



**POLLYANNA MARIA RESENDE**

**A CONSTITUIÇÃO DO RACIOCÍNIO PEDAGÓGICO POR  
FUTUROS PROFESSORES NO CONTEXTO DO PROGRAMA  
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

**LAVRAS - MG  
2023**

**POLLYANNA MARIA RESENDE**

**A CONSTITUIÇÃO DO RACIOCÍNIO PEDAGÓGICO POR FUTUROS  
PROFESSORES NO CONTEXTO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal de Lavras – UFLA, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação e do Mestrado Profissional em Educação da UFLA, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

**Profª Drª Francine de Paulo Martins Lima**  
**Orientadora**

**LAVRAS - MG**  
**2023**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Resende, Pollyanna Maria.

A constituição do raciocínio pedagógico por futuros professores no contexto do programa residência pedagógica / Pollyanna Maria Resende. - 2023.

69 p.

Orientador(a): Francine de Paulo Martins Lima.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2023.

Bibliografia.

1. Raciocínio Pedagógico. 2. Programa Residência Pedagógica. 3. Formação Docente. I. Lima, Francine de Paulo Martins. II. Título.

**POLLYANNA MARIA RESENDE**

**A CONSTITUIÇÃO DO RACIOCÍNIO PEDAGÓGICO POR FUTUROS  
PROFESSORES NO CONTEXTO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

**THE CONSTITUTION OF THE PEDAGOGICAL REASONING BY FUTURE  
TEACHERS IN THE CONTEXT OF THE PEDAGOGICAL RESIDENCE  
PROGRAM**

Dissertação de Mestrado apresentada à  
Universidade Federal de Lavras – UFLA, como  
parte das exigências do Programa de Pós-  
Graduação e do Mestrado Profissional em  
Educação da UFLA, área de concentração em  
Formação de Professores para a obtenção do  
título de Mestre.

APROVADA em 28 de abril de 2023.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marli Amélia Lucas De Oliveira - IFSUDESTE MG

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Glauca Signorelli De Queiroz Goncalves – UFU



**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Francine de Paulo Martins Lima  
Orientadora**

**LAVRAS - MG  
2023**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Federal de Lavras (UFLA) e ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFLA, que oportunizaram o excelentes experiências e conhecimentos, com empenho, ética e dedicação.

De modo especial e com carinho a minha orientadora, Francine de Paulo Martins Lima, por todos os ensinamentos, não somente na condução desta pesquisa, mas, sobretudo, pela postura sempre ética, equilibrada, humana, sensata e humilde com que conduziu toda a minha orientação durante a pesquisa, sempre torcendo por mim em todas as etapas e me mostrando que eu era capaz. Nosso caminho se encontrou na Brinquedoteca, partimos para um TCC, casadas com o Shulman, e agora damos mais um filho desse casamento.

Agradeço ao meu querido marido Luis Fellipe, que presenciou todos os meus picos de desespero, desesperança, nos quais eu queria desistir todos os dias e ele estava ali me apoiando, principalmente nessa reta final. Obrigada pelos momentos em que eu falava da minha pesquisa, e ele mesmo sem entender nada, me ouvia sorrindo.

Agradeço as minhas amigas Isabel e Mariana, que se tornaram família em minha vida. Só Deus sabe o que passamos juntas durante todo esse tempo, pós pandemia, no mestrado e agora no trabalho. Obrigada por nunca soltarem a minha mão e por sempre estarem presentes quando eu mais precisei.

Aos meus pais, por terem muito orgulho de mim e sempre me apoiarem em todas as decisões que tive que tomar. Agora poderão contar a todos que além de uma filha professora, vocês têm uma filha mestra.

Agradeço também a Marli Lucas e a Gláucia, por cederem o seu tempo e poder participar dessa trajetória, desde a minha qualificação, até o final na defesa, sempre com apontamentos e comentários muito importantes para o meu crescimento dentro da pesquisa e o melhor, com muito carinho em todos os momentos. Obrigada por estarem sempre plenas, tranquilas e serenas, isso me acalmava muito.

Aos estudantes participantes do Programa Residência Pedagógica, que cederam os seus registros, maravilhosos, para que eu pudesse analisá-los e concluir essa pesquisa.

A todos que, direta ou indiretamente, estavam ali me apoiando e colaboraram para a finalização dessa dissertação.

## RESUMO

A presente dissertação de mestrado, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA), vinculada a Linha de Pesquisa Desenvolvimento Profissional Docente, práticas pedagógicas e inovações e ao grupo de pesquisa do CNPq intitulado: Grupo de Pesquisa sobre Formação Docente e Práticas Pedagógicas (FORPEDI), apresenta os resultados finais da pesquisa que teve como objetivo investigar como se deu os processos do Raciocínio Pedagógico, no contexto do Programa Residência Pedagógica, considerando o contexto pandêmico – Covid-19 em que as atividades se desenvolveram, buscando compreender a partir das experiências relatadas pelos residentes nos seus registros reflexivos, a constituição do raciocínio pedagógico existente em suas atividades e ações durante o processo de ensino e aprendizagem no programa Residência Pedagógica. Baseado nisso, buscamos responder perguntas como: Como as atividades desenvolvidas no contexto do programa Residência Pedagógica oportunizaram o desenvolvimento do Raciocínio Pedagógico? Quais conhecimentos emergiram das atividades pedagógicas propostas? Quais as evidências de construção e aquisição do Raciocínio Pedagógico no exercício da docência pelos residentes? Utilizamos como metodologia a pesquisa qualitativa, e como instrumento para a coleta de dados a análise dos Registros Reflexivos produzidos pelos residentes ao longo do programa. Foram selecionados 10 registros reflexivos, a partir dos critérios de seleção: presença de elementos para a constituição de um Raciocínio Pedagógico; Aprendizagem da docência; A formação docente no contexto do programa e a aproximação com o tema de pesquisa. Logo, analisando esses dados, emergiram as nossas categorias: Aprendizagem da docência; Das possibilidades do desenvolvimento do raciocínio pedagógico; Dilemas do ensinar no contexto da pandemia: exigência do raciocínio pedagógico e da construção de novos saberes sobre a docência. Apoiamos teoricamente em autores que discutem sobre as temáticas da aprendizagem da docência (BOLZAN et. al 2014; MIZUKAMI 2010; SHULMAN 2014; NÓVOA 1995; BOLZAN 2009); sobre o Programa Residência Pedagógica (CAPES 2018; BRASIL 2018; IMBERNÓN 2006); e sobre os processos de raciocínio pedagógico (SHULMAN, 2014, 1986; MIZUKAMI, 2004; BARBOSA 2018). A partir dessa pesquisa, foi possível compreender que os processos de aprendizagem profissional da docência dos residentes, acontecem mediante o contato com dilemas e/ou situações difíceis e conflituosas da prática pedagógica. As análises mostraram que o envolvimento desses estudantes com as regências no PRP, contribuiu para a sua formação como professores, permitindo: relacionar a teoria estudada no curso com a prática pedagógica desenvolvida no espaço das escolas; potencializar processos de elaboração do conhecimento a partir da prática pedagógica e os desafios postos por ela desde o seu planejamento até o seu desenvolvimento; evidenciou a atitude reflexiva frente às regências desenvolvidas e àquelas que desejavam desenvolver; fomentando os processos de raciocínio pedagógico. Concluímos que a participação dos estudantes, no Programa Residência Pedagógica permitiu o desenvolvimento do raciocínio pedagógico pelas futuras pedagogas, favorecendo a aquisição de uma postura profissional contextualizada e significativa. Permitiu ainda a ressignificação de conhecimentos profissionais, favorecendo a constituição da aprendizagem da docência e sua identidade profissional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Raciocínio Pedagógico. Programa Residência Pedagógica. Formação Docente. Aprendizagem da Docência.

## ABSTRACT

This master's thesis, developed within the framework of the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Lavras (UFLA), linked to the Research Line of Professional Teaching Development, pedagogical practices and innovations and to the CNPq research group entitled: Grupo de Research on Teacher Training and Pedagogical Practices (FORPEDI), presents the final results of the research that aimed to investigate how the processes of Pedagogical Reasoning took place, in the context of the Pedagogical Residency Program, considering the pandemic context - Covid-19 in which the activities were developed, seeking to understand from the experiences reported by the residents in their reflective records, the constitution of the pedagogical reasoning existing in their activities and actions during the teaching and learning process in the Pedagogical Residency program. Based on this, we seek to answer questions such as: How did the activities developed in the context of the Pedagogical Residency program provide opportunities for the development of Pedagogical Reasoning? What knowledge emerged from the proposed pedagogical activities? What is the evidence of construction and acquisition of Pedagogical Reasoning in the exercise of teaching by residents? We used qualitative research as a methodology, and as an instrument for data collection the analysis of Reflective Records produced by residents throughout the program. 10 reflective records were selected, based on the selection criteria: presence of elements for the constitution of a Pedagogical Reasoning; Teaching learning; Teacher training in the context of the program and the approach to the research topic. Therefore, analyzing these data, our categories emerged: Teaching learning; The possibilities for the development of pedagogical reasoning; Dilemmas of teaching in the context of the pandemic: demand for pedagogical reasoning and the construction of new knowledge about teaching. We support theoretically in authors who discuss the themes of teaching learning (BOLZAN et. al 2014; MIZUKAMI 2010; SHULMAN 2014; NÓVOA 1995; BOLZAN 2009); on the Pedagogical Residency Program (CAPES 2018; BRASIL 2018; IMBERNÓN 2006); and on pedagogical reasoning processes (SHULMAN, 2014, 1986; MIZUKAMI, 2004; BARBOSA 2018). From this research, it was possible to understand that the professional learning processes of teaching residents happen through contact with dilemmas and/or difficult and conflicting situations of pedagogical practice. The analyzes showed that the involvement of these students with the regencies in the PRP, contributed to their formation as teachers, allowing: to relate the theory studied in the course with the pedagogical practice developed in the space of the schools; enhance processes of knowledge elaboration from the pedagogical practice and the challenges posed by it from its planning to its development; evidenced the reflective attitude towards the developed regencies and those who wanted to develop; fostering pedagogical reasoning processes. We conclude that the participation of students in the Pedagogical Residency Program allowed the development of pedagogical reasoning by future pedagogues, favoring the acquisition of a contextualized and meaningful professional attitude. It also allowed the redefinition of professional knowledge, favoring the formation of teaching learning and its professional identity.

**KEYWORDS:** Pedagogical Reasoning. Pedagogical Residency Program. Teacher Training. Teaching Learning.

## **LISTA DE SIGLAS**

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DED - Departamento de Educação

EdUFSCar - Editora da Universidade Federal de São Carlos

Endipe - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PRP - Programa Residência Pedagógica

PUC\_RIO - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

PUC\_SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

UFLA - Universidade Federal de Lavras

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

UNESP - Universidade Estadual Paulista

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>TRAJETÓRIA DE VIDA EM BUSCA DO APRENDER E ENSINAR: APROXIMAÇÕES COM O TEMA DE PESQUISA .....</b>	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>FORMAÇÃO DOCENTE E OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA .....</b>	<b>14</b>
<b>2.1</b>	<b>Formação docente no contexto do Programa Residência Pedagógica.....</b>	<b>18</b>
<b>2.1.1</b>	<b>O Programa Residência Pedagógica do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras.....</b>	<b>26</b>
<b>3</b>	<b>DAS BASES PARA O DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO PEDAGÓGICO .....</b>	<b>29</b>
<b>4</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>35</b>
<b>5</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>37</b>
<b>5.1</b>	<b>A aprendizagem da docência .....</b>	<b>37</b>
<b>5.2</b>	<b>Das possibilidades do desenvolvimento do raciocínio pedagógico .....</b>	<b>42</b>
<b>5.3</b>	<b>Dilemas do ensinar no contexto da pandemia: exigência do raciocínio pedagógico e da construção de novos saberes sobre a docência .....</b>	<b>54</b>
<b>6</b>	<b>PROPOSTA DE PRODUTO EDUCACIONAL .....</b>	<b>58</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>63</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>66</b>

## **1 TRAJETÓRIA DE VIDA EM BUSCA DO APRENDER E ENSINAR: APROXIMAÇÕES COM O TEMA DE PESQUISA**

Nasci em uma pequena cidade, no Sul de Minas Gerais, chamada Santo Antônio do Amparo, a qual se concentra no plantio e colheita de café, prioritariamente, cerca de 5 meses no ano, fonte de renda de a maioria das famílias que ali vivem. Desde pequena observava que se alguém quisesse ter uma vida melhor ou mesmo estudar, era preciso se mudar para outras cidades cuja fonte de recursos financeiros ou oportunidades eram maiores.

Desde a minha formação na Educação Básica, principalmente nos anos iniciais, sempre cultivei o gosto pelo aprender e, principalmente, o ensinar. Lembro-me de quando ajudava os meus colegas, vizinhos que estudavam na mesma sala que eu a fazer as tarefas de casa, as mães deles pediam para que a minha mãe pudesse deixar que esses colegas fizessem os deveres junto comigo, para que eu pudesse ajudá-los nas atividades. Eu achava isso o máximo, sentindo-me uma verdadeira professora.

Nunca tive uma referência de formação, de alguma profissão na família que algum dia eu quisesse ter. Meus pais estudaram apenas até o final do ensino fundamental II, meu irmão, oito anos mais velho que eu, iniciou um curso técnico, mas a vida de ser caminhoneiro se tornou mais atrativa para ele, até em função de necessitar trabalhar. Então, seguir algum exemplo que estivesse próximo a mim, não seria uma opção. No entanto, a garra e o esforço para se conquistar o que desejávamos foi, sem dúvida, o melhor exemplo que eu poderia ter já que meus pais sempre fizeram de tudo para que eu pudesse estudar e conquistar aquilo que, por diversos motivos, eles não conseguiram, um diploma.

Sempre estudei em escolas públicas, pois por mais que eu quisesse, os meus pais não conseguiriam pagar uma escola particular, tanto que uma das frases mais marcantes em minha trajetória, e que todos os dias eu me lembro é da minha mãe falando que se eu não conseguisse uma vaga na universidade federal, teria que trabalhar primeiro para depois conseguir pagar os meus estudos. E foi a partir dessa frase que, desde o primeiro ano do ensino médio, fiz de tudo para conseguir chegar até a universidade pública.

Estudei muito, fiz o ENEM, prestei o vestibular e consegui ingressar na Universidade Federal de Lavras - UFLA. Dos cursos que a universidade oferecia, apenas Pedagogia, Educação Física e Administração me interessavam, no entanto, sempre colocava a Pedagogia como primeira escolha, pois era o meu sonho: ser professora!

Ingressei na Pedagogia na turma 2016/1, com mais 49 colegas, em uma universidade grande que posso dizer que é quase do tamanho da minha cidade de origem e por isso sentia-

me uma pequena diante daquele grande e novo mundo para mim que chegava a assustar e gerar insegurança. Aos poucos, fui me adaptando E desde o primeiro período, procurei pela oferta de bolsas de estudos e pesquisas, conseguindo ser contemplada. A partir de então, pude desenvolver estudos de iniciação científica e também em projetos de extensão em diferentes temas e áreas, a saber: área de Gestão, com pautas sobre o PNAIC; área de estágios e também sobre os brincar na formação de professores.

Das experiências e estudos realizados, chamo a atenção para a participação em um projeto de extensão muito significativo para mim vinculado às ações da Brinquedoteca Universitária do Curso de Pedagogia, o qual desenvolvia atividades de ensino, pesquisa e extensão em parceria com atividades do Grupo de Pesquisa sobre Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Didática – FORPEDI, ambos sob a sob a coordenação da Professora Francine de Paulo Martins Lima. Pude desenvolver estudos sobre os fazeres docente envolvendo o brincar e vivenciar experiências significativas contextualizada no exercício da profissão que contribuíram sobremaneira para o meu crescimento pessoal e profissional.

Soma-se à experiência no âmbito dos projetos da Brinquedoteca do Curso de Pedagogia e do FORPEDI, a oportunidade de experimentar a docência no contexto estágio não remunerado em uma escola de educação infantil, com crianças de zero a um ano e 12 meses, em que pude me deparar com os desafios da docência e a necessidade de refletir, aprofundar sobre os conhecimentos profissionais para atender às necessidades das crianças pequenas e promover o seu desenvolvimento.

Veiga (2009, p.42) explica que

[...] à docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade.

Partindo disso, foi durante uma das experiências que a graduação me oportunizou, que comecei um estágio não obrigatório em uma escola confessional particular da cidade de Lavras – MG e me vi diante de um desafio: trabalhar com crianças bem pequenas, de 0 a 1 ano e 11 meses e 29 dias, alguns nem andavam, mal sabiam falar. E então, pensava todos os dias como colocar em prática tudo que aprendi e estava aprendendo durante a graduação com crianças que até então achava que não me compreendiam. Foi durante uma atividade que propus à professora regente que descobri que essas crianças conseguiriam fazer tudo que apresentasse a elas, bastava que nós a deixássemos fazer no seu tempo.

