

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

# NUANCES FORMATIVAS NO CONTEXTO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Franciele Siqueira Radetzke, Marli Dallagnol Frison

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.8317>

Submetido em: 2024-03-21

Postado em: 2024-03-25 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

## NUANCES FORMATIVAS NO CONTEXTO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

FRANCIELE SIQUEIRA RADEZKE<sup>1</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3222-7977>  
<[francielesradetzke@gmail.com](mailto:francielesradetzke@gmail.com)>

MARLI DALLAGNOL FRISON<sup>2</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4985-1992>  
<[marli@unijui.edu.br](mailto:marli@unijui.edu.br)>

<sup>1</sup> Universidade Reional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, RS, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Reional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, RS, Brasil.

**RESUMO:** O trabalho apresentado tem como foco situar interlocuções formativas sobre a Teoria da Atividade e a Investigação-Formação-Ação (IFA) como contribuições inerentes ao processo de formação de professores. O contexto de discussão é o Programa Residência Pedagógica (PRP) na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT), do qual participam estudantes da Graduação, professores de Educação Básica e professores do Ensino Superior. Trata-se de um estudo de análise de compreensões dos participantes do PRP situados em blocos de interlocuções, sendo: i) Contexto de atuação no Programa Residência Pedagógica (PRP), ii) Estratégias metodológicas no PRP, iii) Contribuições Formativas do PRP e iv) Desafios, Avaliação e Modificação. A análise foi realizada com aporte metodológico da ATD. Entre as discussões destaca-se as potencialidades da interação entre os sujeitos que participam do PRP e ressalta-se a importância do programa como um espaço formativo intermediário em que é possível a reflexão sobre as interações decorrentes da Atividade de Estudo e de Ensino. Nos alcances do artigo está a proposição do entrelaçamento metodológico de organização do PRP em considerar a IFA e a Teoria da Atividade, e, nesse processo, emerge a Atividade de Pesquisa.

**Palavras-chave:** formação de professores; teoria da atividade; investigação-formação-ação.

### FORMATIVE NUANCES IN THE CONTEXT OF THE PEDAGOGICAL RESIDENCE PROGRAM

**ABSTRACT:** The work presented focuses on situating formative interlocutions on the Theory of Activity and Investigation-Formation-Action (IFA) as contributions inherent to the process of teacher education. The context of discussion is the Pedagogical Residency Program (PRP) in the area of Natural Sciences and its Technologies (CNT), in which undergraduate students, teachers of Basic Education and professors of Higher Education participate. It is a study of analysis of understandings of PRP participants located in blocks of interlocutions, being: i) Context of action in the Pedagogical Residency Program (PRP), ii) Methodological Strategies in PRP, iii) Training Contributions of PRP and iv) Challenges, Evaluation and Modification. The analysis was performed with the methodological support of ATD. Among the discussions, the potentialities of the interaction between the subjects who participate in the PRP stand out and the importance of the program as an intermediate training space in which it is possible to reflect on the interactions arising from the Study and Teaching Activity is highlighted. In the scope of the article is the proposal of the methodological interweaving of organization of the PRP in considering the IFA and the Activity Theory and in this process the Research Activity emerges.

**Keywords:** teacher education; activity theory; research-formation-action.

## MATICES FORMATIVOS EN EL CONTEXTO DEL PROGRAMA DE RESIDENCIA PEDAGÓGICA

**RESUMEN:** El trabajo presentado se centra en situar los diálogos formativos sobre Teoría de la Actividad y la Investigación-Formación-Acción (IFA) como aportes inherentes al proceso de formación docente. El contexto de discusión es el Programa de Residencia Pedagógica (PRP) en el área de Ciencias Naturales y sus Tecnologías (CNT), en el que participan estudiantes de Pregrado, docentes de Educación Básica y docentes de Educación Superior. Se trata de un estudio que analiza las comprensiones de los participantes del PRP ubicados en bloques de interlocuciones, siendo: i) Contexto de acción en el Programa de Residencia Pedagógica (PRP), ii) Estrategias metodológicas en el PRP, iii) Aportes formativos del PRP y iv) Retos, Evaluación y Modificación. El análisis se realizó con el apoyo metodológico de ATD. Entre las discusiones se destaca el potencial de interacción entre los sujetos que participan del PRP y la importancia del programa como espacio de formación intermedia en el que es posible reflexionar sobre las interacciones resultantes de la Actividad de Estudio y Docencia. En el alcance del artículo está la propuesta del entrelazamiento metodológico de la organización del PRP al considerar el AMI y la Teoría de la Actividad, y, en ese proceso, emerge la Actividad Investigadora.

