PRÁTICAS AMBIENTAIS EDUCATIVAS: UMA PERSPECTIVA AUSUBELIANA PARA PROFESSORES E ALUNOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Patrícia Amaral da Silva	
Cassia Regina Rosa Venâncio	
Penn Lee Menezes Rodrigues	
Tânia Roberta Costa de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.64710140813	
CAPÍTULO 14	137
SPRACHMISCHUNG E SEUS EFEITOS NAS PRÁTICAS SOCIAIS	
Vejane Gaelzer	
Luiza Helena Bisognin Ciervo	
DOI 10.22533/at.ed.64710140814	
CAPÍTULO 15	144
REFORÇO EM MATEMÁTICA: UMA PRÁTICA PARA A “REINSERÇÃO” ESCOLAR	
Ana Beatriz Lucho	

Éverton Martins Siqueira
Luciano de Oliveira
DOI 10.22533/at.ed.64710140815

CAPÍTULO 16 150

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: MOTIVAÇÕES DE LICENCIANDOS EM QUÍMICA PARA INGRESSAR NO PROGRAMA E OBJETIVOS ADQUIRIDOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Márcia Camilo Figueiredo
Andressa Algayer da Silva Moretti
Marcio Pereira Junior
Alex Brandon Caniceiro
Ananda Santana Gallo
Franciele Silva de Oliveira
Lucas Henrique Viola

DOI 10.22533/at.ed.64710140816

CAPÍTULO 17 163

UTILIZANDO OS TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS PARA TRABALHAR COM TEMA CONCEITUAL: DROGAS, E SE EU USAR?

Leonardo Santos Souza
Paulo Henrique dos Santos Sartori

DOI 10.22533/at.ed.64710140817

CAPÍTULO 18 170

VIVÊNCIA A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA PELA MONITORIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

Letícia Ramalho Paes
Arthur Nicolas de Souza Bispo
Ingrid Nazaré Araújo de Oliveira Santos
Henrique de Vicq Normande Neto
Marcus Vinícius Silva Weigel-Gomes
Kaio Coura Melo Pacheco
Maria Rakel de Cerqueira Santos
Gabrielle Cabral Melville de Souza Tenório
Mary Selma de Oliveira Ramalho
Eliane Aparecida Campesatto

DOI 10.22533/at.ed.64710140818

CAPÍTULO 19 178

O DESENVOLVIMENTO DA PEDAGOGIA DE PROJETOS COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM IMPERATRIZ-MA

Ilana de Jesus Barbosa Maciel
Cleres Carvalho do Nascimento Silva

DOI 10.22533/at.ed.64710140819

CAPÍTULO 20 193

A *Grounded Theory* PELA ÓTICA METAFÓRICA DA LENDA INGLESA SOBRE JOÃOZINHO E SEU PÉ DE FEIJÃO

Marise Miglioli Lorusso

DOI 10.22533/at.ed.64710140820

CAPÍTULO 21 206

ROBÓTICA EDUCACIONAL E PROGRAMAÇÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO SOB O VIÉS CTSA (CIÊNCIA, TECNOLOGIA, SOCIEDADE E AMBIENTE) E ASC (APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA CRÍTICA)

Cristiane Hammel

Sandro Aparecido dos Santos

Ricardo Yoshimitsu Miyahara

DOI 10.22533/at.ed.64710140821

SOBRE OS ORGANIZADORES..... 219

ÍNDICE REMISSIVO 221

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: MOTIVAÇÕES DE LICENCIANDOS EM QUÍMICA PARA INGRESSAR NO PROGRAMA E OBJETIVOS ADQUIRIDOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Data de aceite: 01/08/2020

Márcia Camilo Figueiredo

Licenciada em Química, Doutora em Educação para a Ciência, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, UTFPR, câmpus Londrina/PR. Departamento Acadêmico de Química; marciafigueired@utfpr.edu.br

Andressa Algayer da Silva Moretti

Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências, Câmpus Universitário de Bauru; andressa.moretti@unesp.br

Marcio Pereira Junior

Licenciado em Química, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, UTFPR, câmpus Londrina; utfprjunior@gmail.com

Alex Brandon Caniceiro

Academico do curso de Licenciatura em Química, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, UTFPR, câmpus Londrina; alexbrandonni@gmail.com;

Ananda Santana Gallo

Academica do curso de Licenciatura em Química, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, UTFPR, câmpus Londrina; Ananda.s.gallo@gmail.com;

Franciele Silva de Oliveira

Academica do curso de Licenciatura em Química, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, UTFPR, câmpus Londrina; franchessca_86@hotmail.com;

Lucas Henrique Viola

Academico do curso de Licenciatura em Química, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, UTFPR, câmpus Londrina; lucas_-_123@hotmail.com