Foi aí que pude compreender que nós devemos ter os conhecimentos específicos e necessários para atuarmos, independente de qual seja o espaço de atuação, mas nós devemos também ter em mente que somos capazes e é necessário que adaptemos conteúdos de acordo com o espaço no qual estamos inseridos.

Veiga (2009, p.42) apresenta também que

[...] docência é o trabalho dos professores; na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam as tarefas de ministrar aulas. As funções formativas convencionais como: ter um bom conhecimento sobre a disciplina, sobre como explicá-la foram tornando-se mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho.

Conforme nos apresenta Veiga (2009), devemos nos adaptar de acordo com as condições de trabalho que estamos e, a minha outra experiência como docente vem dialogar com essa fala da autora sobre adaptação e condições de trabalho.

Ingressei no programa Residência Pedagógica, na primeira turma lançada do projeto, como bolsista, no ano de 2018. Fui escalada para realizar as atividades em uma escola estadual de Lavras - MG. A escola nos recebeu de braços abertos, pois nossa entrada traria grandes contribuições aos professores e também para os estudantes. Fomos divididas em duplas, cada dupla em uma respectiva série, para que pudéssemos realizar o nosso objetivo.

O programa Residência Pedagógica, tinha como objetivo a alfabetização e letramento dos estudantes que ali estavam inseridos. Mas, durante uma reunião, nos deparamos com o que seria também uma das nossas pedras no caminho, a falta de recursos, por ser uma escola localizada em um bairro dito “periférico” da cidade, com estudantes de baixa renda. Como nós poderíamos ajudar aquelas crianças se, muitas delas não tinham nem o básico para aprender? Como caderno, lápis, dentre outros materiais fundamentais para o aprendizado. Foi aí então que tivemos a ideia de angariar doações para auxiliar no processo de estudos das crianças, fizemos arrecadações de todos os lugares possíveis, conseguimos muitos lápis, muitos cadernos, lápis de cor, canetinhas, borrachas, papel de todos os tipos, mochilas e bolsinhas (que muitas crianças não tinham), até material para as professoras como giz de quadro, canetas, agendas, entre outros.

A partir de então, conseguimos começar o nosso trabalho. Fiquei responsável de ajudar uma turma de segundo ano do ensino fundamental, turma essa que estava no meio do ciclo alfabetizador (que é do 1º ao 3º ano do ensino fundamental). A turma era composta por 14 estudantes, sendo um deles com baixa visão. Realizei uma atividade para que eu pudesse compreender em qual nível essas crianças se encontravam.

Percebi que algumas crianças, mesmo estando no segundo ano do ensino fundamental, não sabiam ler e mal escrever os seus nomes, algumas não reconheciam letras, sílabas e números. Tal situação me levou a questionar: em uma turma tão heterogênea, como eu poderia ajudar a todos, sem deixar nenhum para trás?! Nesse sentido, começamos as nossas intervenções para que essas crianças pudessem aprender da melhor forma possível. Usei estratégias de desenhos, contação de histórias para que eles pudessem recontá-las, materiais concretos, tudo de acordo com as vivências e experiências que eu ia descobrindo ao longo dos dias com eles. Confesso que foi muito gratificante esse tempo que passei nessa escola, com essas crianças. Poder ajudá-los, fez com que eu me sentisse muito bem e ver a evolução dessas crianças a cada dia foi muito recompensador.

A partir do meu ingresso na Brinquedoteca Universitária e a participação no Grupo de Pesquisa sobre Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Didática - FORPEDI, realizei a minha pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, com a orientação da Professora Francine, que teve como título *O Desenvolvimento do Raciocínio Pedagógico no contexto da Brinquedoteca Universitária de um Curso de Pedagogia*, no qual investigamos as contribuições das ações desenvolvidas no contexto da Brinquedoteca Universitária do Curso de Pedagogia para o desenvolvimento do raciocínio pedagógico por futuras professoras a partir da análise dos registros reflexivos produzidos por elas ao longo dos estudos e pesquisas que são realizadas ali dentro.

Tanto a minha pesquisa de TCC, como os estudos atuais do Mestrado, faz parte de um Projeto guarda-chuva, coordenado pela Professora Doutora Francine de Paulo Martins Lima, que tem como título *Formação Docente: contextos e práticas*, que tem como objetivo discutir e analisar aspectos do desenvolvimento profissional docente e a formação dos professores, bem como as suas práticas e, visa analisar iniciativas de uma formação docente a partir da aproximação entre universidade e escola

Partindo então de toda a minha trajetória de Formação para chegar até aqui, as iniciativas e caminhos percorridos e a relevância das pesquisas já realizadas anteriormente na Brinquedoteca Universitária do Curso de Pedagogia e no Grupo de Estudos FORPEDI, a presente pesquisa propõe investigar como se dão os processos do Raciocínio Pedagógico, no contexto do Programa Residência Pedagógica, considerando o contexto pandêmico – Covid-19 - em que as atividades se desenvolveram. A partir disso, responder perguntas como: Como as atividades desenvolvidas no contexto do Programa Residência Pedagógica oportunizaram o desenvolvimento do raciocínio pedagógico? Quais conhecimentos emergiram das atividades

pedagógicas propostas? Quais as evidências de construção e aquisição do Raciocínio Pedagógico no exercício da docência pelos residentes?

A partir das questões propostas e as especificidades apresentadas ao longo da pesquisa, utilizaremos como metodologia a pesquisa qualitativa, a partir da coleta de dados, e análise documental dos registros reflexivos dos Residentes participantes da pesquisa.

Esta dissertação ESTÁ dividida três capítulos teóricos – TRAJETÓRIA DE VIDA EM BUSCA DO APRENDER E ENSINAR: APROXIMAÇÕES COM O TEMA DE PESQUISA – que é esse mesmo, que encerramos agora, trazendo a trajetória de vida, formação, caminho percorrido, até chegar ao mestrado.

FORMAÇÃO DOCENTE E OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA- Neste capítulo são exploradores os processos de aprendizagem da docência, com base em pesquisas de autores como Bolzan (2014), Shulman (2014) e Prado (2020), relacionados as práticas pedagógicas realizadas longo da formação docente.

FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA – apresenta a formação docente, a partir do Programa Residência Pedagógica, do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras, que foi o nosso objeto de pesquisa, sua trajetória, desenvolvimento do programa, a formação em prática dos estudantes participantes daquele projeto.

DAS BASES PARA O DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO PEDAGÓGICO – capítulo que apresenta as bases necessárias para se conseguir realizar um Raciocínio Pedagógico na prática, em sala de aula.

Além dos capítulos teóricos, a dissertação também inclui o percurso metodológico, a análise dos dados, o produto educacional resultado da pesquisa e as considerações finais.

## 2 FORMAÇÃO DOCENTE E OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

As pesquisas (Bolzan et al. (2014); Bolzan et al. (2014); Prado (2020); Roncon (2018); Cunha (2014); Shulman (2014)) na área da formação de professores ressaltam a importância da formação não apenas limitada à graduação, mas também levando em consideração os conhecimentos adquiridos durante o processo de ensino. Assim, esses estudos buscam compreender e facilitar a tomada de consciência e ação dos professores sobre as questões, incertezas e crenças envolvidas em sua prática docente, argumentando que esse processo é responsável por mobilizar e ampliar os saberes específicos da docência. Dessa forma, torna-se importante compreender como se dá o ensino nos espaços onde os professores atuam e as interações entre os professores, a troca de experiências e saberes, e como a dinâmica das instituições escolares pode ou não ser propícia a esse processo.

A aprendizagem da docência pressupõe a compreensão de que é um processo que se aprende ao longo da vida do formando. Assim, são múltiplas as fontes de ensino aprendizagem, as formas de interagir e atuar no contexto escolar desde o primeiro semestre de um curso de graduação, no qual os estágios tem potencial para grandes experiências.

De acordo com Mizukami et. al., (2010) tem-se que:

Aprender a ensinar e a se tornar professor são processos e não eventos [...] processos esses que são iniciados antes da preparação formal, que prosseguem ao longo desta e que permeiam toda a prática profissional vivenciada (MIZUKAMI et. al., 2010, p. 47).

Aprender a ser professor não é um processo que termina com a conclusão de um curso ou técnica instrumentalizada em um curto período de tempo definido. O ensino e a aprendizagem ocorrem ao longo da vida de formas diversas e contínuas que incluem elementos de natureza objetiva e subjetiva, além da própria formação e história de vida do professor. De um modo geral, conhecer a matéria é suficiente para ser um bom professor. No entanto, não é um indicador suficiente da qualidade do ensino:

[...] Aprender a ensinar envolve adquirir conhecimentos profissionais relacionados ao nível de ensino e às disciplinas/componentes curriculares pelos quais um professor se responsabiliza. Tornar-se professor é mais do que isso, pois envolve assumir as responsabilidades que emergem da prática profissional numa determinada instituição educativa, ou seja, comprometer-se com uma escola e seu contexto. (Tancredi, 2009, p. 15)

Outros tipos de conhecimento também são essenciais, como: Conhecimento contextual, conhecimento sobre os alunos, conhecimento sobre si mesmo como profissional e conhecimento sobre a docência, em que se enquadra o processo de aprendizagem profissional da docência. (Mizukami et. al., 2010)

Cunha (2014) defende que a aprendizagem da docência se faz por meio de situações práticas e genuinamente problemáticas que exigem do professor habilidades reflexivas, além da aquisição de um conjunto de atitudes adequadas às necessidades da situação. Portanto, aprender a ensinar e tornar-se professor é um processo de desenvolvimento que requer tempo e recursos para que os professores mudem sua prática.

O tornar-se professor consiste para Pacheco e Flores (1995, p. 45):

Tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagem e de experiência ao longo de diferentes etapas formativas. Não se trata de um ato mecânico de aplicação de destrezas e habilidades pedagógicas, mas envolve um processo de transformação e (re) construção permanente de estruturas complexas, resultante de um leque diversificado de variáveis. (PACHECO; FLORES, 1995, p. 45)

Logo, a prática docente pode ser vista como uma produção do saber profissional, já que a escola também se constitui um espaço privilegiado de formação docente e aprendizagem da docência na qual os professores podem rever os saberes adquiridos na formação inicial e, dessa forma, adequá-los à profissão, procurando identificar e desenvolver aquilo que contribui para a resolução dos problemas presentes na prática educativa.

No movimento de ensino aprendizagem, um dos aspectos fundamentais para um modo geral de organização para o ensino, que está associado ao desenvolvimento da reflexão teórica do professor sobre o que está ensinando, é o movimento de reflexão sobre as suas ações e estratégias pedagógicas, movimento esse entendido como a conscientização dos professores sobre aquilo que ensina.

Além do processo de aprendizagem da docência, Mizukami (2005) que discute Shulman (2014), explica ainda que para que possamos continuar esse processo, devemos ter ciência dos conhecimentos específicos, construídos a partir de uma base de conhecimento para o ensino, que são: conhecimento de conteúdo específico; conhecimento pedagógico geral; conhecimento pedagógico do conteúdo:

[...] **Conhecimento do conteúdo específico**, aqui compreendido como eixo articulador da base de conhecimento para a docência e para promoção de processos de raciocínio pedagógicos ricos e flexíveis, possibilitando a compreensão das inter-relações entre os conteúdos dos diferentes componentes curriculares e os contextos de aprendizagem dos alunos e dos professores, bem como das especificidades das diferentes séries e níveis de escolarização; **Conhecimento dos contextos formativos escolares** – como funcionam as escolas (dinâmicas, tempos, espaços, condições objetivas de trabalho do professor, organização do trabalho escolar, alunos etc.); **Conhecimento de processos de aprendizagem da docência** de fora a promovê-los adequadamente em diferentes contextos. Implica reconhecer e explorar concepções / teorias pessoais dos professores / futuros professores, seja no sentido de reafirmar tais concepções ou no de alterá-las. (Mizukami, 2005, p.8).

Esse conhecimento fornecido pela autora é parte de uma combinação de conteúdo e pedagogia utilizada para entender como um determinado tópico, questão ou problema é organizado, apresentado e adaptado aos diferentes interesses e habilidades dos alunos e apresentado no decorrer da educação em sala de aula. Representa uma fusão entre matéria e instrução através da qual se pode compreender como certos tópicos ou questões são organizados, representados e adaptados aos vários interesses e habilidades dos alunos.

De acordo com Mizukami (2004, pag. 38):

A base de conhecimento para o ensino consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e aprender, em diferentes áreas do conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino. Essa base envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional. [...]

Assim, dentro das universidades e instituições de ensino superior, o conhecimento adquirido na formação inicial é o da formação profissional, seja nos cursos técnicos ou na graduação. Os saberes relacionados às diversas áreas de conhecimento específicas, como a Matemática, a Geografia, Língua Portuguesa, são os saberes disciplinares, daquelas disciplinas e, os saberes resultantes da experiência dos professores adquiridos por meio da prática docente são chamados de saberes da experiência (TARDIF, 2005).

Entendendo a relevância desses saberes necessários para o conhecimento e aprendizagem de um professor, a necessidade também da reflexão no movimento formativo para o ensino e a sua constituição como um dos elementos do desenvolvimento do pensamento teórico, temos para sua implantação como um dos mais importantes, capaz de revelar as

manifestações desse movimento de apreensão no sentido do objeto, ou seja, no sentido de ensinar, condição essencial da atividade dos futuros professores:

[...] não é possível separar as dimensões pessoais e profissionais; a forma como cada um vive a profissão de professor é tão mais importante do que as técnicas que aplica ou os conhecimentos que transmite; os professores constroem a sua identidade por referência a saberes (práticos e teóricos), mas também por adesão a um conjunto de valores (NÓVOA, 1995, p. 33).

Dito isso, compreendemos que os processos de formação docente devem levar em consideração o sujeito em formação, seus anseios, necessidades e perspectivas. Deve-se considerar ainda as mudanças constantes no contexto educacional que afetam diretamente o docente e os modos do fazer pedagógico.

Pode-se compreender que a disciplina, o conteúdo e o currículo de um curso de graduação não constituem a totalidade da formação acadêmica que estudantes necessitam, mas são meios para a realização dessa formação. Logo, são esses caminhos o modo como esses acadêmicos se apropriam dos percursos formativos que os constituirá para a docência. Ou seja, as trajetórias de formação permitem que os sujeitos construam suas concepções sobre o que é ser professor e como essas concepções implicam no processo formativo. Sabemos que não existe um modelo único para aprender a ser professor, no entanto para que o processo de formação docente seja possível, várias possibilidades e caminhos precisam ser desenhados.

Poladian, (2014, p. 24) explica que:

Os cursos de formação inicial devem então propiciar tempos e espaços planejados para a constituição da profissionalidade docente, que não se dá apenas no âmbito teórico. A prática da profissão é parte integrante da profissionalidade docente, juntamente com as concepções teóricas nas quais o indivíduo está ancorado. E, por esse motivo, a formação inicial deve oferecer condições para que haja essa articulação, que contribuirá para a constituição identitária do professor. (POLADIAN, 2014, p. 24).

É necessário que os acadêmicos compartilhem momentos com seus colegas e professores para entender a relação entre teoria e prática, vivenciando essa relação em seus cursos. Os estudantes que passam pela formação inicial compartilhada com as experiências dos professores e dos colegas, constroem suas identidades docentes a partir do saber que é a relação fundante para aprender a ser professor.

Estudos de Bolzan (2009, p. 16-17) mostram que o professor:

[...] aprende a partir da análise e da interpretação de sua própria atividade, constrói, de forma pessoal, intrapessoal e interpessoal, seu conhecimento profissional o qual incorpora e ultrapassa o conhecimento emergente institucionalizado. Ao refletir, ele passa a pensar sobre situações passadas, estabelecendo relações com situações futuras do ensino que irá organizar. Esse processo de reflexão crítica feito individual ou coletivamente pode tornar o professor consciente dos modelos teórico e epistemológicos que se evidenciam na sua atuação profissional (Bolzan, 2009, p. 16-17).

É possível compreender que o processo de aprender a ensinar inclui aspectos emocionais, cognitivos, éticos e relacionados ao desempenho dos professores. Mizukami et.al. (2010, p.25) nos mostra que ainda não existem referenciais teóricos sobre a aprendizagem profissional da docência “que possa informar o desenho de cursos de formação básica e programas de formação continuada”. Logo, nos abre margem para aprofundar a investigação sobre este tema de forma a colaborar com a ampliação de pesquisas na área, incentivando a sua consolidação, enquanto campo de investigações.