**Palabras clave:** formación de profesores; teoría de la actividad; investigación-formación-acción.

## ASPECTOS POTENCIALIZADORES DO ESTUDO

Toda escrita é, em suma, um gesto de registro de pensamento e constitui-se como linguagem no compartilhamento de saberes entre sujeitos aprendentes (Vigotski, 2009). Diante de tal aspecto, a escrita que traço representa propósitos pelos quais tenho compartilhado situações formativas da docência e sobre elas lanço algumas reflexões. Ela retrata perspectivas oriundas de uma incursão de ordem formativa oportunizada por meio do Programa Residência Pedagógica (PRP) (Capes, 2020), que é o espaço empírico das investigações sobre as quais é produzido o estudo.

O PRP constitui-se, no Brasil, como uma ação que integra a Política Nacional de Formação de Professores, cujo objetivo é expandir e melhorar a oferta e a qualidade dos cursos de formação de professores. É um programa lançado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), setor responsável pela formulação de políticas, pelo desenvolvimento de atividades de suporte à formação de professores para a Educação Básica e Superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do país (Brasil, 2007). O PRP busca contribuir no processo de formação e na articulação entre teoria e prática nos cursos de Licenciatura e, ainda, na parceria com as redes públicas de Educação Básica.

Entre suas articulações está a regência de sala de aula e a intervenção pedagógica que os Residentes (estudantes de Graduação) realizam acompanhados por um professor da Educação Básica (Preceptor) com experiência na área de ensino e, ainda, com orientação de um docente da instituição formadora (Orientador). Assim, o PRP tem como premissa básica o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos habilidades e competências que lhes permitam exercer a docência com qualidade nas escolas de Educação Básica.

O olhar para o contexto formativo do PRP é uma perspectiva relevante para a formação de professores – inicial e continuada –, uma vez que traz em sua organização as interações triádicas (Zanon, 2003) como possibilidade de desenvolvimento profissional, capaz de contribuir para a vivência de um espaço formativo intermediário em que é possível a reflexão sobre as interações decorrentes de ações que perpassam a docência. Para Vigotski (2009), o desenvolvimento intelectual do indivíduo depende de processos intencionais, interativos e mediados pela linguagem, assim como as funções psíquicas superiores (FPS) são resultados de significações externas internalizadas. Ou seja, todos os níveis de formação (professores em formação inicial, professores da Educação Básica e professores do

Ensino Superior) contribuem de maneiras distintas para a constituição/(re)significação acerca da formação de professores, ao pensar a docência, as práticas pedagógicas, a significação conceitual, os meios, os desafios e as possibilidades do aprender e ensinar.

Ao trabalhar com os indicadores propostos pelo PRP, que objetivam articular os movimentos teoria e prática e fortalecer a relação entre Universidade e Escola, com destaque para a participação/colaboração individual e coletiva entre Residentes, Preceptores e Orientadores nos processos educativos, abre-se espaço de discussão e entendimento para a Teoria da Atividade (Leontiev, 2004) e a Investigação-Formação-Ação (IFA). Desenvolvida por Leontiev (2004), a Teoria da Atividade defende que o desenvolvimento humano está atrelado à relação do indivíduo com o contexto em que está inserido e com a satisfação de alguma necessidade pessoal que decorre do processo de apropriação de saberes postos em discussão. Assim, busco entendimentos à luz das contribuições da Teoria da Atividade (Leontiev, 2004, 2021) para a reflexão acerca do processo de formação docente, que tem me instigado a pensar contribuições para a formação de professores ao fomentar compreensões acerca do processo de apropriação de saberes necessários à docência. Da mesma forma, aceno para a importância do processo formativo compartilhado por meio da reflexão investigativa, e, nesse sentido, para a IFA (Alarcão, 2010; Güllich, 2013) como propulsora das incursões de ordem formativa que oportunizam a apropriação de saberes da docência por intermédio da investigação reflexiva da prática pedagógica.