RESUMO: O objetivo do trabalho foi orientar um Programa de Residência Pedagógica para verificar quais motivos levaram licenciandos em química a participar desse programa e descrever os objetivos adquiridos para a formação docente. No estudo de campo qualitativo, priorizou-se os tipos descritivo, exploratório e explicativo. Participaram da pesquisa, quinze licenciandos, integrantes do PRP de um curso de Licenciatura em Química, para isso, responderam antes de seu início, agosto de 2018, a questão: quais foram os motivos que o levou a participar do Programa de Residência Pedagógica? E, um mês antes de finalizá-lo, dezembro de 2019, a pergunta: os seus objetivos, anseios descritos no início da RP foram alcançados durante o desenvolvimento do Programa? Justifique a sua resposta. Os dados foram estruturados conforme a análise de conteúdo de Bardin. Os principais motivos evidenciados pelos licenciandos para ingressar no PRP, pautou em obter experiências, contar com a bolsa, se prepararem para os desafios

de sala de aula, e convalidarem as disciplinas de estágios supervisionados na Licenciatura em química. Conclui-se que a participação dos residentes no programa resultou para a sua formação docente em mais experiências, em aprendizagens de como planejar aulas, refletir e repensar em como melhorá-las na prática pedagógica, em vivenciar de fato o dia a dia da educação básica, e aprender com o professor preceptor. Vale ressaltar que, a construção de competências e habilidades ocorreram a partir de experiências e diálogos compartilhados entre os vínculos constituídos com as comunidades e integrantes do PRP: Universidade-Orientadora-Residentes-Preceptor-Escola.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente; Estágio Supervisionado; Escola pública; Teoria e prática.

1 | INTRODUÇÃO

No setor educacional, a formação inicial do profissional docente tem sido foco de diálogos, reflexões e pesquisas entre educadores, políticos, secretários, pesquisadores, culminando em regulamentações, resoluções, pareceres, e criação de leis, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB 9.394/96) e as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCNFP). Portanto, “o debate em torno do professorado é um dos pólos de referência do pensamento sobre a educação, objeto obrigatório da investigação educativa e pedra angular dos processos de reforma dos sistemas educativos” (SACRISTÁN, 1999, p. 64).

Uma avanço nessa área ocorreu em março de 2002 com a aprovação do Conselho Nacional de Educação das Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para os Cursos de Química e para a Formação de Professores da Educação Básica, no qual a Secretaria de Ensino Superior, SESU, concretizou para a graduação “[...] a direção da formação para três categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico; Bacharelado Profissionalizante e *Licenciatura*” (BRASIL, 2002, p. 6, grifo nosso).

Os cursos de licenciaturas se adequaram e foram contemplados com trezentas horas para a prática de ensino (BRASIL, 2010). E, a teoria e a prática não deveriam ser abordadas de modo separado dos conhecimentos científicos, ou seja, “[...] a prática na matriz curricular dos cursos de formação não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a reduza ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso” (BRASIL, 2002, p. 57).

Hoje, com avanços em políticas na formação docente, o total de horas foram redistribuídas em cursos de Licenciaturas, e as disciplinas de estágios supervisionados totalizam 400 horas relógio (BRASIL, 2015). Portanto, “[...] é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (BRASIL, 2015, p. 12).

Nesse caso, a prática precisa ser “[...] entendida como a atividade dirigida a fins conscientes, como ação transformadora de uma realidade; como atividade social historicamente condicionada, dirigida à transformação do mundo; como a razão que fundamenta nossos conhecimentos (SACRISTÁN, 1999, p. 28). Pois, “o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor” (TARDIF, 2012, p. 49).

Os avanços na formação inicial docente continuam com ações políticas articuladas a programas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, uma fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil, por exemplo, ofertam o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, para propiciar desde o início de formação do licenciando, a observar e a refletir sobre a prática profissional no cotidiano de escolas públicas de Educação Básica. E, o Programa de Residência Pedagógica (PRP), no qual tem como objetivo aperfeiçoar a formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de Educação Básica, a partir da segunda metade de seu curso (CAPES, 2018).

Partindo disso, elaborou-se o problema de pesquisa na forma de pergunta: Que resultados tem um Programa de Residência Pedagógica para a formação inicial do licenciando em Química? Deste modo, o objetivo do trabalho foi orientar um Programa de Residência Pedagógica para verificar quais motivos levaram licenciandos em química a participar desse programa e descrever os objetivos adquiridos para a formação docente.

2 | ESTÁGIO SUPERVISIONADO E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

O estágio supervisionado nos cursos de modalidade Licenciatura, é uma exigência preconizada desde a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9394/96). Na formação inicial docente, geralmente compõem um banco de disciplinas as quais oportunizam aproximar o licenciando com o seu futuro campo de trabalho, momento oportuno também para construir a sua identidade docente. Portanto, além de cooperar com a formação desse profissional, muitas vezes, é o primeiro e único momento em que o acadêmico olha e adentra a sala de aula como um professor.