## **2.1 Formação docente no contexto do Programa Residência Pedagógica**

Começar nunca é fácil, seja em um emprego novo, em uma casa nova ou em qualquer ambiente que seja necessário qualquer começo. No âmbito da Educação, para os professores que iniciam o exercício da docência, esse é um dos principais desafios enfrentados. Pesquisas recentes sobre professores iniciantes apontam a necessidade de estudos que tratem sobre esse assunto, pois muitas são as dificuldades que permeiam o início da carreira e o desafio da inserção do docente na escola.

Mas, para que os estudantes dos cursos de licenciatura consigam chegar até o chão da escola, percorrem um caminho extenso e de muitos aprendizados. Durante a formação inicial, além das questões e abordagens realizadas pelas disciplinas no contexto da sala de aula, as discussões e experiência vivenciadas por meio dos estágios supervisionados, dos projetos de pesquisa de iniciação científica, bem como por meio dos projetos de extensão, realizados dentro da universidade e fora dela, permite que os estudantes tenham diversas experiências que auxiliam na sua formação inicial e, na futura prática de sala de aula. Um desses caminhos e uma grande oportunidade, é o Programa Residência Pedagógica.

O Programa Residência Pedagógica é uma das ações que constituem a Política Nacional de Formação de Professores, cujo objetivo principal é melhorar a qualidade do currículo dos cursos de graduação e permitir que os alunos vivenciem efetivamente a relação entre teoria e prática. As novas diretrizes curriculares fundamentam-se na política pública de educação e

buscam colaborar para a melhoria da formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica. Salientam a necessidade de as instituições formadoras criarem programas de formação inicial com o objetivo de fazer licenciaturas alicerçadas na relação entre a teoria e a prática, de modo a que a experiência adquirida seja objeto de análise e reflexão para a consecução de um ensino de qualidade. É oferecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e contempla os estudantes dos cursos de Licenciatura a partir do terceiro ano de curso (6º semestre), com o intuito de aproximá-los da realidade das escolas, dando prosseguimento ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) que é ofertado no 1º e 2º ano desses cursos.

As atividades do programa ocorrem da seguinte maneira:

As IES serão selecionadas por meio de Edital público nacional para apresentarem projetos institucionais de residência pedagógica.

O Programa será desenvolvido em regime de colaboração com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Assim, as Intuições de Ensino Superior participantes deverão organizar seus projetos Institucionais em estreita articulação com a proposta pedagógica das redes de ensino que receberão os seus licenciandos.

O regime de colaboração será efetivado por meio da formalização de Acordo de Cooperação Técnica (ACT) firmado entre o Governo Federal, por meio da Capes e o os estados, por intermédio das secretarias de educação de estado ou órgão equivalente.

A participação do governo municipal se efetivará por meio de Termo de Adesão ao ACT, firmado por suas secretarias de educação. (CAPES,2018).

As escolas-campo como são chamadas, tem como mediador os professores das Universidades, nomeados como “docentes orientadores”, com o objetivo de inserir os “estudantes residentes”, no contexto educacional de escolas públicas oportunizando ambientes de aprendizagem profissional e também de intervenção em sala de aula, com “professores preceptores” das escolas de educação básica.

Todos os participantes do PRP, coordenador institucional, docente orientador, preceptor e residente, de acordo com seus respectivos editais, participam do processo seletivo em sua área de atuação, firmando convênios de disponibilidade de horário e cooperação entre universidades e escolas. As bolsas são concedidas aos candidatos participantes do programa, a saber: 1) Coordenador Institucional: para o professor da IES responsável pelo projeto institucional da Residência Pedagógica; 2) Docente orientador: para o professor que orientará os residentes, estabelecendo um vínculo entre a teoria e prática; 3) Preceptor: para professores das escolas-campo que acompanharão a residência na sua escola; 4) Residentes: para estudantes que estejam

regularmente matriculados em algum curso de licenciatura e tenham cursado pelo menos 50% da carga horária total do curso.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), explica que o Programa Residência Pedagógica compõe a Política Nacional de Formação de Professores e tem por princípio básico a compreensão de que os cursos de licenciatura devem assegurar aos seus egressos habilidades e competências que os permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas da educação básica, durante seu processo de formação.

É uma iniciativa, que oportuniza aos alunos dos cursos de licenciaturas, a vivência da profissão, desenvolvendo habilidades de um professor reflexivo e atuante, como apresenta o edital 06/2018:

A residência pedagógica terá o total de 440 horas de atividades distribuídas da seguinte forma: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, 2 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. (BRASIL, 2018, p.1).

Dessa forma, o programa parte da imersão dos estudantes, durante dezoito meses consecutivos, em todas as atividades desenvolvidas na escola, com a participação ativa do professor preceptor. Nesse sentido, o estudante participa da rotina da escola parceira, inclusive das atividades extras sala promovidas pela escola, a partir do plano de atividade elaborado em conjunto com os estudantes, a coordenação do projeto, o professor preceptor e as escolas.

Além da observação, os residentes desenvolvem atividades, tais como: plano de atividades, regência de sala de aula, atendimento individual com os alunos, intervenções pedagógicas e demais atividades relacionadas a prática escolar, com o acompanhamento da preceptora em consonância com a docente orientadora. Como é possível perceber na fala de Freitas, et al., (2020):

Salientamos que o planejamento e o desenvolvimento das aulas, acontece à luz da BNCC. A mesma define de forma clara, o que os alunos precisam aprender (competências e habilidades) nas diferentes etapas da Educação Básica, ano a ano, as diferenças nas aprendizagens dos alunos vindos de outras escolas são minimizadas e a troca de experiências de sucesso e o compartilhamento de dificuldades serão potencializados a partir das orientações que recebemos da Secretaria Municipal da Educação. (Freitas, et al., 2020, p.8.)

Essa troca de experiência, acontece também quando participam da atividade inicial, que é o processo de observação participativa, podendo então, notar questões importantes do cotidiano escolar e situações reais do dia a dia da escola que os residentes não estão habituados, compreender também de que maneira ocorre a aprendizagem das crianças, quais as dificuldades encontradas de acordo com os conteúdos abordados, a relação com os demais colegas e a interação entre professor e alunos.

Neto, et al., (2020), em sua pesquisa, nos mostra que a participação no PRP:

Por sua vez, a vivência na referida bolsa permitiu uma experiência de troca de conhecimento teórico e prático em contato com a sala de aula, tornando-se uma chance de aperfeiçoamento das habilidades profissionais, da formação e do enriquecimento curricular. (2020, p.11)

Logo, de acordo com a Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 o Programa Residência Pedagógica tem como objetivos:

- I. I. 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;
- II. II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. III Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;
- IV. IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular. (BRASIL,2018).
- V.

Essas experiências aprimoram a formação dos estudantes dos cursos de Licenciaturas e colaboraram com a formação contínua dos professores que estão atuando nas escolas, estreitando os laços entre escola e IES, a partir do projeto principal da Residência e os subprojetos que são desenvolvidos pelos estudantes residentes ao longo do período que ali estão, essa experiência constitui para todos os envolvidos uma vivência significativa, embutida de conhecimentos, valores e sentimentos.

Corroborando ainda com essa perspectiva, podemos perceber que o Programa Residência Pedagógica, possui diversos agentes envolvidos e dois deles são a IES e a escola na qual os residentes estão inseridos. Para tanto, é necessário reforçar a importância de fortalecer laços entre as entidades parceiras, promovendo uma correlação com a IES que oferece a formação e com a escola que recebe e incentiva os residentes.

O programa Residência Pedagógica apresenta-se como um elo da formação inicial e consequentemente, na formação continuada para os preceptores. Várias são as ações que potencializam essa aproximação entre as unidades de ensino. Podemos citar as orientações com os preceptores, professores orientadores, coordenador do programa, através de reuniões periódicas, acompanhamento na escola, fortalecendo a parceria entre escola e universidade.

Neto, et al., (2020), apresenta ainda que:

As atividades desenvolvidas em sala de aula, conforme o planejamento, a regência e as experiências vivenciadas durante o período da bolsa, produziram excelentes resultados, no sentido de que foi possível trabalhar o conteúdo, as informações e os assuntos do cotidiano, de forma ampla e produtiva, que possibilitou criar um ambiente de observação, participação e interação com a turma. (2020, p.11)

A proposta apresentada pelo Programa Residência Pedagógica, contribui para refletir acerca da unidade teoria e prática na formação de professores, tendo em vista a intenção de imersão e de colaboração entre os Institutos de Educação Superior e as escolas de educação básica. Contudo, pode se ressaltar a relevância da reflexão sobre as práticas e as experiências dos projetos em ação ao longo do Programa Residência Pedagógica na formação de um profissional.

Leal (2016) explica que o Programa Residência Pedagógica permite:

[...] um espaço para reflexão, encontros e trocas para os professores recém formados, uma vez que além de formar, é preciso apoiar processos de fortalecimento da permanência de professores no campo de trabalho. A proposta da Residência é que esse espaço se configure num dispositivo para a troca de saberes entre a universidade e a escola, oportunizando o surgimento de saberes e conhecimentos que possam responder aos desafios da formação de professores. (LEAL, 2016, p. 95).

A aproximação entre universidade e escola durante todo o processo de residência, permite a concretização do programa, sendo a parceria entre ambos o ponto crucial para a construção de ambientes formativos complementares. A presença dos professores da universidade na escola, se dá em diversos momentos do processo, construída a partir da relação estabelecida entre escola e professores preceptores, de forma harmoniosa construtiva.

Imbernón (2006) explica que:

A formação inicial pode fornecer as bases para construir o conhecimento pedagógico especializado, pode dotar o futuro professor ou professora de uma

bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, assim como capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando de forma reflexiva e crítica, com a flexibilidade e o rigor necessário (2006, p. 75).

Por isso, a possibilidade de ter contato com a prática a partir de um programa voltado para a formação inicial, favorece a construção de bases teóricas que fortaleça uma ação futura. A conexão entre os saberes aprendidos no processo formativo torna cada vez mais eficiente esta dimensão, do saber fazer. A formação inicial prepara então, o licenciando para a realidade escolar, logo, fazer parte do programa Residência Pedagógica possibilita que esses estudantes adquiram essa experiência durante a graduação, auxiliando no contato futuro com a instituição.

Nesse sentido, Neto, et al., (2020), explica que:

O Programa é uma oportunidade que privilegia o estudante em diversos aspectos do saber, como a construção de novas experiências, de reaprender os conteúdos estudados, de elaborar de atividades e estratégias, além de desenvolver a responsabilidade, a ética e o compromisso, que contribui para reflexão permanente acerca da função do professor.

O Programa Residência Pedagógica contribui inteiramente para a melhoria da qualidade da formação dos estudantes residentes dos cursos de Licenciatura, pois compreende a necessidade da imersão e reflexão sobre as práticas e a realidade que esses estudantes irão vivenciar nas escolas, além de contribuir para a Formação Contínua e para a qualidade de trabalho dos professores preceptores na educação básica.

Nos relatos dos residentes participantes da pesquisa de Soares, et al., (2020), um deles aponta que:

R01 - “Acredito que o programa tem extrema importância dentro da licenciatura, onde os acadêmicos aprimoram e buscam por inovações pedagógicas na prática escolar, vivenciando a rotina junto com os alunos, havendo uma troca de conhecimento, experiências e saberes ímpar para os residentes que estarão melhor preparados para a carreira docente. Sendo assim acredito que não podemos acabar com as políticas públicas de incentivo a docência. Pois apenas as aulas da universidade não nos preparam para a vivência da docência escolar.” (SOARES, et al., 2020, p. 10).

A formação inicial de professores necessita de metodologias e estratégias diferenciadas nos cursos de licenciaturas. Pensando dessa forma, a universidade e a educação básica juntas, precisam oferecer um espaço formativo em que se possa ampliar e criar novas formas de ensinar

e aprender, não somente aspectos curriculares, mas, uma reflexão sobre o que envolve a função de ser professor, de ser educador.

A relação entre a teoria e a prática é objeto de discussão de muitos autores que defendem uma maior articulação entre universidade e escola, uma vez que ambas estão envolvidas por saberes igualmente importantes. Não há como desenvolver certas habilidades apenas pelo olhar teórico já que, na atuação docente faz-se necessário tomar decisões, resolver problemas imprevisíveis da prática, articular conhecimentos e habilidades para atingir os objetivos propostos.

Prado (2020) explica que:

A relação teoria e prática na formação de professores contribui para o desenvolvimento de ações pedagógicas, buscando o aperfeiçoamento e a reflexão, possibilitando aos estudantes aprendizagens que possam contribuir para transformação e mudança de práticas. (Prado, 2020, p. 52).

É possível observar que, o início da docência é uma fase da formação docente composta por características específicas, no entanto, não podemos afirmar que todos os professores, ao se inserirem na carreira docente passam pelas mesmas dificuldades e/ou mesmas aprendizagens, tendo em vista que o fator humano é um dos elementos centrais e que cada contexto é único, ou seja, as pessoas não são iguais e reagem de forma diferente às situações encontradas, a partir da realidade de cada escola.

A docência, assim como outras profissões, parte da perspectiva que exige diversos saberes que a constitui, tratando-se de um trabalho movido por interações humanas. Na tarefa docente não basta somente ensinar, mas fazer com que esses ensinamentos tenham significados para os estudantes. Logo, ensinar é uma tarefa que requer dos educadores agirem sabiamente na sala de aula ou fora dela, utilizando de todos os recursos possíveis que beneficiem a aprendizagem dos alunos. Assim, para quem está em processo de formação docente, é necessário a imersão nas experiências proporcionadas pelas práticas de ensino, como é o caso do Programa Residência Pedagógica.

Garcia (2009, p. 10) reforça que:

o desenvolvimento profissional é um processo de longo prazo que integra diferentes tipos de oportunidades e de experiências, planejadas sistematicamente, de forma a promover o crescimento e o desenvolvimento profissional do professor.

A partir dos estudos de Poladian (2014), Pires (2017), Barbedo (2018) e Conceição (2018), Faria (2018), Prado (2020) e Roncon (2018), é possível compreender que o Programa Residência Pedagógica, é uma possibilidade de formação continuada, onde a prática pedagógica pode ser discutida e ressignificada, por meio das trocas de experiências dos professores iniciantes nas escolas. Possibilita também que as Universidades realizem uma avaliação das suas próprias práticas, identificando dificuldades e ou mudanças que devem ser feitas em relação aos projetos.

Entende-se que o processo identitário de formação docente se dá pela relação estabelecida com os inúmeros momentos formativos do sujeito, quer sejam esses durante a formação inicial, anterior ou posterior a ela. Isto porque o processo de formação de um professor não é simples, é repleto de influências trazidas pela trajetória de vida do próprio sujeito.

Nesse sentido, entendemos que o processo de formação de professores, atualmente, constitui-se em um grande desafio para a construção e reconstrução de novas práticas pedagógicas na escola. A docência é essencialmente uma atividade complexa porque a realidade na qual o professor atua é sempre dinâmica, contraditória, repleta de incertezas e apresenta problemas singulares. Para enfrentar esses e outros desafios é necessária a mobilização de saberes oriundos de fontes diversas e que também são produzidos pelos próprios docentes.

### 2.1.1 O Programa Residência Pedagógica do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras

O PRP faz parte da Política Nacional de Formação de Professores e é implementado pela CAPES. O programa foi iniciado pelo Governo por meio das portarias CAPES nº 35 e 45/2018 e edital nº 06/2018, instituído por meio da Portaria CAPES nº 38/2018 através da Comissão de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), que seleciona instituições de ensino superior para implementar projetos institucionais de residência pedagógica.

O programa faz parte de uma rede de 242 instituições de ensino superior que atuam como polos. De acordo com o edital CAPES nº 06/2018 (Brasil, 2018), a proposta visa apoiar instituições de ensino superior na implementação de projetos inovadores que promovam a interface entre teoria e prática nos cursos de graduação.

O PRP pressupõe “induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica” (Brasil, 2018), bem como “promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da BNCC” (Brasil, 2018).

A pesquisa parte do Projeto do Programa Residência Pedagógica, da Universidade Federal de Lavras, edital Nº 01 – RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/PRG/UFLA, de 17 de junho de 2020, dentro do subprojeto Alfabetização - Pedagogia Presencial Núcleo 1, coordenado pela Professora Dr.<sup>a</sup> Francine de Paulo Martins Lima.

Logo, o edital capes nº 01/2020 tem como objetivo

- I. incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente;
- II. promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da BNCC;
- III. fortalecer e ampliar a relação entre as IES e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e
- IV. fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores.