Após esses entendimentos apresentados, cabe a busca de dados em contexto empírico de investigação: o PRP, com vistas a melhor compreender tais desdobramentos com situações vivenciais em que efetivamente é desenvolvido esse programa. Assim, no processo de pesquisa emergem algumas questões, como: Nas expressões dos participantes do PRP, o que se mostra acerca das vivências triádicas e das posições de “aprendentes” e “ensinante”? Aparecem compreensões relacionadas à articulação entre Atividade de Estudo e Atividade de Ensino? Como mostram-se as estratégias metodológicas, a reflexão e o processo de construção de identidades docentes em construção?

Assim, em meio a esses questionamentos, o estudo retrata desdobramentos teóricos e empíricos decorrentes do espaço formativo oportunizado pelo PRP. Na sequência apresento o percurso metodológico de produção e análise dos dados.

## CONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS RESULTADOS

A intenção deste estudo está em compreender situações contextuais que perpassam o espaço formativo do PRP com aspectos teóricos da Teoria da Atividade (Leontiev, 2004) e da IFA (Alarcão, 2010; Güllich, 2013). Para tanto, no referido estudo foram considerados professores em formação participantes do PRP fomentado pelo Edital nº 1/2020/ CAPES, numa Universidade pública federal localizada na região sul do Brasil. Tal contexto de formação contempla aspectos da IFA em suas estratégias metodológicas, nas quais os participantes são instigados a exercitar a reflexão acerca de suas práticas e compartilhar conhecimentos. Ainda, participam dos encontros dos Ciclos Formativos em Ensino de Ciências, em que há uma organização sistemática planejada para cada um dos encontros de formação.

O Programa, à época desta pesquisa, estava organizado em subprojetos divididos por núcleos, que realizavam atividades nas escolas conveniadas com os campi da citada Universidade. O campus contava com dois núcleos, agregando o subprojeto constituído pelos cursos de Ciências Biológicas, Física – Licenciatura e Química – Licenciatura. Cada núcleo inicialmente possuía vagas para 30 Residentes, sendo 24 bolsistas (Residentes) e 6 voluntários, 3 Preceptores e 1 Orientador.

Atendendo às determinações do Código de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (BRASIL, 2016), foi mantido o sigilo e anonimato dos participantes da pesquisa, sendo estes indicados por nomes fictícios. Por exemplo, os Residentes são indicados com nomes que iniciam pela letra R (Roberta, Renato, Rômulo...), as Preceptoras com nomes que iniciam com a letra P (Paola, Paulina, Paula, Priscila, Poliana) e as Orientadoras como Olga e Odete. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a pesquisa foi apreciada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) sob parecer número 5.381.804. Para a pesquisa foram considerados os Residentes que

permaneceram no Programa nos 18 meses (tempo máximo permitido pela Capes de participação), sendo 26 Residentes; desses, 19 concordaram em participar desta pesquisa. Das 6 Preceptoras, 5 participaram da pesquisa, sendo todas mulheres, duas entre 6 e 10 anos de atuação na Educação Básica (Paulina e Priscila) e 3 com mais de 20 anos de carreira (Poliana, Paula e Paola). Quanto ao tempo de participação no PRP, 2 Preceptoras participam desde o primeiro Edital do programa (Edital-2018 e 2020): Priscila e Paola, e as demais apenas do Edital 2020: Paulina, Poliana e Paula. Das Orientadoras as 2 participaram da pesquisa. Odete atua entre 6 e 10 anos no Ensino Superior e participa há 2 anos no PRP. Olga atua entre 11 a 15 anos no Ensino Superior e participa há 4 anos no PRP.