Nos estágios previstos em cursos de licenciaturas, o contato do graduando com o âmbito escolar se tornam momentos singulares para conhecerem a sala de aula, os materiais e recursos didáticos, equipe diretiva e pedagógica, departamentos, então, forma o licenciando no seu futuro local de trabalho (PIMENTA; LIMA, 2010).

Corroborando com as ideias de Silva e Schnetzler (2008, p. 2174) “o Estágio Supervisionado se constitui em espaço privilegiado de interface da formação teórica com a vivência profissional”, pois durante situações e fatos vivenciados no campo estágio,

entendimentos práticos podem ser incluídos à formação do aluno, e também na do professor supervisor.

Para isso, Pimenta e Lima (2010) salientam que o estágio não pode ser desenvolvido como imitação de modelos observados de professores regentes em aula, como uma instrumentalização técnica. O licenciado precisa enxergar a educação com outro olhar, buscar respostas para compreender a realidade escolar e o comportamento dos alunos, dos professores e dos profissionais que a compõem. Portanto, precisa ser entendido como atividades compostas de elementos da prática para serem objetos de reflexão, de discussão, e de conhecimento da realidade na qual o estudante irá atuar (PIMENTA, 2012).

Assim, entende-se que o egresso no exercício da sua docência precisa estar apto a colocar em prática competências e habilidades construídas durante a sua licenciatura para que assim, possa oportunizar aos estudantes da Educação Básica, aprendizagens essenciais para desenvolverem as dez competências gerais conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse documento normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas: “[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana [...]” (BRASIL, 2018, p. 08).

Ou seja, “trata-se, portanto, de maneiras diferentes e intercambiáveis para designar algo comum, ou seja, aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los” (BRASIL, 2018, p. 12).

Corroborando com as ideias de Pimenta (2012), o egresso de cursos de Licenciaturas precisam compreender que teoria e prática são componentes intrínsecos da “práxis”, portanto são indissociáveis. Assim, a autora conceitua práxis com base em Marx, “[...] para MARX, práxis é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade” (PIMENTA, 2012, p. 99).

A prática pedagógica precisa ser entendida como uma práxis que “[...] envolve a dialética entre o conhecimento e a ação com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros” (SACRISTÁN, 1999, p. 28).

As Diretrizes Curriculares Nacionais em nível superior, cursos de licenciatura, preconizam no Art. 10 que a formação inicial precisa ser destinada “[...] àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos [...]” (BRASIL, 2015, p. 9). Assim, com o objetivo de melhorar essa categoria profissional, ofertou-se o denominado Programa de Residência Pedagógica (PRP), no qual tem dentre as finalidades:

Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e 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 [...] (CAPES, 2018, p. 1).

Sendo assim, com a finalidade de melhorar os estágios supervisionado nos cursos de licenciatura, os residentes durante a Residência Pedagógica (RP) tem até dezoito meses para cumprir o total de quatrocentos e quarenta horas relógio (440), as quais são:

[...] distribuídas da seguinte forma: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades (CAPES, 2018, p. 1-2).

Nesse contexto, a RP se instaura como uma oportunidade e proposta para os licenciandos desenvolverem competências e habilidades inerentes a profissão docente. E, a sua diferenciação em relação as disciplinas de estágios supervisionados é quanto ao cumprimento de 100 horas de regências pelos residentes, cada participante recebe uma bolsa no valor de quatrocentos reais por mês, e no término do programa, cumprindo os objetivos, obtém a convalidação de todas as disciplinas de estágios supervisionados do curso.

3 | METODOLOGIA

No estudo de campo qualitativo, iniciou-se com pesquisas dos tipos descritiva e exploratória por se tratar de preocupações com a atuação prática do grupo pesquisado, e seguiu-se com a pesquisa explicativa a fim de “[...] identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (GIL, 2002, p. 42). Ou seja, àqueles fatores que influenciaram, por fim, nos objetivos profissionais docentes alcançados por cada residente no PRP.

Participaram da coleta de dados, quinze licenciandos bolsistas de um Programa de Residência Pedagógica de um curso de Licenciatura em Química, durante o período de agosto de 2018 a dezembro de 2019. Antes de iniciar o PRP, todos fizeram a leitura de um *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, posteriormente efetivaram as assinaturas, e como forma de resguardar a identidade dos residentes participantes, nessa pesquisa, foram cognominados por: R1, R2, R3, R4, R5 até R15, em que R significa Residente, e os números para seguir uma ordem cronológica.