Alguns dos objetivos, do novo Edital CAPES nº 01/2020, foram reescritos, em relação ao edital 06/2018. O objetivo II *Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica*; foi excluído desse novo edital. Outra característica importante de se ressaltar, é que o novo documento não faz menção ao estágio, porém, as IES devem estar comprometidas em reconhecer e validar a carga horária dos residentes, no programa de aproveitamento de créditos do curso.

Outra diferença importante entre os dois documentos, é que a carga horária também teve uma alteração. Houve uma diminuição de 440 horas totais, para 414 horas e, as 100 horas que eram destinadas à regência, foi alterada para 40 horas apenas.

Logo, levando em consideração essas mudanças que aconteceram de um edital para o outro, o subprojeto Alfabetização, do Programa Residência Pedagógica da UFLA, teve como objetivo geral:

qualificar a formação docente de licenciandos em Pedagogia com ênfase na formação do bom professor alfabetizador e no atendimento às crianças em processo de alfabetização (1º e 2º anos), no contexto da Educação Básica.

De forma específica pretende:

proporcionar estudos acerca da didática da alfabetização e sua estreita relação com a qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem; analisar e problematizar, por meio de estudos críticos, os contextos e práticas de alfabetização e sua relação com as práticas desenvolvidas no contexto escolar; fomentar o desenvolvimento de investigação didática e intervenções tendo como base as orientações da Política Nacional de Alfabetização, instituída pelo Decreto nº 9.765 de 11 de abril de 2019 e da BNCC, a fim de assegurar atendimento ao eixo de Leitura/Escuta – com ênfase nas estratégias de leitura na perspectiva do letramento, bem como ao eixo Produção de Textos, com ênfase na ação didática de produção de textos de diferentes gêneros textuais; proporcionar o desenvolvimento de investigação didática com foco na ação docente e discente e nos processos de ensino e de aprendizagem; analisar, planejar e desenvolver sequências didáticas (regências) com foco na alfabetização e no letramento; elaborar e realizar estratégias interdisciplinares de práticas de leitura literária na escola e de uso social da escrita; analisar e planejar processos de avaliação da aprendizagem e seus resultados no contexto da alfabetização; promover estudos acerca da Psicogênese da Língua escrita; da apropriação do sistema de escrita alfabética e da consciência fonológica; da produção de texto como processo discursivo; do entendimento dos condicionantes da produção do fracasso escolar e sua relação com o processo de alfabetização na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural entre outros temas afetos ao processo de alfabetização e letramento de crianças dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. propiciar o aprofundamento de questões teórico-metodológicas abordadas nas disciplinas da graduação que subsidiam o entendimento e desenvolvimento da ação docente, de forma especial, das metodologias de ensino, práticas pedagógicas e estágio curricular supervisionado; promover a discussão sobre a docência de forma contextualizada, articulando teoria e prática, de forma a oportunizar a elaboração e reelaboração de saberes profissionais, numa perspectiva de desenvolvimento profissional docente; potencializar e fomentar espaços de diálogo e aproximação entre a universidade e a escola de educação básica, com vistas à possíveis redimensionamentos da formação inicial e continuada

de professores e da qualificação dos processos educativos desenvolvidos na escola no contexto da alfabetização.

Logo, levando em consideração a teoria e a prática que caminham juntas ao longo do Programa Residência Pedagógica, é possível pensarmos no estudo de Shulman (1986) sobre o Raciocínio Pedagógico que possibilita o estudante-professor a construção de conhecimentos relativos a como ensinar diferentes assuntos, para diferentes alunos e em contextos distintos. E esse é o trabalho das residentes, que quando chegam nas escolas, se deparam com um novo cenário que muitas vezes terá de ser mudado completamente ao longo do período do projeto, para que eles consigam realizar o que se propõe.

Desta forma, com base nas informações apresentadas, parece-nos que o programa Residência Pedagógica contribui para a formação dos saberes docentes desses licenciandos, em especial para a aprendizagem docente, portanto, essa troca de experiências entre os licenciandos, relacionando os conhecimentos veiculados e apreendidos na universidade, com a atuação, a orientação e a supervisão dos professores das escolas públicas, amparadas pelos saberes das suas práticas.

### 3 DAS BASES PARA O DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO PEDAGÓGICO

Em cenários de mudanças educacionais, cresce a compreensão acerca do papel dos professores na formação; e na contribuição destes no desejado êxito em formar egressos críticos, criativos e humanos. Nesse sentido, os projetos de formação de professores que vinculam as práticas aos estudos de sala de aula, privilegiam as experiências e auxiliam na formação para uma prática pedagógica que leve em consideração todas as necessidades de todos os estudantes. Pensando nisso, para que possamos compreender o Raciocínio Pedagógico e a sua relação com a prática Docente, Shulman (1986) propõe que raciocinemos a partir de um determinado assunto, texto, ideia, para que consigamos ter a nossa intenção pedagógica do que ensinar.

Proposto originalmente por Shulman (1987, p. 12), o “processes of pedagogical reasoning and action”, ou processo de raciocínio e ação pedagógica, apresenta uma sequência de eventos relacionados as práticas pedagógicas cujo objetivo principal é possibilitar ao estudante-professor a construção de conhecimentos relativos a como ensinar diferentes assuntos, para diferentes alunos e em diferentes contextos que vão ser encontrados durante a sua trajetória.

Segundo Shulman (2014 apud BARBOSA, 2018 p. 95):

[...] chamou-se de raciocínio pedagógico – um conjunto de princípio-ações que compreendem o amálgama do teor didático-pedagógico e a leitura da estrutura tanto “substantiva quanto sintática” da disciplina específica.

Para isso, Shulman (1986, p. 15) apresenta o processo de raciocínio e ação pedagógica, formado por um ciclo, composto por seis “caminhos” a serem seguidos, são eles: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão, e nova compreensão, que abrangem diferentes etapas do desenvolvimento do estudante-professor com sua base de conhecimentos, os estudantes e a sua prática pedagógica, no sentido da construção do seu conhecimento pedagógico do conteúdo.

<b>Compreensão</b>	De propósitos, estruturas do conteúdo, ideias dentro e fora da disciplina.
<b>Transformação</b>	Preparação: interpretação crítica e análise de textos, estruturando e segmentando, desenvolvimento de um repertório curricular e esclarecimento de propósitos. Representação: uso do repertório representacional, que inclui analogias, metáforas, exemplos, demonstrações, explicações e assim por diante. Seleção: escolha dentro de um repertório instrucional que inclui modos de ensinar, organizar, gerenciar e arrumar. Adaptação e ajuste às características dos alunos: consideração de conceitos, preconceitos, equívocos e dificuldades, língua, cultura e motivações, classe social, gênero, idade, habilidade, aptidão, interesses, autoestima e atenção.
<b>Instrução</b>	Gerenciamento, apresentações, interações, trabalho em grupo, disciplina, humor, questionamentos e outros aspectos do ensino ativo, instrução de descoberta ou de investigação e as formas observáveis de ensino em sala de aula.
<b>Avaliação</b>	Verificação do entendimento do aluno durante o ensino interativo. Testar o entendimento do aluno no final das aulas ou unidades. Avaliar o próprio desempenho e ajustá-lo às experiências.
<b>Reflexão</b>	Rever, reconstruir, reconstituir e analisar criticamente o próprio desempenho e o da classe, e fundamentar as explicações em evidência.
<b>Novas compreensões</b>	De propósitos, da matéria, dos alunos, do ensino e de si mesmo. Consolidação dos novos entendimentos e aprendizagens da experiência.

Figura 1 – Um modelo de ação e raciocínio pedagógicos  
Shulman (2014, p. 216).

Esse modelo de raciocínio pedagógico, segundo Mizukami (2004, p. 40):

envolve processos inerentes às ações educativas e retrata como os conhecimentos são acionados, relacionados e construídos durante o processo de ensinar e aprender. É concebido a partir da perspectiva do professor e é constituído por seis processos comuns ao ato de ensinar: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão.

A seguir explicaremos melhor as fases que compõem o ciclo do Raciocínio Pedagógico:

**1. Compreensão:** é a ação do professor de compreender o material ou o tema de sua aula; compreender o movimento de compreensão, desde o primeiro contato com o material em si, sua relação dentro da disciplina e dos objetivos curriculares. Nessa fase, os professores traduzem o conteúdo de uma forma que fique mais claro o entendimento pra si próprio, dos objetivos curriculares, das estruturas do campo de produção de saber e das relações do mesmo

com os objetivos formativos/escolares. Para Shulman (2014, p. 217), considera que [...] esperamos que os professores entendam o que ensinam e, quando possível, entendam-no de muitas maneiras. Logo, a compreensão busca fazer com que os estudantes-professores não apenas conheçam um assunto específico, mas que diversifiquem ao máximo suas formas de compreender, de saber e de interpretar o assunto.

**2. Transformação:** essa fase envolve a reflexão sobre as possibilidades de escolhas didáticas e pedagógicas realizadas pelo professor que são adaptadas às características dos seus estudantes. Na transformação, o professor seleciona o material que utilizará, considerando a importância atribuída ao conteúdo, o tempo de atividade e a melhor estratégia didática para a turma. Para que a transformação dos conhecimentos do conteúdo sejam possíveis, Shulman (1986) sugere a combinação de cinco diferentes subprocessos: (1) preparação ou interpretação crítica, que pode ser analisada sob a ótica tanto dos critérios de seleção dos materiais didáticos quanto da própria avaliação da sua adequação, ou não, aos objetivos, ao contexto e as dificuldades de cada estudante; (2) a representação das ideias, que se refere às análises, ilustrações, metáforas, exemplos, experimentações, simulações, dramatizações, músicas, filmes, casos de ensino, demonstrações” e demais formas de representar o assunto para os estudantes; (3) a escolha de estratégias de ensino, envolvendo não apenas o uso de métodos de ensino tradicionais, mas também o uso de estratégias de ensino alternativas; (4) adaptações, ou seja, todas as modificações que podem ser implementadas na prática de ensino para permitir que os alunos compreendam o assunto; e (5) adaptações “conjuntas”, cujo desafio é não apenas levar em conta as características e particularidades de cada um dos alunos, mas

analisá-las de forma coletiva e integrada.

De acordo com Shulman (2014, p. 217):

Essas formas de transformação, esses aspectos do processo pelo qual se vai da compreensão pessoal à preparação da compreensão por outrem são a essência do ato de raciocinar pedagogicamente, do ensinar como pensamento e do planejar – implícita ou explicitamente – o exercício da docência.

É nesta fase que o professor opta por sugerir o estudo de um capítulo de livro, a leitura de um texto ou um vídeo, fornecidos previamente ou em sala; que opta por uma aula expositiva, prática ou uma visita técnica com ou sem designação de tarefa para entrega; pontuando atividades ou não na avaliação. Há grande movimento de reflexão, pois certamente estarão

presentes neste processo aprendizados advindos de experiências anteriores, oriundos da sabedoria adquirida com a sua própria prática docente.

**3. Instrução:** Envolve o desempenho observável de alunos e professores na implementação de diferentes estratégias de ensino, incluindo aspectos pedagógicos como a organização de ambientes de ensino e aprendizagem; usando explicações, descrições e demonstrações claras e compreensíveis para os alunos; monitorando, auxiliando os alunos com ideias ou problemas e interagir, é, contudo, as reflexões e escolhas realizadas na fase anterior (transformação). Shulman (2014, p. 219) conclui que a instrução [...] inclui, portanto, gestão, explicação, discussão e todas as características observáveis da instrução direta e heurística eficaz, já bem documentadas na literatura da pesquisa sobre ensino eficaz.

**4. Avaliação:** está relacionada tanto aos processos formais de avaliação da aprendizagem e da evolução dos estudantes quanto à coleta de informações subjetivas a partir da interação com eles. Essas informações são referentes ao desempenho e aprendizado dos estudantes de acordo com a prática docente, seja em relação a cada estudante individualmente ou, para a turma em geral. O foco da avaliação, nesse caso, não são os alunos, mas o desempenho e a influência do estudante-professor para o alcance dos objetivos.

Shulman (2014, p. 221) explica que

[...] entender o que um aluno entende requer um domínio profundo tanto do material a ser ensinado como dos processos de aprendizado. Essa compreensão precisa ser específica para cada matéria escolar e para tópicos individuais dentro da matéria.

Portanto, seja de maneira direta, seja de maneira indireta, de modo formal ou informal, o objetivo da etapa de avaliação no processo de raciocínio pedagógico, é receber um feedback da sua prática docente, relacionada ao aprendizado dos alunos e da sua capacidade de transformar seus próprios conhecimentos, naquilo que os estudantes consigam compreender.

**5. Reflexão:** tem como objetivo analisar a maneira como se desenvolveu a prática pedagógica escolhida pelo professor, visando repensá-la caso não tenha dado certo, refletindo em qual momento isso não funcionou e, mudar para que essa prática consiga atender a todos os estudantes. De acordo com Shulman (2014, p. 221) “Isso é o que faz um professor quando olha para o ensino e o aprendizado que acabaram de ocorrer e reconstrói, reencena e/ou recaptura os eventos, as emoções e as realizações”. Logo, têm-se a possibilidade também de refletir a cerca de algo que deu certo, partindo da premissa de que se deve continuar ou não.

**6. Nova compreensão:** essa fase é representada por uma espécie de fim do ciclo, mas, para dar início a um novo movimento reflexivo. De acordo com Shulman (2014, p. 222)

Assim, chegamos ao novo começo, à expectativa de que, por meio de atos de ensino “pensados” e “lógicos”, o professor atinja uma nova compreensão, tanto dos propósitos e dos conteúdos a serem ensinados como dos alunos e dos próprios processos didáticos.

Esse novo começo, como citado pelo autor está relacionado as novas compreensões dos professores em relação as suas práticas, o seu método de ensino, a partir das suas experiências adquiridas durante o ciclo. Nesse sentido, as reflexões sobre as práticas pedagógicas resultam que determinado conhecimento pode ser utilizado para solucionar uma situação-problema específica naquele momento ou mesmo posteriormente, compreendendo que uma nova compreensão acerca de um antigo conhecimento, conseqüentemente vai adquirir uma nova ideia na base de novos ensinamentos.

Ressalta-se que, apesar do processo de raciocínio pedagógico proposto por Shulman (1986) ser apresentado nessas seis fases, é ressaltado por ele que sua utilização nas práticas pedagógicas não deve ser necessariamente nessa mesma sequência, existem diversas situações que apenas os professores em sua sala de aula conseguem saber então, esse modelo pode ser apresentado de formas diferentes a criada por Shulman, por se tratar muitas vezes de situações específicas de cada ação proposta.

Segundo Salazar (2005, p.6):

Este modelo é baseado no pressuposto de que o ensino começa a partir do momento em que você pensa em como vai agir no processo educacional (planejamento). Dizendo modelo de natureza cíclica e dinâmica, toma como ponto de partida a reflexão do ato professor a partir das intenções educacionais, da estrutura conceitual e das ideias que cercam os aspectos internos e externos da disciplina a ser ensinada.

Por isso a importância do raciocínio pedagógico, ele permite que os professores tenham um feedback do seu método de ensino, bem como os resultados dos alunos e as suas dificuldades, buscando sempre o aperfeiçoamento das suas práticas.

Sobre o conceito de Raciocínio Pedagógico foram encontrados textos dos autores Rinaldi (2012), Domingues e Mizukami (2012), e Montenegro (2018). Esses textos apresentam

a base do conhecimento para o ensino e o modelo do raciocínio pedagógico considerados fundamentais no processo de aprendizagem da docência.

Rinaldi (2012), não detalha a fundo o modelo do raciocínio pedagógico, apenas ressalta que a formação dos professores em interação com a prática tem importantes contribuições para o desenvolvimento dos mesmos. Domingues e Mizukami (2012), escrevem sobre a profissão docente a partir do modelo proposto por Shulman e os seis processos que nele é proposto (compreensão; transformação; instrução; avaliação; reflexão e nova compreensão), analisam ainda depoimentos de professores que os auxiliam na conclusão da pesquisa.

Montenegro (2012), descreve o modelo proposto por Shulman (1986) a partir da resenha do autor. Fernandez (2015), apresenta o modelo de raciocínio pedagógico e ação a partir da sua estrutura e, a importância desse modelo para o desenvolvimento da prática docente e o conteúdo pedagógico. Montenegro e Fernandez (2015), apresentam a importância do modelo de raciocínio pedagógico e ação para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo, em relação ao conhecimento dos professores.