Com vistas a delimitar aspectos pertinentes ao estudo acerca das principais compreensões do PRP e das relações formativas estabelecidas entre Residentes, Preceptores e Orientadores, foram desenvolvidos questionários. Para cada nível foram relacionadas perguntas específicas conforme a atuação no Programa (Residentes, Preceptores e Orientadores). As perguntas foram organizadas em blocos de interlocuções, sendo: i) Contexto de atuação no Programa Residência Pedagógica (PRP), em que as perguntas estavam relacionadas ao tempo e aos motivos da participação no programa; ii) Estratégias metodológicas no PRP, que se direcionam para a organização formativa do Programa; iii) Contribuições Formativas do PRP, cujas questões focalizam as contribuições das interações oportunizadas e reflexões sobre o desenvolvimento do currículo escolar; e iv) Desafios, Avaliação e Modificação, com a possibilidade de posicionamento ante as interlocuções propostas no desenvolvimento das atividades realizadas na organização do Programa.

A análise deste material foi realizada por meio da Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes; Galiazzi, 2011). A ATD consiste em um ciclo de análise que contempla a unitarização, que implica examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os até atingir as suas unidades constituintes; a categorização, que consiste em construir relações entre as unidades, combinando-as e classificando-as, resultando em um sistema de categorias; e, por fim, a elaboração do metatexto, que representa um esforço em explicitar uma nova compreensão que se apresenta como produto dos passos anteriores (Idem).

Dessa forma, as expressões dos participantes nas respostas dos questionários constituíram o corpus de análise. No primeiro momento a intenção esteve em destacar passagens relacionadas a cada um dos blocos de interlocução organizados nos questionários. Tais blocos foram considerados como categorias a priori. Segundo Moraes (2003, p. 195) “quando se conhecem de antemão os grandes temas da análise, as categorias a priori, basta separar as unidades de acordo com esses temas ou categorias”. Nesse sentido, as unidades de significado (US) foram sendo definidas em razão dos propósitos da pesquisa no olhar para cada um dos blocos de interlocução considerados no questionário. Para a discussão, as USs foram identificadas como i.US1, i.US2, i.US3... quando se referiam ao primeiro bloco, e ii.US1, ii.US2... do segundo, e assim sucessivamente.

Ademais, a análise seguiu com o estudo das particularidades emergentes em cada um dos blocos de interlocução, constituindo-se as categorias emergentes. Na sequência são apresentados os participantes da pesquisa e a discussão de cada uma das categorias a priori.

## **DESDOBRAMENTOS TEÓRICOS E EMPÍRICOS**

Num primeiro movimento é pertinente focar nos sujeitos participantes da pesquisa (Residentes, Preceptores e Orientadores). Para tanto, busco situar informações relacionadas aos sujeitos da pesquisa em quadros, com vistas a melhor concentrar detalhes, como a idade, a titulação acadêmica (no caso dos Residentes do curso de Graduação), o tempo de atuação (na Educação Básica no caso das Preceptoras, no Ensino Superior para as Orientadoras e na Graduação para os Residentes) e, ainda, o tempo de participação no PRP. O Quadro 1 traz informações sobre os Residentes e mostra que dos 19 Residentes envolvidos neste estudo (13 do sexo feminino e 6 do masculino), 17 possuem mais de 20 anos de idade e dois estão entre 18 e 20 anos. Entre os cursos de Graduação, 12 cursavam Ciências Biológicas, 6 Física – Licenciatura – e 1 Química – Licenciatura.