Nesse trabalho, apresenta-se parte dos dados obtidos durante o PRP, um deles trata-se da aplicação de um questionário inicial (agosto de 2018), no qual conteve questões de ordem pessoal, profissional, acadêmica, e a pergunta dissertativa: 1) *Quais foram os motivos que o levou a participar do Programa de Residência Pedagógica?* Conforme Bardin (2011), a partir dessa pergunta utilizou-se o método da categoria definida a priori, chamada de “*Motivos de licenciandos para participar do PRP*”. Na exploração das

respostas obtidas dos residentes, constituiu-se o “corpus”, no qual verificou-se distintas palavras ou expressões significativas que indicam o mesmo sentido, emergindo assim, as subcategorias e suas respectivas Unidades de Registro (Tabela 01).

SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO
1. EXPERIÊNCIA	13
2. BOLSA/REMUNERAÇÃO/RENDA	06
3. SALA DE AULA	06
4. CONVALIDAR ESTÁGIOS	05
5. OUTROS MOTIVOS	03
6. MOTIVOS PESSOAIS	03
7. REGÊNCIA	02
8. TEORIA E PRÁTICA	02

Tabela 01: Motivos de licenciados para participar do PRP

Fonte: Autoria própria

Conforme a tabela 01, na subcategoria: Experiência, conforme referencial teórico, contemplou-se também as quatro palavras sinônimas: “[...] prática, [...]; observação [...] conhecer [...]; aprender [...]” (HOUAISS, 2008, p. 268). Por isso, as unidades de registro foram mais numerosas. E, as demais subcategorias seguiram à risca as palavras ou expressões significativas localizadas no corpus.

Assim, um mês antes de finalizar a RP (dezembro de 2019), os residentes responderam um questionário dissertativo, no qual continha a pergunta: 1) *Os seus objetivos, anseios descritos no início da RP foram alcançados durante o desenvolvimento do Programa? Justifique a sua resposta*”. Conforme Bardin (2011), a partir dessa pergunta utilizou-se o método da categoria definida a priori, chamada de “*Objetivos alcançados por licenciandos na Residência Pedagógica*”. A estruturação e análise dos dados seguiu o método descrito na pergunta 1 do questionário inicial, e seguem na tabela 02. Vale ressaltar que, na subcategoria experiência, as palavras sinônimas consideradas compuseram: prática, conhecer, aprender, aprendi, aprendemos e aprendendo.

SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO
EXPERIÊNCIA	21
PLANEJAR	05
METODOLOGIA	05
SALA DE AULA	03
REGÊNCIA	03
ENSINO E APRENDIZAGEM	03
RECURSOS DIDÁTICOS	03
OUTROS MOTIVOS	02

Tabela 02: Objetivos alcançados por licenciandos na Residência Pedagógica

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme a tabela 02, na subcategoria planejar, as palavras ou expressões significativas também consideradas no corpus foram: planejar, plano e planejamento; as demais subcategorias seguiram à risca com descrito. Na sequência, apresentam-se os resultados e discussões.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os licenciandos possuíam no início do PRP, idades entre 22 a 30 anos. E, alguns antes de entrarem para a RP apresentavam estágios supervisionados 1, 1 e 2 concluídos no curso de Licenciatura em Química (Gráfico 01).