#### 4 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa em tela tem como objetivo investigar como se deu os processos do Raciocínio Pedagógico, no contexto da Residência Pedagógica, considerando o contexto pandêmico – Covid-19 - em que as atividades se desenvolveram, buscando compreender a partir das experiências relatadas pelos residentes nos seus registros reflexivos, a constituição do raciocínio pedagógico existente em suas atividades e ações durante o processo de ensino e aprendizagem no programa Residência Pedagógica.

Logo, de forma específica, pretende:

- Analisar os processos pedagógicos desenvolvidos ao longo do programa que oportunizaram a constituição do Raciocínio Pedagógico pelos participantes do programa;
- Identificar como se efetivam as categorias propostas por Shulman para o desenvolvimento do raciocínio pedagógico;
- Elaborar um repositório de práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da Residência pedagógica que potencializam o desenvolvimento do raciocínio pedagógico por professores dos anos iniciais.

Para tanto optou-se pela pesquisa qualitativa, cuja a coleta de dados será por meio da análise documental dos registros reflexivos dos residentes participantes da pesquisa.

De acordo com Hernández Sampieri, et. al (2013, pág.33),

Na busca qualitativa, em vez de iniciar com uma teoria específica e depois “voltar” ao mundo empírico para confirmar se ela é apoiada pelos fatos, o pesquisador começa examinando o mundo social e nesse processo desenvolve uma teoria coerente com os dados, de acordo com aquilo que observa, geralmente denominada por *teoria fundamentada* (Esterberg, 2002), com a qual observa o que acontece.

Isso significa que a abordagem qualitativa, é aquela que busca uma compreensão detalhada dos significados e das características encontradas ou apresentadas pelos sujeitos da pesquisa, logo, faz se uma relação entre as teorias estudadas e a prática encontrada ao longo da pesquisa.

Um registro ou diário reflexivo é um tipo de documento ou texto no qual uma pessoa expressa suas reflexões, pensamentos e análises sobre uma experiência específica. É frequentemente utilizado em contextos educacionais, terapêuticos ou profissionais, visando promover o autoconhecimento, a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal.

De acordo com (PORLÁN; MARTÍN, 1997, p. 18),

“Diário de aula como instrumento que permite ao professor investigar e refletir sobre a prática educativa, testemunho biográfico da sua experiência”.

Logo, ao escrever um registro reflexivo ou um diário, é comum incluir informações sobre a situação específica que está sendo transitada, os sentimentos e reações emocionais associadas a essa experiência, como registro e pensamentos que viveram durante o evento, bem como uma avaliação crítica do próprio comportamento e das ações tomou. Além disso, o registro reflexivo pode incluir planos de ação futura, identificação de lições aprendidas e insights para o desenvolvimento pessoal.

De acordo com André e Darsie (2010, p. 15),

“vemos o diário como um instrumento de reflexões e de tomada de consciência da aprendizagem, possibilitando a reorganização e o aperfeiçoamento do ensino”.

Essa reflexão pode ser feita por escrito, como em um diário, ensaio ou relatório, ou verbalmente, em uma sessão de terapia ou discussão em grupo. A prática regular de registros reflexivos pode ajudar as pessoas a aprofundar sua compreensão de si mesmas, desenvolver habilidades de autorreflexão e promover o crescimento pessoal e profissional.

Os critérios para seleção dos Relatos Reflexivos foram: presença de elementos para a constituição de um Raciocínio Pedagógico; A formação docente no contexto do programa e a aproximação com o tema de pesquisa.

A partir da leitura atenta de 10 registros reflexivos e, considerando as etapas do ciclo de desenvolvimento do raciocínio pedagógico, foram estabelecidas as categorias de análise, quais sejam:

- Aprendizagem da docência;
- Das possibilidades do desenvolvimento do raciocínio pedagógico;
- Dilemas do ensinar no contexto da pandemia: exigência do raciocínio pedagógico e da constituição de novos saberes sobre a docência.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS

A iniciação à docência representa um momento crucial para os professores em formação, pois é nessa fase que eles começam a aplicar na prática os conhecimentos adquiridos ao longo de sua trajetória acadêmica. Compreender como ocorre esse processo e identificar as necessidades e dificuldades enfrentadas pelos iniciantes é fundamental para orientar a elaboração de políticas e programas de formação docente mais eficazes.

Além disso, a análise do raciocínio pedagógico dos professores em formação permite examinar as estratégias de pensamento utilizadas por eles na resolução de problemas complexos. O raciocínio pedagógico engloba habilidades como a capacidade de tomar decisões sobrecarregadas, planejar e implementar estratégias de ensino, avaliar e avaliar o progresso dos alunos, entre outras competências essenciais para a prática docente.

Para coletar os dados necessários, foram realizadas análises minuciosas dos Registros Reflexivos escritos pelos residentes ao longo de sua participação no programa. Esses registros foram discutidos considerando as categorias de análise incluídas, conforme descrito a seguir.

### 5.1. A aprendizagem da docência

Aprendizagem da docência é o processo pelo qual os professores aprendem a ensinar. Envolve o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, bem como a compreensão das teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Aprendizagem da docência é um processo contínuo que começa antes da formação inicial do professor e continua ao longo de toda a sua carreira.

Os professores em formação passam por diversas etapas no processo de aprendizagem da docência. Em geral, a formação começa com a aquisição de conhecimentos teóricos sobre a educação, as teorias de aprendizagem e do desenvolvimento humano. Em seguida, começam a participar de atividades práticas nas escolas, onde têm a oportunidade de aplicar os conhecimentos de base teórica adquiridos na universidade no contexto da prática.

No PRP, não é diferente, os residentes têm reuniões cujo foco está na discussão de questões teóricas para que possam compreender o contexto escolar, os sujeitos que dele participam considerando a base teórica de tal forma que possam analisar na prática, no chão da escola as nuances do fazer docente, abordando os diferentes temas de ensino, como é possível compreendermos nos registros desses estudantes:

Em linhas gerais, o encontro ocasionou reflexões não apenas sobre a contação de histórias e suas qualificações, mas também para a alfabetização e as inúmeras possibilidades de ações pedagógicas. Ser um professor alfabetizador é atentar-se para a primazia de uma formação voltada para uma interação e construção por parte dos alunos. Outrossim, para que a contação de histórias não caia no mero “entretenimento”, é fulcral que docentes tenham uma relação íntima com livros e assim, possa permitir que os alunos se envolvam, divirtam-se, desenvolvam-se e se relacionem com a literatura. (Registro reflexivo 1).

Perante as fundamentações apresentadas no livro Reflexões sobre Alfabetização (2010) de Emilia Ferreiro, perpasso alguns caminhos refletidos na reunião a fim de conceitualizar as fases da escrita de forma sucinta, mas em uma perspectiva de refletir sobre a prática docente. Inerente a isso, objetiva-se potencializar mediante esse registro os conhecimentos sobre como a interpretação pedagógica deve incidir de forma respeitosa sobre a natureza do sistema de escrita alfabética, reeducando o olhar sobre o processo de aprendizagem da língua escrita pela criança. Acerca da organização da reunião, essa se direcionou em elucidar sobre cada fase da escrita, e posteriormente com a participação das residentes, houve uma atividade de identificação das fases da escrita das crianças apresentada pela professora Francine Martins. (Registro reflexivo 2).

Nessa perspectiva, a aprendizagem da docência é considerada um dos processos que participam da produção da docência, tendo como princípio a experiência e os processos reflexivos sobre a atividade da docência (BOLZÁN e ISAIA, 2010).

Logo, a aprendizagem da docência, nada mais é que um processo contínuo de desenvolvimento e aprimoramento das habilidades e competências necessárias para atuar como professor. Esse processo envolve uma combinação de teoria e prática, bem como uma reflexão crítica sobre a própria prática docente e, dentro do PRP, essa relação teoria e prática sempre caminham juntas, buscando aprimorar aquilo que os residentes aprendem durante o curso, trazendo sempre uma reflexão de suas práticas de estudos e vivências nas escolas.

Em síntese podemos perceber que a reflexão da prática pedagógica acontece por via das experiências práticas do professor, a realidade educacional e o pensar sobre as ações pedagógicas. As vivências da prática profissional permitem uma aproximação com a realidade e ensinam sobre o exercício da docente nas peculiaridades de cada contexto, estimulando o desenvolvimento de novas possibilidades de ensinar e aprender. (Registro reflexivo 3)

Essa reflexão sobre a prática de ensino é uma parte fundamental do processo de aprendizagem da docência, permitindo aos professores avaliar o impacto de suas ações e ajustar suas abordagens conforme necessário. As trajetórias de formação permitem que os sujeitos construam suas concepções sobre o que é ser professor e como essas concepções implicam no processo formativo conforme apontado pelo trecho do registro abaixo:

A reeducação do olhar do professor para ensino e aprendizagem se fundamenta nas reflexões sobre sua prática, legitimando sua ação em bases teóricas que buscam melhorias e indicadores que reconheçam sua profissionalidade enquanto sujeito ativo que atua sobre o saber de diferentes sujeitos. (Registro reflexivo 4)

Sabe-se que não existe um modelo único para aprender a ser professor. Dessa forma, é importante que os estudantes adquiram um conhecimento sólido em sua área de atuação, mas também é necessário que possam exercitar a docência, na prática, de tal forma que possam consolidar e sistematizar os conhecimentos adquiridos.

Aos futuros professores é necessária aquisição de conhecimentos sobre como aprendem e se desenvolvem os estudantes, bem como as diferentes abordagens de ensino que podem ser utilizadas para atender às necessidades de cada estudante. Isso pode envolver o uso de tecnologia, estratégias de ensino diferenciadas e metodologias baseadas em projetos. No PRP, os residentes são provocados a pensarem nas metodologias e estratégias necessárias para o atendimento às demandas apresentadas pelos estudantes em processo de alfabetização e são incentivadas a buscarem referenciais teóricos que deem subsídio às suas escolhas metodológicas quando da oportunidade de desenvolverem suas regências ou analisar as tarefas realizadas pelos estudantes:

Em síntese, o que me chamou atenção sobre os temas discutidos no decorrer da reunião, é a importância da sondagem, pois é por meio dela e da observação cuidadosa e constante das produções dos estudantes durante o ano que se pode saber em que momento se encontra cada um, se sua abordagem e rotina estão funcionando, qual a expectativa razoável de evolução para os que ainda se encontram em hipóteses mais primitivas e como ajustar o planejamento do trabalho para que, ao fim do ano letivo, todos estejam alfabetizados. (Registro reflexivo 4).

Com o mesmo conceito, outra aluna entrevistada aponta sobre sua percepção quanto aos desafios da sala de aula e do conteúdo aprendido durante a residência pedagógica:

A gente investiga e analisa, quando elas não dão conta mais de responder nossas inquietações buscamos outras teorias para avançar, e é exatamente isso que estamos fazendo da Residência Pedagógica, pois já havíamos identificado que não é possível a manutenção da leitura, como já começamos com o texto sobre diversificação da leitura se sustentar, apesar e ainda, somando-se a isso, a psicogênese da língua escrita é determinante para entender o que se faz na escola, então não se pode deixar de estudar e compreender os passos que ela propõe, e é exatamente isso que estamos fazendo. (Registro reflexivo 5).

Os registros apontam para uma consciência sobre o desenvolvimento de um planejamento que leva em consideração as especificidades dos estudantes e suas necessidades, resultando em uma capacidade de planejar aulas eficazes, transmitir informações de forma clara e envolvente, avaliar o aprendizado dos alunos e ajustar a abordagem de ensino conforme necessário. Isso posto, entende-se que a aprendizagem da docência é, portanto, um processo contínuo e estimulante, mas também gratificante e crucial para o sucesso dos alunos e do sistema educacional como um todo:

A primeira coisa a se fazer é desenvolver mecanismos estratégicos para o desenvolvimento das práticas leitoras dentro da sala de aula. O educador deve selecionar os livros de maneira, em que não diminua a potencialidade e capacidade da criança, onde a diálogo entre o leitor e o autor do texto. Normalmente, neste momento o aluno compreende as singularidades do texto, fazendo uma reflexão, construindo sentido e significado ao texto, desenvolvendo estratégias que vão além de uma leitura deleite. (Registro reflexivo 6).

Bolzan e Isaia (2006) entendem que a aprendizagem da docência se articula à atividade própria de ser professor e ocorre a partir de momentos interrelacionados. Esses momentos incluem: a compreensão pelo professor da tarefa educativa a ser realizada e das ações e operações necessárias à sua consecução; a autorregulação no desenvolvimento da tarefa; o delineamento de novos caminhos, na medida em que avalia o alcance ou não dos objetivos de ensino.

A aprendizagem da docência acontece de forma que haja articulação entre o ensino e a aprendizagem por parte dos estudantes, com base no conhecimento profissional compartilhado e no aprendizado compartilhado com os outros alunos. Dessa forma, os residentes compreendem que não é possível generalizar a aprendizagem docente, mas sim perceber as suas diferentes formas de expressão a partir do contexto e vivências de cada professor, dos percursos formativos e da atividade educativa a que se dirigem.

De acordo com Bolzan e Isaia (2006),

entendemos a professoralidade como um processo que implica não só o domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de determinado campo, mas também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente. (Bolzan; Isaia; 2006).

Contudo, o ensino ocorre de forma que haja um vínculo entre o que os alunos ensinam e que eles aprendem, com base na experiência compartilhada e no aprendizado compartilhado com outros alunos. Dessa forma, compreendem que não é possível generalizar sobre o ensino-aprendizagem, mas compreender as suas diferentes expressões a partir da formação e experiência de cada professor, do percurso formativo e da atividade educacional a que se dirigem. Portanto, a construção do conhecimento pedagógico profissional é pautada pela própria prática educativa, pois significa a capacidade do professor de transformar e adequar o conhecimento científico ao ensino.

## 5.2. Das possibilidades do desenvolvimento do raciocínio pedagógico

O raciocínio pedagógico é uma habilidade fundamental para os profissionais da educação, notadamente os professores, pois se trata da capacidade de pensar criticamente sobre a prática pedagógica, desenvolver estratégias de ensino eficazes e avaliar o progresso dos alunos de maneira adequada. Ele envolve a compreensão profunda das teorias de aprendizagem, da psicologia do desenvolvimento e das metodologias de ensino, bem como a habilidade de aplicar esse raciocínio de forma prática.

Segundo Shulman (2014 apud BARBOSA, 2018 p. 95):

[...] chamou-se de raciocínio pedagógico – um conjunto de princípios-ações que compreendem o amálgama do teor didático-pedagógico e a leitura da estrutura tanto “substantiva quanto sintática” da disciplina específica.

Para Shulman (1986), o raciocínio pedagógico envolve a capacidade de combinar esses diferentes tipos de conhecimento para criar uma prática de ensino eficaz. Ele argumenta que os professores que possuem um forte conhecimento pedagógico são capazes de fazer escolhas informadas sobre como ensinar e avaliar seus alunos, adaptando sua abordagem às necessidades individuais de cada um.

De acordo com Mizukami (2004, pág. 38)

A base de conhecimento para o ensino consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino.

Além do raciocínio pedagógico, Schulman e seus colaboradores trabalharam para desenvolveram uma estrutura teórica para explicar e descrever o conhecimento necessário à docência, que compreende a perspectiva de os professores traduzirem o conhecimento do conteúdo em uma forma que seja eficaz para a sua prática pedagógica, adaptando sempre as mudanças, de acordo com a situação e ambientes que estão inseridos.

Esse conhecimento necessário a docência, foi dividido em três conhecimentos diferentes: conhecimento de conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo.

**Conhecimento de conteúdo específico:** é aquele que o professor precisa saber (como o conteúdo de sua matéria) para conseguir lecionar, mas o entendimento desse conteúdo não

garante que o professor consiga transmitir esse conhecimento para seus alunos e nem eles aprender.

**Conhecimento pedagógico geral:** é aquele que o professor precisa ter, independente de uma disciplina específica; é sobre a gestão e organização da escola, culturas, outras disciplinas e também o manejo de lidar com os alunos.

**Conhecimento pedagógico do conteúdo:** é aquele construído pelo professor, todos os dias quando ensina o seu conteúdo. Nesse conhecimento o professor tem total autonomia ao transmitir o seu saber e nele consegue adquirir todas as experiências possíveis.

Analisando os registros reflexivos das residentes, foi possível compreender como acontecia esse processo de desenvolvimento do raciocínio pedagógico, distribuído no seu ciclo de acontecimentos: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão. Esse ciclo, procura compreender os conhecimentos que o professor possui sobre o conteúdo e sobre as abordagens metodológicas que desenvolve sobre um determinado assunto, em cada uma das etapas. Nessa direção uma série de conhecimentos e habilidades são necessárias, completando assim o ciclo do raciocínio pedagógico.

Logo, para uma melhor análise desse item, iremos desmembrar essa categoria em seis subcategorias que fazem parte do ciclo do raciocínio pedagógico: Compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão.