	Idade	Curso de Graduação	Semestre	Tempo de Participação
R1	De 18 a 20 anos	Ciências Biológicas	8º Semestre	12 meses
R2	Mais de 20 anos	Ciências Biológicas	Não informou	Participo desde outubro de 2020 (17 meses)
R3	De 18 a 20 anos	Física – Licenciatura	6º Semestre	3 meses
R4	Mais de 20 anos	Química – Licenciatura	8º Semestre	15 meses
R5	Mais de 20 anos	Ciências Biológicas	8º Semestre	15 meses
R6	Mais de 20 anos	Ciências Biológicas	8º Semestre	1 ano e 2 meses
R7	Mais de 20 anos	Ciências Biológicas	8º Semestre	Um ano e 3 meses (15 meses)
R8	Mais de 20 anos	Física – Licenciatura	9º Semestre	15 meses
R9	Mais de 20 anos	Ciências Biológicas	8º Semestre	12 meses
R10	Mais de 20 anos	Ciências Biológicas	8º Semestre	12 meses
R11	Mais de 20 anos	Ciências Biológicas	8º Semestre	14 meses
R12	Mais de 20 anos	Física - Licenciatura	9º Semestre	1 ano e 1 mês
R13	Mais de 20 anos	Ciências Biológicas	6º Semestre	3 meses
R14	Mais de 20 anos	Física – Licenciatura	9º Semestre	Não informou
R15	Mais de 20 anos	Ciências Biológicas	8º Semestre	1 ano e 1 mês

Quadro 1 – Residentes participantes da pesquisa

Fonte: Autoria própria.

Em relação as 6 Preceptoras (todas do sexo feminino) que participavam do PRP, uma optou em não fazer parte da pesquisa. A idade das participantes varia entre 26 a 55 anos. Quanto à titulação acadêmica, Paulina e Paula possuem apenas Licenciatura, Poliana e Paola Pós-Graduação lato sensu e Priscila Mestrado em Educação nas Ciências, como pode ser acompanhado no Quadro 2. Quanto ao tempo de atuação na Educação Básica, Paulina e Priscila atuam entre 6 e 10 anos, Poliana e Paula entre 21 a 25 anos e Paola com mais de 30 anos de experiência. Referente ao tempo de participação no PRP, Priscila e Paola possuem vínculo há mais de 3 anos, Priscila e Paula em torno de 14 meses e Poliana mais recentemente, em 2021.

Quadro 2 – Preceptoras participantes da pesquisa

	Idade	Titulação Acadêmica	Tempo de atuação na Ed. Básica	Tempo de participação no PRP
Paulina	31 a 35 anos	Graduação em Física – Licenciatura	6 a 10 anos	14 meses
Priscila	26 a 30 anos	Graduação em Ciências Biológicas e Mestrado em Educação nas Ciências	6 a 10 anos	3,5 anos
Poliana	41 a 45 anos	Graduação em Ciências Biológicas	21 a 25 anos	3 meses
Paula	41 a 45 anos	Graduação em Ciências Biológicas	21 a 25 anos	8 meses
Paola	51 a 55 anos	Graduação em Ciências Biológicas, Licenciatura Plena em Biologia e Pós-Graduação em Interdisciplinaridade	Mais de 30 anos	3,5 anos

Fonte: Autoria própria.

Quanto às Orientadoras, o PRP conta com 2, sendo 1 para cada núcleo. As idades são aproximadas entre 41 e 45 anos. Olga possui Graduação em Ciências Biológicas (2002) e Odete em Física – Licenciatura (2009); ambas possuem a titulação de Doutorado. No tempo de atuação no Ensino Superior, Olga situa-se entre 11 e 15 anos e Odete de 6 a 10 anos. Já no tempo de participação junto às atividades do PRP, participam há 4 anos, posto que Olga participou sempre como Orientadora e Odete 2 anos como colaboradora e no Edital nº 1/2020 participou como Orientadora. O Quadro 3 apresenta as principais informações das professoras Orientadoras participantes da pesquisa.

Quadro 3 – Orientadoras participantes da pesquisa

	Idade	Titulação Acadêmica	Tempo de atuação no Ensino Superior	Tempo de participação no PRP
Olga	41 a 45 anos	Graduação em Ciências Biológicas – Licenciatura, Mestrado em Ensino Científico e Tecnológico e Doutorado em Educação nas Ciências.	11 a 15 anos	4 anos
Odete	41 a 45 anos	Graduação em Física-Licenciatura, Mestrado em Educação e Doutorado em Educação.	6 a 10 anos	4 anos

Fonte: Autoria própria.