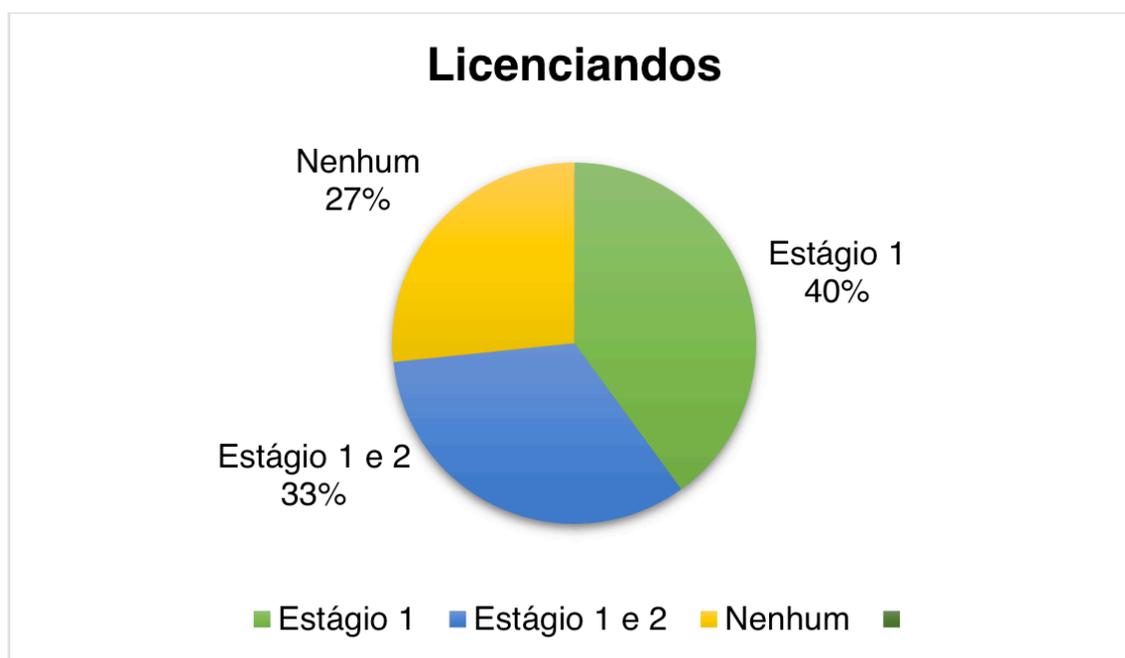


Gráfico 01: Estágios Supervisionados concluídos por Licenciandos

Fonte: Autoria própria

No gráfico 1, verifica-se que a maioria dos licenciandos (73%), apesar de terem cumprido as disciplinas de estágio 1 (40%), e estágio 1 e 2 (33%), ainda optaram em participar do PRP, tendo apenas 27% dos licenciandos (R7, R9, R11 e R15) que não haviam cursado nenhum estágio supervisionado.

4.1 Categoria: Motivos de licenciandos para participar do PRP

Na tabela 01, verifica-se que o principal motivo dos licenciandos em participar da RP foi para obter experiência, como nas unidades de registro de R3: “[...] O que me motiva hoje é a experiência que terei, pois pretendo ser professora [...]”; R5: “[...] por ser um programa novo, também trás a oportunidade de novas experiências”; R10: “[...]”

A Residência Pedagógica possibilitará maior experiência e vivência em sala de aula, permitindo maior compromisso entre o professor supervisor, orientador e acadêmico, impossibilitando a ruptura do compromisso criado [...]”; R14: “[...] uma experiência de contato direto com a sala de aula [...]”. Esses dados conferem com os do gráfico 01, pois a maioria (73%) tendo concluído disciplinas de estágio supervisionado 1, 1 e 2, na qual os acadêmicos centram-se mais na parte de observações do ambiente escolar e de aulas do professor de química, pode ter os motivados a obterem experiências, mesmo não tendo especificado qual (is) tipo (s).

O segundo motivo ponderado foi a questão da bolsa oferecida pelo programa, subcategoria: bolsa/remuneração/renda (Tabela 01), por exemplo, R3 justificou que “[...] a bolsa vai fazer muita diferença na minha renda”; e R10 também salientou, “[...] contribui financeiramente com as despesas e custos que essas atividades promove”. E, para R15 “[...] a bolsa auxiliará muito nos custos diários [...]”. Esses dados satisfazem a oferta que o PRP oferece a cada bolsista.

Os participantes também justificaram a questão da convalidação de disciplinas de estágios supervisionados no curso, culminando na quarta subcategoria: convalidar estágios (Tabela 01), conforme algumas unidades de registro de R5: *“Como o programa, que tem 18 meses convalida os 4 estágios obrigatórios (total de 24 meses), foi mais vantajoso se inscrever no programa [...]”*; de R8: *“A convalidação dos estágios é extremamente convidativa [...]”*; de R15: *“Convalidar os estágios” me motivou, pois me ajudará a concluir o curso superior, já em um período menor que o esperado*. O fato de existir a possibilidade de convalidar o PRP com os estágios supervisionados curriculares obrigatórios, em um menor tempo e uma maior imersão dos licenciandos nas escolas mostrou-se atrativo para muitos decidirem iniciar a RP.

O terceiro motivo citados pelos residentes culminou na subcategoria: sala de aula, confira nas UR: *“[...] para conhecer e aprender sobre o dia-a-dia de um professor em sala de aula” (R7); “A partir da participação neste projeto estarei mais preparado para enfrentar os desafios de sala de aula [...]” (R12).*

Na subcategoria: motivos pessoais, verificou-se que três residentes viram o PRP como uma maneira de: *“[...] descoberta pessoal, já que estou no 5º período no curso de licenciatura, nada melhor do que uma experiência de contato direto com a sala de aula para saber se realmente o ato de lecionar vai ser o que tomarei de rumo para o futuro” (R14).* Portanto, percebe-se nesse pensar que até o momento o curso não oportunizou a esse residente colocar em prática saberes disciplinares no campo de estágio – escola. E, para R13, o motivo foi *“[...] buscar desenvolver uma metodologia alternativa, e aplicá-la como requisito para a obtenção de dados para a fundamentação do projeto de TCC1, no ensino de funções orgânicas” (R13).* A partir desse dado, sugere-se reflexões junto ao curso, ou seja, que bolsistas de programas de formação docente desenvolvam suas pesquisas de TCC na área de formação docente, uma vez que trata-se de investimentos

públicos para melhorar a qualidade dessa profissão.