**Compreensão:** Como ponto de partida no modelo do raciocínio pedagógico, nós temos a Compreensão, que é a forma como os professores analisam e estudam o que vão ensinar aos seus estudantes ao longo das disciplinas.

Vários autores (Shulman (1986), Mizukami (2004), Salazar) explicam que o desenvolvimento da compreensão busca tornar o professor não apenas consciente de um determinado assunto, mas diversificar ao máximo as formas como ele compreende, reconhece e interpreta aquele assunto.

De acordo com Mizukami (2004, pag. 41)

Os professores precisam mais do que uma compreensão pessoal da matéria que ensinam. Eles necessitam possuir uma compreensão especializada da matéria/área de conhecimento que lhes permita criar condições para que a maioria de seus alunos aprendam.

A partir disso, no PRP, a compreensão se dá a partir dos estudos teóricos que os residentes têm nas reuniões de estudo com a coordenadora, preceptora e também, os estudos dos temas das regências que vão ser realizadas em sala.

Antes de iniciar as orientações e os combinados da aula, será contado uma história para que os alunos possam desenvolver a leitura deleite, na qual visa incentivar o hábito da leitura, assim, enfatizando a perspectiva do letramento literário. O livro de Tim Warnes – Perigoso! (Registro Reflexivo 6).

O processo de colocar em prática a teoria aprendida em sala de aula para os alunos requer conhecimento do conteúdo, convicção do que se fala e se pensa para então iniciar o processo de partilha, conforme aponta outro residente:

Percebo o quanto desenvolver essas questões é fundamental, se pensarmos na essência da percebemos que no fim se trata de receber e comunicar informações, para tanto, precisamos conseguir captar na máxima totalidade o conteúdo do que está escrito e seus impactos em nosso pensamento (Registro Reflexivo 3).

Outro ponto apontado pela residente refere-se ao aporte de conteúdo e da importância do apoio durante o período da pandemia Covid-19, como forma de enriquecer e de proporcionar maior segurança nas práticas em sala de aula, uma vez que experiências foram compartilhadas:

O presente encontro da Residência Pedagógica dirigido pela professora Francine contando com a participação das preceptoras, residentes e alunos do mestrado profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras-UFLA delineou-se em uma roda de conversa a respeito das atividades da residência no contexto da pandemia e os desafios impostos por essa nova realidade, além do compartilhamento entre os pares alunos da graduação e alunos do mestrado a respeito do processo de ensino-aprendizagem e a alfabetização. A roda de conversa é um momento de inclusão, encorajamento e motivação dos alunos. A roda de conversa é essencial para que o aluno se sinta ouvido e aceito. Assim, os estudantes devem aprender a respeitar o que o outro tem a dizer, não interromper e esperar a sua vez de falar (Registro Reflexivo 7).

Verificou-se que a roda de conversa serviu como uma ferramenta útil e motivadora para as estudantes e as preceptoras, uma vez que muitas experiências foram trocadas e partilhadas, trazendo um novo olhar sobre os desafios em sala de aula:

A regência se principiou por uma conversa das residentes com a professora, salientando nossa disposição para ajudá-la na condução das aulas e produção de materiais didáticos. Assim, compreendemos que devido a somente duas aulas por semana deveríamos nos apoiar sobre o planejamento da professora, logo, como essa estava trabalhando com as famílias silábicas, construímos uma aula sobre a família do G, em

que fizemos uma atividade coletiva e um vídeo interativo. (Registro Reflexivo 2).

A compreensão envolve a interpretação e o processamento da informação, assim como a capacidade de relacionar novas informações com conhecimentos prévios. Quando os alunos compreendem um conceito, eles são capazes de aplicá-lo em situações da vida real e relacioná-lo com outros conceitos, o que os ajuda a desenvolver uma compreensão mais ampla e profunda do mundo que os cerca.

Com isso, dizer que para ser professor é preciso primeiro esclarecer seu conteúdo e finalidade, não é dizer que aquele professor que não sabe fazer isso, não vai conseguir dar a sua aula. A chave para diferenciar a base de conhecimento de um professor, da forma como ele ensina, está na interseção entre conteúdo e pedagogia, e na habilidade do professor de transformar o conhecimento de conteúdo que possui em uma forma pedagogicamente poderosa que é ao mesmo tempo adaptável a mudanças nas habilidades e contextos apresentados pelos alunos.

### **Transformação**

A transformação refere-se à mudança ou evolução que ocorre em algo ou alguém. No contexto da educação, a transformação é um objetivo fundamental do processo de aprendizagem, pois busca promover mudanças na vida e nas perspectivas dos alunos. Logo, é a etapa do modelo do raciocínio pedagógico que o professor deve selecionar o conteúdo, prepará-lo e adaptá-lo de acordo com as especificações dos seus alunos.

Para encontrar seu próprio caminho no ato de ensinar, o professor deve pensar sua trajetória entre o que ele entende e os pensamentos e motivações dos seus alunos.

De acordo com Shulman (2014, pág. 217):

Transformações, portanto, requerem alguma combinação ou ordenação dos seguintes processos, cada um dos quais emprega algum tipo de repertório: (1) preparação (dos dados materiais de texto), incluindo o processo de interpretação crítica; (2) representação das ideias na forma de novas analogias, metáforas e assim por diante; (3) seleções instrucionais num leque de métodos e modelos de ensino; e (4) adaptação dessas representações para as características gerais dos jovens em sala de aula.

Logo, no PRP, lendo os registros dos residentes participantes, podemos perceber que essa transformação acontece em muitas regências, na qual os estudantes, fazem uma

preparação, representação, seleção e adaptação dos conteúdos que vão ser lecionados, de acordo com as características e informações que eles vão tendo, dos seus alunos, ao longo do acompanhamento. É possível perceber essa questão, no trecho retirado do registro reflexivo abaixo:

Nessa perspectiva, foi sugerido uma atividade em que as crianças construíssem plaquinhas para indicar a vogal que iniciasse determinadas imagens. A proposta teve um ótimo resultado, porque despertou o interesse das crianças, e auxílio na fixação da atenção. No entanto, essa atividade revelou que alguns alunos ainda não desenvolveram a consciência fonológica, que segundo Soares (2016), configura-se como a compreensão do som da própria língua (fala), que o torna capaz de distinguir os sons das palavras de seu significado, e de segmentar a palavra em seu som. (Registro reflexivo 8).

O desenvolvimento da consciência fonológica é um dos grandes desafios do ensino remoto, uma vez que, este processo requer um acompanhamento significativo entre o educador e o aluno. No caso, durante a pandemia os alunos tiveram como auxiliares do processo de ensino os pais e/ou responsáveis, que também apresentaram dificuldades em ensinar os alunos:

Como forma de finalização, sugere-se a aplicação de um jogo. Para tanto, a docente conectou à internet e compartilhou com a turma a ação. O jogo "Roleta do Alfabeto", onde possibilitou que as crianças refletissem sobre as letras e sobre palavras que possam ser iniciadas com a fonte em questão. Para tornar a dinâmica ainda mais divertida, sugeri que ocorra, no mínimo, duas rodadas e de forma individual, com cada aluno. (Registro reflexivo 4).

As atividades lúdicas têm sido uma relevante indicação para o processo de ensino e aprendizagem, principalmente na alfabetização e letramento, desta forma, saber escolher o que trabalhar e a forma como será realizada a tarefa tem sido uma forma motivadora de estimular os alunos:

Iniciando a aula a professora apresentou os números de 1 a 10 para as crianças relembrem a sequência, repetindo de maneira que os alunos pudessem fixarem de maneira relevante. Por meio de um vídeo explicativo a professora apresentou os números vizinhos (antecessor e sucessor). Em seguida, com o auxílio de uma reta numérica, a docente desenvolveu com as crianças uma atividade no qual os alunos deveriam identificar o número antecessor e sucessor de acordo com número que estava na tela. (Registro reflexivo 4).

A prática do lúdico durante a pandemia foi trabalhada de diversas formas, principalmente as que envolve pesquisas, danças, histórias que estimulam o aprendizado dos alunos, além de contribuir diretamente para seus conhecimentos teóricos e socioculturais:

Desse modo, na aula do dia 10/08 foi nossa primeira experiência pegando temas da apostila somado ao que a professora Érika nos pediu para trabalhar, ou seja, trabalhamos a canção de ninar e o folclore do curupira, junto com as letras que a professora nos pediu: B e C. Além disso, no final trabalhamos um momento de geografia, com identificação dos continentes. (Registro reflexivo 9).

A transformação, portanto, requer uma combinação ou sequência dos processos, cada um dos quais utilizando algum tipo de repertório, seja a preparação (dados de material textual), incluindo um processo de interpretação crítica dos textos utilizados pelos alunos ou o resultado da aplicação desses textos, a seleção pedagógica adequada de uma variedade de métodos de ensino e modelos, no qual, em uma mesma turma, podem ser utilizados métodos e modelos diferentes e uma adaptação do conteúdo que será apresentado, considerando os diversos contextos que vão ser encontrados em sala, ao longo da trajetória de ensinar e aprender.

Essas formas de transformação, esses aspectos do processo de passar da própria compreensão para preparar os outros para a compreensão, são a essência do ensino do raciocínio, do ensino como pensamento e do planejamento (implícito ou explícito) da atividade docente.

### **Instrução**

Logo, o próximo passo do Raciocínio Pedagógico e que acontece no PRP é a instrução. Instrução é a forma como o professor auxilia, explica e ensina os conteúdos aos seus alunos, é a forma como ele deve lidar em situações de grupos ou individualmente com cada um, com uma dose de sabedoria e manejo profissional, como podemos ver nos registros abaixo:

Será apresentado uma curiosidade para desenvolver os textos informativo/científico. Vamos mostrar as características de Crocodilo e Jacaré. / Neste momento, vamos ensinar as crianças a separarem as sílabas e solicitar para que elas possam contar as quantidades de sílabas indicando um círculo ou bolinha para cada sílabas, e escreva o numeral correspondente. Exemplo: PA NE LA – 4 (Registro reflexivo 6)

Observa-se que a forma de apresentar os conteúdos tem sido rico em criatividade e ao mesmo tempo objetivos quanto ao aspecto de ensinar. O processo envolve contos, língua, raciocínio matemático, cores, formas entre outros:

Este momento tem como objetivo integrar o momento interpretativo do conto “A princesa e a ervilha”, as discussões se iniciaram com a professora regente e culminaram neste momento. Para iniciar irei retomar os conceitos aprendidos na aula a respeito dos contos clássicos, revisitando alguns autores e suas principais obras. (Registro reflexivo 3).

O processo de alfabetização requer atenção e cooperação no processo de ensino e aprendizagem, desta forma, é preciso, no caso de o sistema de ensino à distância trabalhar mais a participação do aluno, envolvendo-o em todas as atividades, como forma de chamar a atenção ao conteúdo:

Desenvolvimento 1º momento: A fim de possibilitar e relembrar conteúdos anteriores, a professora deverá apresentar as letras do alfabeto, solicitando, individualmente, que os alunos reconheçam a respectiva letra. 2º momento: Após relembrar as letras, inicia-se a segunda etapa de aprendizagem, as distinções entre consoantes e vogais. Todavia, para tal ação, centraliza-se as atenções para o conhecimento das vogais. Desse modo, propõe-se que as crianças identifiquem as figuras que iniciam com cada vogal. (Registro reflexivo 1).

A instrução atividade consiste no desempenho e na observação do professor em vários sentidos como: organizar e administrar a sala de aula; explicar claramente e descrever vividamente o que está sendo ensinado; atribuir e verificar o trabalho; e interagir efetivamente com os alunos perguntando, respondendo, elogiando e criticando se preciso.

Envolve o desempenho observável do aluno-professor na implementação de diferentes estratégias de ensino, incluindo aspectos pedagógicos "chave", como a organização e o gerenciamento do ambiente de ensino; usando explicar, descrever e demonstrar de forma clara e compreensível, e acompanhar, auxiliar e interagir com os alunos.

Contudo, é papel do professor é ajudar os alunos a desenvolver a compreensão, utilizando estratégias de ensino que os incentivam a relacionar novas informações com conhecimentos prévios, estimulando o pensamento crítico e a reflexão. Isso pode incluir a realização de atividades práticas, como discussões em grupo, trabalhos em equipe, experimentos, entre outros, que permitem que os alunos apliquem e relacionem os conceitos aprendidos.

## **Avaliação**

Já a Avaliação é o processo que acontece antes, durante ou depois, e é uma das formas de compreender o que os alunos aprenderam e se a forma como o professor está trabalhando está fazendo sentido para esses alunos. Antes das aulas e atividades propostas, os residentes avaliam os conteúdos e estratégias que vão ser utilizados para com os alunos. Durante as avaliações e atividades, avaliam se os conceitos propostos estão de acordo com o que foi planejado e pós aula, avaliam se conseguiram alcançar os objetivos que foram propostos:

Para finalizar a aula, as crianças vão ilustrar as coisas ao seu redor que possa começar com a letra P em sua casa e escrever (escrita espontânea) o que foi ilustrado. Neste momento vamos analisar a escrita da criança. / A avaliação acontece individualmente com cada alunos. Conforme a conversa realizada com pais na reunião, cada aluno vai realizar em um determinado horário. (Registro reflexivo 6).

A pandemia Covid-19 trouxe um novo olhar para a avaliação de aprendizagem do aluno, pois agora deve-se considerar o trabalho da família como facilitadora. A forma mais indicada ainda é a avaliação individual, uma vez que as orientações durante a pandemia é que mantenha o distanciamento social:

A avaliação dessa atividade se concretiza de forma processual, isto é, ao longo da regência realizada, observando as interações, questionamentos e compreensão sobre a proposta expressa. (Registro reflexivo 5).

Ao observar as exposições das residentes, verificou-se que a avaliação processual foi a mais citada, considerando todo o processo e desenvolvimento do aluno, conforme se observa:

Avaliação: Buscando contemplar e potencializar a aprendizagem dos alunos, a professora irá realizar uma avaliação processual. Desse modo, ao longo de toda a aula será observado o envolvimento dos alunos, assim como as possíveis dúvidas, visando a melhoria da aula e no processo de aprendizagem. (Registro reflexivo 1).

Outra forma trabalhada foi a participação ativa dos alunos durante as atividades, o estímulo que esta residente provocou nos alunos proporcionou o estímulo as diferentes opiniões e pontos de vistas. Estas ações são fundamentais para verificar o que realmente o aluno entendeu e percebeu sobre o conteúdo apresentado:

Como forma de permitir que todos participam será feito um rodízio onde cada um responde uma questão e é requerido a turma que

concordem ou não com a resposta da colega, permitindo que mesmo aqueles que não tem costume de participar sejam estimulados. (Registro reflexivo 3).

Nesta fase, o professor avalia o progresso dos alunos em relação aos objetivos de aprendizagem e usa essa informação para fazer ajustes no plano de ensino, conforme necessário. A partir dos resultados da análise feita durante a avaliação, o professor identifica as áreas em que os alunos tiveram mais dificuldades e os pontos fortes. Com isso, fornece um feedback para os alunos, explicando seus pontos fortes e as áreas que precisam melhorar e também, um retorno para si mesmo, em relação a sua prática pedagógica.

Esse processo inclui verificações instantâneas de compreensão e má interpretação que os professores devem usar na instrução interativa, bem como testes e avaliações mais formais que os professores usam para organizar portfólios e notas. É claro que verificar esse entendimento requer que o professor compreenda todas as formas de conteúdo e transformações descritas acima.

Saber o que os alunos entendem requer uma compreensão completa do material que está sendo ensinado e do processo de aprendizagem. Esse entendimento precisa ser específico para cada disciplina escolar e para tópicos individuais dentro das disciplinas. Isso representa outra forma de usar o que chamamos de conhecimento do conteúdo de ensino. O próprio ensino dos professores, bem como o currículo e os materiais usados nessas atividades também são avaliados. Nesse sentido, a avaliação leva diretamente à reflexão.

### **Reflexão**

A Reflexão é a análise do desempenho do professor, são as reflexões sobre a ação pedagógica e o resultado dessa ação estabelecida em conjunto ou individualmente. Esse é o momento em que os integrantes, preceptoras e coordenação analisam as suas práticas pedagógicas a partir do que já foi feito e buscam novas ideias e estratégias para futuras regências.

A partir da análise dos ditados, solicitamos uma reunião de pais para que nos apresentássemos e passássemos as propostas e orientasse os pais para auxiliar os estudantes. (Registro reflexivo 6).