### i) Contexto de atuação no Programa Residência Pedagógica (PRP)

No primeiro bloco de questionamentos o interesse esteve em buscar as justificativas pelas quais os Residentes, Preceptores e Orientadoras escolheram fazer parte do PRP. Dentro desse bloco de interlocuções foram definidas 29 USs, as quais expõem uma necessidade de participação no programa por formação, por conhecer a escola e por desenvolver a autonomia, que motivam a participação, e, ainda, a necessidade pelo recurso financeiro que também é apresentado. Dessa forma, três subcategorias são emergentes: espaço escolar, especificidades da docência e bolsa remunerada.

Os Residentes destacam a oportunidade de conhecimento do *espaço escolar*: “a experiência que eu conseguiria participando do Projeto e também as vivências que a escola poderia me proporcionar e conviver no ambiente que futuramente será meu também” (i.US1) (Renata, 2021). Odete (2021) destaca a ideia de participação no PRP como meio de colaboração na formação, tanto da formação inicial de professores da Educação Básica quanto dos próprios professores formadores, como citado: “colaborar na formação inicial dos licenciandos e formação continuada das Preceptoras, bem como continuar minha formação” (i.US29).

As Preceptoras citam situações, como momento de “Atualização pedagógica; novas experiências; formação continuada e inserir a escola no contexto da Universidade” (i.US27) (Paola, 2021). Assim, de forma conjunta é possível afirmar que tanto os Residentes, Preceptoras e Orientadoras compreendem o PRP como um espaço formativo que vem a contribuir para as atividades de docência, seja inicial ou continuamente imbricadas na aproximação entre Universidade e Escolas.

Para Leontiev (2004), o desenvolvimento das FPS, ou seja, os aprendizados que o sujeito constrói, decorrem da apropriação de saberes. Esse processo é orientado por objetivos e acontece nas relações entre os sujeitos no meio social. Compreendo como de suma importância esse espaço

formativo que é o PRP, ao oportunizar diálogos compartilhados por professores em diferentes níveis de interação, alinhados a situações teóricas e práticas da docência em momentos de reflexão.

Outra subcategoria emergente está relacionada às especificidades da docência, quando, além da aproximação Universidade e Escolas, os participantes situam que a importância da participação está na “formação; adquirir uma maior autonomia em sala de aula, possuir contato com a universidade e a escola básica” (i.US3) (Ronaldo, 2021). As Preceptoras situam como argumentos de participação: “a possibilidade de ter uma formação continuada” (i.US23) (Paulina, 2021), com atenção para a “participação na formação, trocas de ideias e reflexões” (i.US24) (Priscila, 2021).

Aqui é importante a colocação do espaço formativo organizado com base na IFA para oportunizar lugar de reflexão acerca das práticas pedagógicas vivenciadas no espaço escolar. Aí reside a relevância da IFA como modelo de formação que abrange o desenvolvimento constitutivo da docência e a compreensão “de que a investigação da ação é um mecanismo de formação dos professores pautado em processos reflexivos.” (Güllich, 2013, p. 219). Tal espaço é profícuo ao desenvolvimento das FPS e à constituição da personalidade do professor (Martins, 2013) orientando suas ações docentes. De acordo com Martins (2013), o desenvolvimento das FPS está condicionado às apropriações culturais e históricas oportunizadas aos indivíduos, e, nesse sentido, “não existe ação educativa que não seja permeada pela personalidade do educador” (Martins, 2015, p. 5).

Da mesma forma, para Wyzykowski (2022, p. 24) “a personalidade humana desenvolve-se em sua plenitude quando há formação das funções mentais superiores que vão permitir o pensamento conceitual”. Segundo a autora, o espaço formativo favorece a formação das funções mentais e da personalidade quando consegue fazer os alunos pensarem o mundo a partir de conhecimentos científicos.

Aliado a isso, resalto o processo de constituição da personalidade do professor em compreender as ações de sua prática docente teoricamente. Nessa direção, há a importância da condução do processo formativo, organizado nos encontros do PRP, como meio de proporcionar compreensões acerca da docência. Destaco a IFA como um modelo de investigação, formação e ação, em que a tríade de professores em interação problematiza intencionalmente o interesse do grupo, em etapas que possibilitam a constituição dos conhecimentos dos professores a partir de seus interesses, dúvidas e questionamentos.