Na subcategoria: outros motivos (Tabela 1), verificou-se que R4 ingressou na residência para ter “[...] aproximação do Professor Supervisor e o Professor Orientador, pois ambos avaliam em etapas o progresso do aluno, permitindo um maior desenvolvimento enquanto docente” (R4). E, para R13:

[...] por acreditar que mudanças no sistema educacional, começam por iniciativas ainda no processo de formação inicial de professores na universidade, de forma a estabelecer um vínculo entre as pesquisas que são desenvolvidas e a realidade da atual escola pública. E enquanto futuro professor tenha essa preocupação de buscar contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, e se tornar um agente de transformação social consciente e experiente. (R13).

O pensamento de R13 condiz com o que se espera para a formação inicial docente, ou seja, um professor reflexivo, pois “[...] ao refletir sobre sua própria prática o futuro professor de Química pode se converter em um investigador na sala de aula, produzindo saberes pedagógicos [...]” (SILVA; SCHNETZLER, 2011, p. 122-123).

Somado a isso, os motivos de R10 e R12 em integrar o PRP também foram vistos como momentos oportunos para “[...] aprimorar minha formação docente através de um programa inovador que almeja uma aprendizagem à luz da teoria e prática” (R10). E, “[...] principalmente pela grande correlação teoria e prática aplicada neste projeto” (R12). Portanto, para esses residentes até o momento o curso não foi suficiente para entenderem aspectos inerentes a prática pedagógica, o que confirma a referência que faz Pimenta (2012, p. 105) a “[...] MARX, não basta conhecer e interpretar o mundo. É preciso transformá-lo”.

Diante os aspectos analisados quanto aos motivos dos licenciandos para participar do PRP, percebe-se alguns dos elementos que caracterizam o saber experiencial segundo Tardif (2012), por exemplo, questões intrínsecas as funções do professor, as quais podem ser aprendidas no local em que o profissional atua, a escola campo de estágio, portanto, o saber prático depende de situações que ocorrem no dia a dia, das interações entre professor-aluno, aluno-aluno, e de todas as pessoas que pertencem ao processo educativo.

4.2 Categoria: Objetivos alcançados por residentes para a formação docente

Nos resultados obtidos com a aplicação do questionário dissertativo, um mês antes de finalizar o PRP, verificou-se dentre os objetivos alcançados e descritos pelos residentes, novamente a subcategoria: experiência (Tabela 02), agora com um número maior, como indicam algumas unidades de registro:

Sim. Inicialmente no programa visava implementar recursos didáticos diferenciados, trabalhando com jogos didáticos, TIC e afins. Todas estas experiências e possibilidades

foram possíveis vivenciar por mim, junto dos colegas residentes, no desenvolvimento, aplicação de metodologias alternativas que instigam a revolver a maneira engessada, a qual nos deparamos em algumas situações do dia-a-dia nas escolas (R1).

Eu alcancei a experiência que me motivou a estar no programa, especialmente na regência, tendo em vista que foram 100 horas de regência, isso me desenvolveu bastante enquanto professora, pois possibilitou o primeiro contato e isso trouxe segurança para continuar na profissão docente (R3).

Meu maior objetivo neste programa era de aprender na teoria e prática as metodologias de ensino e aprendizagem para que o futuro professor pudesse ter maior flexibilidade em apresentar o conteúdo aos alunos, fugindo assim do tradicionalismo (R4).

[...] o programa R.P. me possibilitou vivenciar o dia a dia de um professor de ensino médio em sala de aula, vi na prática a importância de um planejamento de aula [...] (R7).

[...] minha prática docente melhorou muito em relação ao começo (antes da R.P.), [...] e com uma possibilidade de ministrar mais aulas do que se eu tivesse feito estágio, adquiri experiência dentro de sala de aula que era meu principal enfoque no programa (R8).

Sim meu objetivo descrito no início foi ganhar experiência e prática no ensino de química e devido às 100 horas de regências que realizei no programa pude alcançá-lo (R11).

Esses resultados indicam que a formação nos moldes do PRP alcançou para esse residentes, dentre as finalidades preconizadas nas Diretrizes de formação docente, uma educação a qual seja reconhecida e pautada pela “[...] especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão [...]” (BRASIL, 2015, p. 6). Além disso, as 100 horas de regências desenvolvidas na escola, também propiciou aos residentes a fazer a “[...] observação, análise, planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais [...]” (BRASIL, 2015, p. 10).

Somado a isso, na subcategoria: planejar, a segunda mais evidenciada, alguns residentes apontam resultados construídos de competências e habilidades durante o PRP, como transcrito em algumas unidades de registro:

Tive altas expectativas quanto à eficácia dos processos de ensino e aprendizagem, nessa situação também pude notar as formas e detalhes que são precisos para que se estruture a melhores resultados, diante de cada situação, seja ela o colégio, a turma, a equipe pedagógica etc. (R1).

Realmente o que aprendi (e continuo aprendendo) em como planejar minhas aulas, a usar o que tenho disponível para isso (recursos didáticos), e sempre melhorar o plano de aula anterior e ideias que surgem de como fazer isso, etc. Aprendi que sempre é bom crescer com as novas experiências (sejam boas ou ruins) e como isso influencia em nossas vidas.