A orientação aos pais e alunos são fundamentais para o bom êxito do processo de ensino e aprendizagem, pois cria-se uma rede dinâmica e participativa, tornando o educar algo efetivo

e real. A busca por novas ferramentas e formas de expor os conteúdos tem sido um caminho promissor não só para os alunos, mas para os pais, responsáveis e educadores:

Em disposição final, é válido caracterizar que as crianças apontaram ter gostado da aula, que acharam diferentes. Logo, concretizamos que, a busca por novas ferramentas de ensino se efetiva de forma qualitativa no ensino e aprendizagem, principalmente na situação atual que estamos vivenciando que é a pandemia do COVID-19. (Registro reflexivo 5).

Tem como objetivo analisar o modo como se desenvolveu a prática docente, procurando reconstruí-la e revivê-la, recapitulando assim como se deram os acontecimentos, que emoções surgiram e como se deu a aprendizagem. De acordo com Shulman (2014). A reflexão profunda requer tanto um processo de pensamento sobre o que estão fazendo como uma adequada base de fatos, princípios e experiências, a partir dos quais de raciocina.

É isso que os professores fazem quando olham para o ensino e a aprendizagem que acabaram de acontecer e reconstroem, reencenam e/ou reproduzem eventos, emoções e conquistas. É por meio desse conjunto de processos que os profissionais aprendem com a experiência. Isso pode acontecer sozinho com a ajuda de um dispositivo de gravação ou apenas da memória.

### **Nova compreensão**

E por fim, temos a Nova compreensão, a mesma foca nos processos estabelecidos e nas novas ideias, um novo conhecimento sobre todas as questões já trabalhadas, mas que possamos adquirir novas aprendizagens. Parte do processo na qual os residentes, preceptoras e coordenação avaliam e planejam as novas ações que acontecerão ou até mesmo algo que poderia ser alterado na ação atual para que a mesma possa ser repetida. A nova compreensão não precisa necessariamente vir por último, ela deve estar atrelada ao processo pedagógico estruturado em cada plano individualmente:

A regência se principiou por uma conversa das residentes com a professora, salientando nossa disposição para ajudá-la na condução das aulas e produção de materiais didáticos. Assim, compreendemos que devido a somente duas aulas por semana deveríamos nos apoiar sobre o planejamento da professora, logo, como essa estava trabalhando com as famílias silábicas, construímos uma aula sobre a família do G, em que fizemos uma atividade coletiva e um vídeo interativo. Assim, a aula se efetivou de muita participação das crianças, em que cada residente ministrou uma parte da aula mediando a atividade no intuito de envolver

as crianças na dinâmica. Devido ao pouco tempo, fizemos a atividade de modo coletivo, em que perpassamos por cada sílaba perguntando o seu som e quais palavras se tinha com tal sílaba. (Registro reflexivo 2).

A variação das atividades, a busca em proporcionar atividades dinâmicas e interativas proporcionou um novo olhar sobre a prática pedagógica e os novos saberes dentro do contexto da Educação. Os desafios continuarão a existir, mas as vontades de fazer diferença deverá prevalecer sobre o medo e a insegurança de lecionar:

Sei que preciso fazer alguma coisa, talvez em uma regência eu possa explorar isso e despertar em minha professora o desejo de também fazer. Não sei ainda. (Registro reflexivo 3).

As ações sobre o que trabalhar deverão atentar a real necessidade do aluno, mesmo que para isso tenha que reiniciar o processo de alfabetização, considerando todas as dificuldades e bloqueios que o aluno possa apresentar e a partir de então, conduzi-lo até o ponto em que o restante da turma se encontra:

Já para as aulas de reforço buscamos planejar atividades que voltassem ao início do processo como o alfabeto, as vogais e os sons de cada letra com o intuito de fazer com que as crianças reconheçam os sons e tenham avanço no processo de leitura e escrita. (Registro reflexivo 6).

É o professor que percebe que a partir da instabilidade inicial gerada por um dilema ou situação-problema, ele consegue reorganizar sua base de conhecimento, seja reconstruindo partes dela ou construindo novas bases de conhecimento a partir delas. Esse processo de auto esclarecimento pode se desenvolver não apenas com conhecimentos novos ou reestruturados, mas também com conhecimentos antigos.

Nesse sentido, ao refletir sobre a sua prática docente, o professor pode tomar consciência de que determinado conhecimento pode ser utilizado para resolver determinada situação-problema que antes desconhecia. Entende-se que, embora o possua, não sabe que pode ser usado alguns casos. Portanto, esta situação pode ser interpretada como uma nova compreensão do conhecimento antigo, obtendo assim um novo status na base de conhecimento.

Logo, para que o professor consiga realizar um raciocínio pedagógico eficaz, é preciso que ele identifique as necessidades dos alunos, para oferecer uma educação de qualidade, é

importante que o professor esteja ciente das necessidades dos seus alunos, tais como habilidades, interesses, estilo de aprendizagem e contexto social.

A partir disso, faça uma seleção de estratégias de ensino com base nessas necessidades, selecionando as melhores estratégias de ensino para atingir os objetivos de aprendizagem. Isso pode incluir atividades em grupo, projetos, jogos educativos, apresentações e outros recursos didáticos, realizando no final, uma avaliação da aprendizagem.

O raciocínio pedagógico também envolve a habilidade de avaliar o progresso dos alunos e identificar áreas que precisam de reforço ou desenvolvimento. Isso pode ser feito por meio de avaliações formativas, feedbacks individualizados e observações em sala de aula. À medida que os alunos progredem, o professor deve adaptar sua abordagem de ensino e recursos para atender às necessidades dos alunos. Isso pode envolver mudanças nas atividades, ajustes nas expectativas ou modificação das estratégias de ensino.

Contudo, o modelo de raciocínio pedagógico e ação proposto por Shulman (1986) enfatiza a importância da análise informada da situação de ensino e da tomada de decisões fundamentadas no conhecimento pedagógico para orientar a ação eficaz em sala de aula. O modelo destaca a complexidade do processo de ensino e aprendizagem e enfatiza a necessidade de os professores possuírem uma ampla gama de conhecimentos para serem eficazes.

### **5.3. Dilemas do ensinar no contexto da pandemia: exigência do raciocínio pedagógico e da construção de novos saberes sobre a docência**

A educação passou por diversos desafios, sendo vários deles relacionados à alfabetização e o letramento, visto que uma grande parcela de alunos não lê, ou apresenta dificuldade nas competências de leitura e escrita. Entre esses e outros problemas, há ainda a necessidade de buscar novos caminhos para a educação, frente ao novo cenário gerado pela pandemia Covid 19.

Em dezembro de 2019 na cidade de Wuhan na China iniciou-se vários episódios de uma doença infecciosa respiratória causada pelo vírus Sars-CoV-2 sendo conhecido mais tarde por Covid, em fevereiro e março de 2020 a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2021) declarou o surto como pandemia e “Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional”.

A pandemia impactou diretamente os países asiáticos, europeus e norte-americanos em semanas, paralisando todo o tipo de atividade laboral, de lazer e similares. O número de infectados que evoluíam para internações e óbitos aumentada em proporções assustadoras. Todos os ambientes sociais ficaram comprometidos, principalmente o ambiente escolar, colaboradores, familiares e pessoas próximas a quem trabalha em escola.

Para conter a disseminação tomaram como medidas preventivas o distanciamento social, o uso obrigatório de máscara cobrindo o nariz e a boca, a fim de, evitar qualquer tipo de contato com saliva ou respiração, adotou-se também o uso de álcool 70% em gel para higienização das mãos e locais de contato.

De acordo com Ferreira et al., (2020) no Brasil o primeiro caso de Covid-19 ocorreu em março de forma que foi estipulado pelas autoridades públicas a suspensão das aulas visando a não propagação do vírus. Essas medidas tiveram como principal objetivo o de reduzir o risco de contágio entre os alunos e os professores, bem como quem convivem os citados.

Com essas mudanças imediatas ocorridas pela pandemia, foram alteradas a rotina em todos os setores, principalmente o da Educação, ao qual as crianças passaram a ter aulas em modo remoto, por chamadas de vídeo em computadores, para manter o processo de aprendizagem, que com poucos recursos e a obrigatoriedade de manter o distanciamento professores iniciaram um processo de criar apostilas, aulas gravadas, aulas virtuais e plantões por meio do uso de aparelho telefônico para quem não tem acesso aos aplicativos de comunicação virtual.

Para evitar aumento das desigualdades, da evasão e da repetência, o Conselho Nacional de Educação recomendou que as atividades escolares fossem ofertadas, desde a Educação

Infantil até o Ensino Superior de forma remota, para que as famílias e os estudantes não perdessem o contato com a escola e não tivesse retrocessos no seu desenvolvimento.

No PRP não foi diferente, os estudantes foram obrigados a trabalhar de forma remota, atualizando, mudando, alterando aquilo que estudaram, e que seria realizado de uma forma completamente diferente:

Fica de reflexão da presente reunião que em meio ao cenário pandêmico e em tempos de desvalorização da educação e do desprezo pela teoria, é de grande importância, mesmo com obstáculos, reconhecer que o papel da educação é essencial. A educação básica pública vem sofrendo desmonte, o sucateamento e escassez de recursos, mas também é necessário reconhecer os esforços dos professores na realização de suas práticas pedagógicas com seus alunos em meio a tantas dificuldades. (Registro reflexivo 5).

Os aspectos sobre a melhor conduta durante o período pandemia foi determinante para muitos residentes e estudantes, mas não menos desafiador para o professor que teve que desenvolver novos métodos e adequar a realidade de cada aluno:

Logo, reconhece os desafios da docência mediante o ensino remoto, visto que, esse exercício atual de sobrevivência posto para os professores não pode ser naturalizado. Contudo, compreendemos que é primordial o reconhecimento da ação docente que busca constantemente o desenvolvimento profissional para o alcance de certa forma de um número significativo de crianças. Posto que, não são todas as crianças que possuem acesso à internet, pontuando que perante a onda roxa do Covid-19 a entrega de materiais foi interrompida. (Registro reflexivo 2)

As atividades realizadas de forma remota, inspiradas na modalidade à distância de educação, é um exemplo que tem sido uma realidade constante e analisando o processo de como acontece às aulas na EaD, percebe-se que o diferencial está em como as mesmas são aplicadas, podendo estar o professor em espaços e tempo diferentes. No caso da PRP e do formato remoto estabelecido, a forma como as atividades tiveram de ser apresentadas também merece menção, haja vista que, poderá ser via correios, multimídias, internet, entre outras modalidades tentando manter a mesma qualidade e cronograma, e aproximando o máximo possível da estrutura das aulas presenciais, apesar de todos os desafios. Fica nítido isso, nas falas de uma das residentes:

A função social da escola neste momento, é utilizar o mecanismo de aproximação, dialogando com as crianças e seus familiares nesse período de isolamento, acolher suas angústias, dificuldades e ter um olhar sensível e compreender a realidade de cada educando. Neste momento as escolas tentam vários mecanismos para não deixar nenhum

estudante sem seus direitos, pois eles não podem ser penalizados por não ter o acesso aos recursos. (Registro reflexivo 6).

Deve-se estabelecer entre professor e aluno a interação e o diálogo, sendo o aluno o corresponsável pelo seu aprendizado por meio de disciplina do tempo de estudo, dedicação, participação ativa nas atividades expostas pelo programa do curso, além de manter contato direto com o material oferecido. Logo, o professor não é dispensado do processo de aprendizagem.

O fato é que o uso da tecnologia dentro da sala enriquece as aulas com suas imagens precisas, as aulas tornam-se interessantes e cheias de detalhes e isso contribui para um bom aprendizado, pois o aluno terá mais uma referência ao ser avaliado. O que se espera é que o professor saiba explorar as diversas opções metodológicas que a tecnologia oferta, de forma que exponham o assunto com uma gama de variedades atrativas, transformando o ensino aprendizagem em algo prazeroso tanto para o professor quanto para o aluno.

Deve-se atentar pelo fato que a pandemia apontou um número expressivo de desigualdade social, em que muito casos de estudantes as mazelas tornaram-se expostas e desta forma, o aprendizado ficou comprometido, primeiramente por não ter o contato direto com o professor e em segundo lugar o fato que são famílias que não possuem ou possuem pouca estrutura para ensinar em casa.

Hodges et al., (2020) afirma que a pandemia dispôs ao Estado somente uma alternativa de forma que os alunos não ficassem sem aula ou estrutura, criando o Ensino Remoto Emergencial (ERE) de maneira semiestrutura ao qual foi e ainda está sendo ajustada com o tempo:

[...] é uma mudança temporária de ensino para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos combinados ou híbridos e que retornariam a esse formato assim que a crise ou emergência diminuísse. O objetivo principal nessas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas sim fornecer acesso temporário à instrução e suporte educacional de uma maneira que seja rápida de configurar e esteja disponível de maneira confiável durante uma emergência ou crise (HODGES et al., 2020, p. 05).

Contudo, o PRP veio, em uma via de mão dupla, para poder auxiliar os professores/ preceptores, das escolas em que o projeto acontecia, nessas dificuldades, estranhezas e complicações, advindas do período de pandemia, no qual os estudantes não tinham o acesso a uma “educação de qualidade” como se deve ser. Logo, no trecho do Registro reflexivo 3, é possível compreender que:

A residência neste contexto atua justamente na mobilização, seja na formação inicial ou continuada, de mecanismos reflexivos contextualizados pela prática em sala de aula, atua na formação da cultura profissional docente articulando saberes de professores iniciantes aos dos mais experientes. Sendo uma via de mão dupla do conhecimento, na medida em que enquanto os residentes se apropriam de saberes do fazer docentes as preceptoras podem ter seus saberes teórico-práticos revisitados e em muitas das vezes atualizados. Em ambos os casos é nítido que a reflexão fomenta a construção desses novos saberes.

A alfabetização na pandemia apresenta uma complexidade não só pela forma de ocorrência, de ser por acesso remoto ou a distância, mas sim, porque provocou uma desigualdade com os que já estavam em condições desiguais, precisa do contato com a leitura e a escrita, com família, colegas e principalmente professores, das variadas atividades sociais que levam a ler e a escrever.

## 6 PROPOSTA DE PRODUTO EDUCACIONAL

Um produto educacional é um material didático ou recurso utilizado no contexto educacional para apoiar a aprendizagem. Esse tipo de produto pode assumir diferentes formas, como livros didáticos, jogos educacionais, vídeos educativos, software educacional, aplicativos para dispositivos móveis, materiais impressos, entre outros.

Os produtos educacionais são incluídos com o objetivo de ajudar os alunos a compreender conceitos e ideias complexas, desenvolver habilidades específicas e fortalecer a aprendizagem em determinados temas ou disciplinas. Eles podem ser utilizados em diferentes níveis educacionais, desde a educação infantil ao ensino superior, e em diferentes contextos de aprendizagem, como sala de aula, educação a distância ou autoaprendizagem.

Os produtos educacionais são recursos importantes para apoiar a prática pedagógica e oferecer novas perspectivas de aprendizagem aos alunos, tornando o processo de ensino-aprendizagem interessantes.

Com resultado desta pesquisa, elegemos o infográfico pedagógico como produto educacional. Um infográfico é uma representação visual de informações, dados ou conhecimentos complexos, apresentados de forma clara, concisa e visualmente atraente. Sempre, um infográfico combina texto, imagens, gráficos e outros elementos visuais para transmitir informações de forma eficaz.

Os infográficos são frequentemente usados em jornalismo, publicidade, relatórios de negócios e apresentações de marketing, pois ajudam a comunicar informações de forma e atraentes. Eles também podem ser usados para apresentar dados estatísticos, informações históricas, processos e fluxos de trabalho, entre outros tipos de conteúdo.

Um infográfico pedagógico é um tipo de infográfico que é projetado para ensinar ou comunicar informações educacionais de forma clara e concisa. Eles podem ser usados em vários contextos educacionais, como salas de aula, cursos online, livros didáticos, entre outros.

Os infográficos pedagógicos podem abranger uma ampla gama de ensinamentos, desde conhecimentos científicos e históricos até instruções passo a passo sobre como realizar tarefas específicas. Eles são uma ferramenta útil para os educadores, pois ajudam a tornar o aprendizado mais envolvente e visualmente atraente, além de serem úteis para fortalecer conceitos e fornecer informações resumidas e fáceis de lembrar.

Neste trabalho o infográfico pedagógico convida aos docentes a refletirem sobre o desenvolvimento do raciocínio pedagógico no contexto da prática docente por meio três momentos:

- 1- Raciocínio pedagógico em foco: você conhece? - Neste momento são apresentadas as bases teóricas para compreensão do conceito de raciocínio pedagógico a partir dos estudo e Lee Shulman (1987)
- 2- Raciocínio pedagógico na prática – Momento em que são sugeridos movimentos de estudo e análise da prática pedagógica a partir dos pressupostos de Shulman (1987)
- 3- Raciocínio pedagógico em foco: que tal aprofundar os estudos? Momento em que os docentes são convidados a aprofundarem os estudos com a indicação de textos e referencias sobre o tema raciocínio pedagógico.

O infográfico pedagógico poderá subsidiar os estudos tanto de professores atuantes na educação básica como de estudantes dos cursos de licenciatura, futuros professores, participantes de programas de inserção e iniciação à docência como PIBID e Residência Pedagógica, entre outros.

# Raciocínio Pedagógico em foco: Você conhece?

Utilizando o ciclo do Raciocínio Pedagógico, proposto por Shulman (1987), apresentamos a vocês as 6 fases desse raciocínio, no qual podemos nos basear para o desenvolvimento da prática docente em sala de aula.

Pollyanna Maria Resende e Francine de Paulo Martins Lima

## 1 — Compreensão

É a ação do professor de compreender o material ou o tema de sua aula; compreender o movimento de compreensão, desde o primeiro contato com o material em si, sua relação dentro da disciplina e dos objetivos curriculares.



## 2

## 2 — Transformação

Essa fase envolve a reflexão sobre as possibilidades de escolhas didáticas e pedagógicas realizadas pelo professor que são adaptadas às características dos seus estudantes. Na transformação, o professor seleciona o material que utilizará, considerando a importância atribuída ao conteúdo, o tempo de atividade e a melhor estratégia didática para a turma.



## 3 — Instrução

Envolve o desempenho observável de estudantes e professores na implementação de diferentes estratégias de ensino, incluindo aspectos pedagógicos como a organização de ambientes de ensino-aprendizagem; usando explicações, descrições e demonstrações claras e compreensíveis para os alunos; monitorando, auxiliando os alunos com ideias ou problemas e interagindo, contudo sobre as reflexões e escolhas realizadas na fase anterior.

## 4

## 4 — Avaliação

Está relacionada tanto aos processos formais de avaliação da aprendizagem e da evolução dos estudantes quanto à coleta de informações subjetivas a partir da interação com eles. Essas informações são referentes ao desempenho e a aprendizagem dos estudantes de acordo com a prática docente, seja em relação a cada estudante individualmente ou para a turma em geral. O foco da avaliação, nesse caso, não são os estudantes, mas o desempenho e a influência do estudante-professor para o alcance dos objetivos.

## 5

## 5 — Reflexão

Tem como objetivo analisar a maneira como se desenvolveu a prática pedagógica escolhida pelo professor, visando repensá-la caso não tenha dado certo, refletindo em qual momento isso não funcionou e talvez, mudar para que essa prática consiga atender a todos os estudantes. Logo, tem-se a possibilidade também de refletir acerca de algo que deu certo, permitindo a análise de manutenção da prática realizada ou não.

## 6

## 6 — Nova Compreensão

Essa fase é representada por uma espécie de fim do ciclo, mas, para dar início a um novo movimento reflexivo. Novas compreensões dos professores em relação às suas práticas, o seu método de ensino, a partir das experiências adquiridas ao longo do desenvolvimento do processo de raciocínio pedagógico.

# Raciocínio Pedagógico na prática

Que tal experimentar na prática, o desenvolvimento do raciocínio pedagógico? Vamos lá ?

1. Pesquise sobre o tema e ou assunto de sua aula/regência para que você consiga compreender completamente o que vai ser ensinado. Realize leituras e pesquisas que possam fazer com que você professor consiga realmente transmitir aquele saber aos seus alunos



2. Reflita, releia e, se preciso, retome os estudos realizados a fim de garantir o domínio do conteúdo a ser ensinado. É hora de escolher as melhores estratégias que serão utilizadas para ensinar aos seus estudantes.



3. Mãos na massa ! Agora é hora de articular teoria e prática, cuidar do processo ensino-aprendizagem em si, na busca da formação de conceito, observando as necessidades de aprendizagem dos estudantes.



4. É hora de compreender e analisar o desempenho e a aprendizagem dos estudantes, de acordo com a prática docente escolhida. Dessa forma, será possível obter um feedback sobre os processos tanto de ensino quanto de aprendizagens desenvolvidos.



5. Ampliando as possibilidades de análises da prática pedagógica, agora é o momento de refletir sobre os desafios encontrados no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.



6. Podemos continuar ou encerramos por aqui ? Agora é a hora de refletir e compreender sobre a sua aula, rever os métodos utilizados, compreender os desafios e pensar se continuará com essa mesma estratégia ou se partirá do zero, começando novamente o ciclo.



## *Raciocínio Pedagógico em foco: que tal aprofundar os estudos?*

Separamos algumas dicas de textos. Quer saber mais sobre o Raciocínio Pedagógico e as estratégias que podem ser utilizadas? Clique nos textos e acesse os links abaixo. Desejamos bons estudos e boa leitura !!!

*A construção do raciocínio pedagógico do conteúdo sobre cidadania na formação inicial de professor de Geografia em Santarém-PA*

*Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman*

*Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma*

*El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente*

*Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching*

*Processo reflexivo e o desenvolvimento do raciocínio pedagógico do conteúdo: análise a partir de uma intervenção na formação contínua de professores de química*

Esse produto educacional integra a pesquisa

**A constituição do Raciocínio Pedagógico por futuros professores no contexto do Programa Residência Pedagógica**

Autora: Pollyanna Maria Resende  
Orientadora: Francine de Paulo Martins Lima



## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou investigar como se deu os processos do Raciocínio Pedagógico, no contexto da Residência Pedagógica, considerando o contexto pandêmico – Covid-19 em que as atividades se desenvolveram, buscando compreender a partir das experiências relatadas pelos residentes nos seus registros reflexivos, a constituição do raciocínio pedagógico existente em suas atividades e ações durante o processo de ensino e aprendizagem no programa Residência Pedagógica.

As mudanças provocadas pela pandemia Covid 19 apresentou consideráveis mudanças na rotina escolar em todas as etapas, desde a Educação Infantil até os cursos acadêmicos e de especialização pela modalidade presencial. Todos passaram a estudar pelo modo a distância ou ensino virtual, os cursos de graduação e especialização já tiveram algum contato com tal formato, mas a Educação Básica iniciou a utilização do aprendizado remoto com rápidas adaptações em busca de manter os alunos no ritmo de aprendizagem, mesmo que de certa forma, permanece a sensação de um processo mais lento do que o normal.

A alfabetização requer a atenção e a persistência pedagógica que a escola proporciona, além de manter variadas situações sociais em que o aluno irá se desenvolver à medida que passa a conhecer novas letras e palavras. O processo de alfabetização ficou um pouco comprometido, mesmo tendo apostilas para seguir ou aplicativos e jogos para ensinar, o professor (presencialmente falando) torna-se essencial neste processo.

O ERE forneceu ferramentas e condições para que o aluno mantivesse contato com o material, mas algumas famílias se queixaram da dificuldade de não saber ensinar, muitos casos de alunos que os pais não tem acesso a aparelhos smartphones ou computadores, outros com esses dispositivos, porém, não sabiam utilizar plataformas de ensino como o Google Meet e similares, ou mesmo de não ter tempo hábil como é ofertado na escola, entendendo que os alunos foram impossibilitados das atividades de dinâmicas em grupo com os colegas ou com o auxílio presencial da professora.

Os alunos também estão sentindo muito a mudança da rotina e buscam constantemente formas de ver os colegas e a professora, neste período o acesso virtual tem sido uma ótima alternativa, mas deve-se atentar para que todos tenham aprendido da melhor maneira, aguardando o retorno do contato direto entre professor e alunos.

Ressalta-se que os professores muitas vezes estão usando recursos próprios para ministrar suas aulas, dispondo de tempo extra para auxiliar alunos que não tem acesso aos

recursos tecnológico entre outros, deverão se reinventar de forma que os alunos não queiram pensar na evasão escolar. Os educadores tiveram uma relevante mudança não só no processo de ensino e de aprendizagem, principalmente na aquisição dos seus saberes. O desafio de ensinar e alfabetizar a distância trouxe novos conhecimentos, novas oportunidades e um longo caminho a ser descoberto e explorado.

A partir da presente pesquisa, compreende-se que os processos de aprendizagem profissional da docência dos residentes, aconteceram mediante o contato com dilemas e/ou situações difíceis e conflituosas da prática pedagógica. Compreende-se que, de algum modo, esses dilemas colaboraram para que os estudantes pudessem avançar nos seus processos de desenvolvimento profissional docente, induzindo a reflexão sobre a própria prática pedagógica, além de colaborar para a mobilização de conhecimentos profissionais estruturantes da sua base de conhecimento e da descoberta de seus saberes, a fim de mediar desafios ao longo dos processos.

As análises mostraram que o envolvimento desses estudantes com as regências no PRP, contribuíram para a sua formação como professores, permitindo: relacionar a teoria estudada no curso com a prática pedagógica desenvolvida no espaço das escolas; potencializar processos de elaboração do conhecimento a partir da prática pedagógica e os desafios postos por ela desde o seu planejamento até o seu desenvolvimento; evidenciou a atitude reflexiva frente às regências desenvolvidas e àquelas que desejavam desenvolver; fomentar processos de raciocínio pedagógico ao longo de todo tempo em que estiveram atuando e compartilhando saberes e fazeres pedagógicos, de acordo com as opções encontradas no programa.

Contudo, compreendeu-se que a participação dos estudantes, no Programa Residência Pedagógica permitiu o desenvolvimento do raciocínio pedagógico pelas futuras pedagogas, favorecendo a aquisição de uma postura profissional contextualizada e significativa. Permitiu-se, ainda, a ressignificação de conhecimentos profissionais, favorecendo a constituição da aprendizagem da docência e sua identidade profissional em meio aos desafios gerados pela pandemia Covid-19 e o uso repentino de tecnologias assistivas tanto para os educadores quanto para os alunos.

Verificou-se que a necessidade de adaptação a novos formatos de ensino para a educação básica nas séries iniciais estimulou as novas docentes a explorar seus saberes, a explorar seu raciocínio pedagógico de forma a atender seus alunos em suas variadas necessidades e diferenças de aprendizagem. As salas de aulas em que as residentes trabalharam mantiveram a mesma quantidade de alunos, ou seja, com vários alunos em diferentes níveis de

aprendizagem e de conhecimento do processo de alfabetização, o desafio foi ensinar um processo trabalhado totalmente presencial até o momento em um formato não presencial.

Sugere-se para pesquisas futuras explorar os novos saberes para educadores que surgiram durante a pandemia Covid-19 e o reflexo destes para o processo de ensino e aprendizagem na alfabetização.

Por fim, ressalta-se que entre os resultados elencados, há ainda que se destacar os ganhos da aprendizagem profissional e pessoal para mim, como pedagoga e que pode crescer sobremaneira neste processo de pesquisa. Certamente não sou a mesma desde que iniciei a pesquisa. Amadureci, aprendi ainda mais sobre a profissão e sobre a necessidade de uma base teórica sólida e consistente que possa subsidiar a prática docente e efetivar o raciocínio pedagógico em prol da qualidade do ensino e, por consequência, da aprendizagem dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Elisa D. Afonso de; DARSIE, Marta Maria P. **O diário reflexivo, avaliação e investigação didática**. Meta: Avaliação, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 13-30, jan./abr. 2010.
- BARBEDO, I. D. **Programa Residência Pedagógica - UNIFESP: um estudo da inserção profissional à docência**. 2018. 145 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.
- BARBOSA, M. B. C. **A construção do conhecimento pedagógico do conteúdo sobre cidade na formação inicial do professor de Geografia em Santarém-Pa**. 2018. 221 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.
- BOLZAN, D. P. V. Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Edital CAPES nº 06/2018**. Programa de residência pedagógica. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf>
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria CAPES nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília: **Diário Oficial da União nº 41**. Publicado no D.O.U. de 1º de março de 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>.
- CONCEIÇÃO, C. P. F. **A inserção profissional do egresso do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)**. 2018. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.
- CUNHA, Maria Isabel da. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores? **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 19, n. 03, p. 789-802, 2014.
- DOMINGUES, I. M. C. S.; MIZUKAMI, M. G. N. A formação-intervenção a distância com casos de ensino. In: XVI Endipe 2012. Campinas. **Anais Livro 2**, 2012. pp.4813-4825.
- FARIA, J. B. **O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa [manuscrito]: experiências de formação de sujeitos em imersão docente**. 2018. 386 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Educação, Universidade Federal de Belo Horizonte, Belo Horizonte, 2018.
- FERREIRA, L. G.; FERREIRA, L. G.; ZEN, G. C. Alfabetização em tempos de pandemia: perspectivas para o ensino da Língua Materna. **Revista Vertentes & Interfaces II: Estudos Linguísticos e Aplicados**, v. 12, n. 02, Jul/dez. 2020.
- FREITAS, M. C. de; FREITAS, B. M. de; ALMEIDA, D. M. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em Perspectivas**, [S. I.], v.1, n.2, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4540>.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 2009.

GODINHO SOARES, R.; DE CARVALHO VARGAS, V.; MARIANO, V.; RUPPENTHAL, R. Programa de Residência Pedagógica: perspectivas iniciais e desafios na implementação. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 3, n. 1, p. 116-131, 4 jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11254>.

HODGES, C.; MOORE, S; LOCKEE, B; TRUST, T; BOND, A. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning, Revisão EDU-CAUSE, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn1>.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LEAL, C. C. N. **Residência pedagógica: representações sociais de formação continuada**. 2016. 220 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Educação, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2016.

LIMA, F. P. M. **O Ensinar na ótica de professoras de uma rede municipal de ensino: desafios, práticas e o sentido da escola**. 2014. 162 f. Tese (Doutorado) - Doutorado em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

MIZUKAMI, M. G. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista do Centro de Educação da UFSM**, Santa Maria, RS, v. 29, n. 2, p. 1-16, 2004.

MIZUKAMI et. al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

MONTENEGRO, V. L. dos S.; FERNANDEZ, C. Processo reflexivo e desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo numa intervenção formativa com professores de química. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 251-275, 2015.

MONTENEGRO, Vanda Luiza dos Santos. **Processo reflexivo e o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo: análise a partir de uma intervenção na formação contínua de professores de química**. 2018. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

OLIVEIRA NETO, B. M. de; PEREIRA, A. G. G.; PINHEIRO, A. A. de S. A contribuição do Programa de Residência Pedagógica para o aperfeiçoamento profissional e a formação docente. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 1-12, 2020. DOI: 10.47149/pemo.v2i2.3669. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3669>. Acesso em: 16 jan. 2023.

DOS SANTOS MONTENEGRO, Vanda Luiza. Processo reflexivo e o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo: análise a partir de uma intervenção na formação contínua de professores de química. 2012.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. (1999). **Formação e Avaliação de Professores**. Coleção Escola e Saberes, nº 16. Porto: Porto Editora.

PIRES, A. P. R. F. **Desenvolvimento Profissional de Docentes Participantes do Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP**. 2017. 118 f. Dissertação (Mestrado) - Pós-Graduação em Educação, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017.

POLADIAN, M. L. P. **Estudo sobre o Programa Residência Pedagógica da UNIFESP: uma aproximação entre Universidade e Escola na formação de professores**. 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Pós-Graduação em Psicologia, Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

PORLÁN, Rafael; MARTÍN, José. **El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula**. Sevilla: Díada, 1997.

PRADO, B. M. S. **Programa de residência pedagógica/CAPES: formação diferenciada de professores em cursos de pedagogia?** 2020. 312 f. Dissertação (Mestrado) - Pós-Graduação em Educação, Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2020.

RINALDI, R.P. Desenvolvimento profissional de formadores da educação básica: uma experiência envolvendo o parceria universidade-escola. In: 35ª Reunião Anual da ANPED 2012. **Anais**. Porto de Galinhas/CE. 2012.

RONCON, C. L. A. **Implicações De Programas De Iniciação À Docência Na Formação Inicial De Pedagogos**. 2018. 127 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2018.

SALAZAR, S. F. El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente. **Actualidades investigativas en educación**, Costa Rica, v. 5, n. 2, 2005.

SHULMAN, Lee. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

SHULMAN, Lee. S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**. v. 15, n. 2. fev. 1986, p. 4-14.

TANCREDI, Regina Puccinelli. **Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão**. São Carlos: Edufscar, 2009. 62 p. Disponível em: [http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/bitstream/123456789/2658/1/Pe\\_Regina\\_AprendizagemDocencia.pdf](http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/bitstream/123456789/2658/1/Pe_Regina_AprendizagemDocencia.pdf)

VEIGA, Ilma Passos Alencastro Docência universitária na educação superior. **As aventuras de formar professores**. Campinas: Papirus, 2009. P.41-51.