[...] aprendi bastante com o preceptor como lidar com turmas mais difíceis em sala de aula, alunos bagunceiros, e tiveram situações em que tive que planejar novamente a aula, pois os alunos não conseguiram compreender a matéria, e com a inserção da TIC os alunos assimilaram melhor o conteúdo (R7).

Esses resultados confirmam características essenciais adquiridas por residentes durante a participação no programa, e que preconizadas no PRP, como vivenciar e praticar regências em classe, com orientação conjunta da docente orientadora, residentes, professor preceptor e outros participantes da escola, como fazer a gestão da sala de aula, planejar e executar atividades, inserir recursos didáticos em planos de aulas (CAPES, 2018).

Participara da residência ainda propiciou para alguns residentes o ato de experimentar a aplicação de metodologias de ensino no processo de ensino e de aprendizagem, conforme a subcategoria: metodologia (Tabela 02).

[...] tornou possível aplicar com uma maior assertividade e frequência aquela metodologia de ensino que aprendemos durante o curso. Em especial podemos citar a metodologia de projetos, a qual foi utilizada diversas vezes durante a execução do projeto, sendo uma ferramenta facilitadora do processo de ensino e aprendizagem (R12).

O programa oportunizou a promoção de mudanças no atual sistema de ensino público com a introdução de novas metodologias de ensino que contribuíram com o processo de aprendizagem em química e a formação do professor preceptor, estabelecendo um vínculo entre a universidade e a escola pública (R13).

Na unidade de registro de R13, verifica-se que o PRP cooperou também com a formação do professor preceptor de química, e estabeleceu vínculos entre a universidade e a escola pública.

Na subcategoria: outros motivos (Tabela 02), foi possível verificar que apenas para R7 e R10, participar da residência permitiu adquirir experiências únicas como reportam alguns trechos das unidades de registro.

[...] além de tudo, a residência me proporcionou a sentir na pele o que passa um professor de química, é como se eu vestisse a pele dele sabe, como a cobra que troca de pele várias vezes, até mudar, aprender, e mudar a opinião que eu tinha antes [...] (R7).

Hoje percebo como os meus objetivos eram utópicos, afinal, não se pode fazer uma mudança social completa e sozinha. Os alunos não se interessam em aprender a Química, por exemplo, não pelo fato da aula não ser interessante, e sim por ter inúmeras barreiras e desestímulos durante o processo de escolarização básica (R10).

Pode-se analisar também reflexões e compreensões adquiridas durante o programa quanto ao esforço que o profissional docente tem tido para realizar o seu trabalho, como apontado por R10 na unidade de registro abaixo.

Infelizmente o professor, apesar de ter aporte da equipe pedagógica, não consegue facilmente/rapidamente alterar esse cenário, pois trata-se de alterar um comportamento e uma opinião do aluno. Portanto, o meu objetivo estipulado no início do programa de gerar total interesse dos alunos foi um tanto ilusório, mas esse resultado possibilitou muita reflexão que contribuiu muito para a minha formação docente (R10).

Percebe-se que para R7 e R10 participar do PRP lhes permitiu adquirir vivências e a experimentar situações concretas da sala de aula e do cotidiano escolar, pois descreveram entendimentos a respeito das frequentes dificuldades, limitações e desafios que existem

na educação pública, e que portanto, não depende somente do papel e da boa vontade do professor ou do suporte pedagógico para querer melhorar o ensino. Nesse sentido, entende-se que mudanças podem ocorrer a partir de compromissos efetivados por toda uma sociedade, integrada com ações políticas junto a pessoas que trabalham na educação básica, alunos, pais e responsáveis.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os principais motivos descritos por licenciandos em ingressar no Programa de Residência Pedagógica foram para obter experiências, contar com a bolsa remunerada, se prepararem para os desafios de sala de aula, e convalidarem as disciplinas de estágios supervisionados ofertadas no curso de Licenciatura em Química.

Os resultados obtidos para a formação docente dos residentes em química durante a orientação do Programa de Residência Pedagógica foram adquiridas por meio de experiências e vivências no dia a dia da escola e do professor da educação básica, aprenderam em regências o como planejar, refletir e repensar em melhorias para a prática pedagógica em sala de aula, e a superar a maneira engessada e tradicional de ensino a partir de estudos teóricos, metodológicos e práticos abordados na universidade com a orientadora. E, sobretudo, aprenderam com a experiência laboral do professor preceptor, vivenciando assim, o seu futuro campo de trabalho, a escola.

Por todos esses aspectos, entende-se que os moldes do Programa de Residência Pedagógica possibilitou tempos e espaços diferenciados para residentes e integrantes construir de modo mais efetivo competências e habilidades para atuarem na Educação Básica. Vale ressaltar que os resultados obtidos somente foram possíveis a partir de experiências e diálogos compartilhados entre os vínculos constituídos com as comunidades e integrantes do PRP: Universidade-Orientadora-Residentes-Preceptor-Escola.

Ademais, cabe destacar que a continuidade e efetividade do Programa de Residência Pedagógica pode ser mantida a partir de ações políticas que subsidiem a sua permanência, a contratação de professores orientadores na universidade, investimentos e liberação de espaços na instituição para acolher os integrantes, adquirir recursos didáticos e equipamentos disponíveis pelas Tecnologias de Comunicação e Informação, entre outros itens que podem surgir durante o seu desenvolvimento.

APOIO E AGRADECIMENTOS

À CAPES pelo apoio financeiro ao Programa de Residência Pedagógica/UTFPR, câmpus Londrina e aos residentes que contribuíram para a pesquisa.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 9/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 de jan. 2002.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 5º Ed. Brasília, DF: Centro de Documentação e Informação, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 26 mai. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Educação é a base. Ensino Médio. Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2020.

CAPES. **Programa de Residência Pedagógica**. 2018. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HOUAISS, Antônio; CARDIM, Ismael. **Dicionário inglês-português**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

SILVA, Rejane Maria Ghisolfi da; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Estágios curriculares supervisionados de ensino: partilhando experiências formativas. **EntreVer**, Florianópolis, v. 01, n.01, p. 116-136, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aderência Terapêutica 45, 52

Aprendizagem 25, 34, 113, 114, 116, 126, 129, 131, 135, 136, 149, 178, 208, 214, 218

Aprendizagem Significativa 12, 8, 30, 126, 128, 129, 130, 131, 134, 135, 136, 178, 192, 206, 208, 210, 211, 214, 217, 218

Avaliação 7, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 40, 42, 46, 49, 51, 56, 57, 60, 63, 67, 69, 71, 72, 75, 77, 78, 79, 99, 116, 117, 119, 122, 123, 134, 154, 159, 163, 167, 169, 173, 175, 179, 188, 190, 191, 197, 210, 212

Avicultura 40

C

Credencialismo 58, 59, 60, 61, 62, 63, 67

D

Didática 26, 34, 63, 65, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 127, 175, 210, 212, 216, 217

E

Educação 1, 2, 3, 5, 7, 8, 27, 33, 34, 58, 61, 62, 63, 65, 66, 68, 69, 79, 80, 91, 99, 126, 128, 129, 136, 144, 149, 150, 151, 152, 153, 161, 162, 169, 172, 177, 178, 185, 189, 192, 206, 208, 209, 215, 217, 218, 219, 220

Educação Ambiental 126, 128, 129, 135, 136, 185, 189

Ensino 2, 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 49, 50, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 126, 127, 129, 130, 131, 135, 138, 139, 144, 145, 146, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 165, 166, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 184, 185, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 206, 207, 208, 210, 211, 212, 214, 216, 217, 218, 219, 220

Estágio Supervisionado 151, 152, 156, 157

Estudos Culturais 100, 102, 103, 105, 219

Experiência 3, 7, 25, 26, 28, 33, 63, 64, 66, 81, 84, 117, 119, 122, 126, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 180, 182, 196, 199, 219, 220

Extensão 144, 149, 212, 219

F

Formação 33, 151, 152, 219

Formação Docente 150, 151, 152, 157, 158, 159, 160, 161, 219

G

Globalização 100, 102, 103, 104, 106, 107, 185, 188, 191

Guabijú 35, 36, 37, 39

H

Hipertermia 40

I

Inclusão Digital 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8

M

Memória 9, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 49, 137, 138, 142, 143

Mia Couto 9, 10, 23

Monitoria 11, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 177

P

Pesquisa 6, 8, 25, 32, 33, 34, 38, 39, 44, 49, 56, 57, 99, 111, 123, 125, 131, 135, 136, 138, 141, 150, 152, 154, 155, 161, 162, 165, 170, 171, 172, 173, 177, 178, 179, 181, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 206, 207, 209, 211, 218, 219, 220

Políticas Públicas 1, 2, 4, 7, 165, 215, 219, 220

Q

Quantificação 35, 37

R

Reforço Escolar 144, 146, 148, 149

Robótica Educacional 206, 209

S

Sprachmischung 137, 138, 141, 143

T

Tecnologias de Informação e Comunicação 1, 2

Tema Conceitual 163, 165

Transtornos de Ansiedade 45, 47, 57

Tutoria 99

O Ensino Alicerçado em Fundamentos Teórico- Metodológicos

 www.atenaeditora.com.br

 contato@atenaeditora.com.br

 @atenaeditora

 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

O Ensino Alicerçado em Fundamentos Teórico- Metodológicos

 www.atenaeditora.com.br

 contato@atenaeditora.com.br

 @atenaeditora

 www.facebook.com/atenaeditora.com.br