Ainda a participação com ênfase nos estudos com bolsa remunerada: “as oportunidades que ele nos proporciona com a realização do Estágio Supervisionado e acompanhado e a bolsa remunerada” (i.US10) (Romana, 2021); e, ainda, sobre a remuneração oferecida: “bolsa, oportunidade de formação” (i.US25) (Poliana, 2021). Ademais, situam “a satisfação em ensinar, dar apoio, compartilhar experiências e aprendizagens com professores em formação e a bolsa de estudos” (i.US26) (Paula, 2021).

Quanto às considerações de participação destacadas pelas Orientadoras, Olga (2021) ressalta contribuições na “formação dos acadêmicos, acesso às bolsas, visto a situação socioeconômica dos nossos licenciandos” (i.US28), no sentido de que mostra preocupação em relação às oportunidades formativas que poderiam colaborar na formação de futuros professores, bem como ampliar as possibilidades de estudo e condições socioeconômicas. Acerca da situação destacada da bolsa de estudos oferecida pelo Programa, compreendo como sendo um incentivo à participação de professores em formação inicial e continuada no contexto de estudos e discussões.

A concessão de bolsas possibilita manter muitos dos bolsistas em atividade na Universidade e diminui a evasão de estudantes da Graduação (Nascimento, 2007), bem como estimula a participação de professores já atuantes para colaborarem na formação e que, assim, acabam por investir em sua constituição docente, transparecendo reflexos em suas práticas pedagógicas. É nesse processo que percebo que muitos professores em formação inicial, ao se envolverem em Atividades de Ensino, acabam por interessar-se pela docência e pela busca de aperfeiçoamento e constituição no espaço formativo vivenciado.

## ii) Estratégias metodológicas no PRP

Na intenção de compreender aspectos que se desencadeiam no espaço de formação do PRP, foi de meu interesse entender a forma como as Preceptoras discutem sobre os objetivos, práticas e teorias do Programa com os Residentes que estão sob suas responsabilidades nas Escolas, e, ainda, sobre a organização das estratégias metodológicas investidas pelas Orientadoras no trabalho com Residentes e Preceptoras.

Foram consideradas 44 USs, as quais desdobram interlocuções em torno de duas subcategorias: diálogo entre os diferentes níveis de interação (formação inicial e continuada da Educação Básica e Superior) nos dois cenários de formação (Escola e Universidade) e as estratégias metodológicas que enfatizam a reflexão sobre as atividades desenvolvidas.

Sobre a importância de se considerar espaços de diálogo entre os diferentes níveis de interação, as Preceptoras destacam a oportunidade de “ouvir o que eles [Residentes] sabem e identificar em suas falas o que necessita ser retomado ou complementado” (ii.US22) (Paulina, 2021). Para as Preceptoras, entre os recursos formativos desenvolvidos no PRP é destaque a oportunidade de discussão no grupo acerca do fazer pedagógico que acontece nos espaços escolares, e, assim, manifestam “a socialização de práticas pedagógicas” (ii.US32) (Paulina, 2021) e “a troca de conhecimentos através de palestras, eventos, roda de conversa” (ii.US35) (Paula, 2021).

Outro aspecto importante é a presença dos formadores (Orientadores) no espaço formativo, quando expressam: “a possibilidade de diálogo com os formadores” (ii.US34) (Paola, 2021). Duarte (2011, p. 116), ao trabalhar com os estudos de Vigotski, salienta a importância das práticas de formação que tomam como referência as dimensões coletivas e interativas de compartilhamento e de construção de significados, as quais contribuem para a emancipação profissional ao analisar e transformar continuamente a sua atividade de ensino num exercício de autorreflexão crítica. Assim, há troca de saberes entre os participantes do processo formativo, numa relação em que todos aprendem e todos ensinam, cada um com suas experiências e ações.

É notável a concepção de um trabalho coletivo que se constrói sobre o diálogo do grupo quando as Orientadoras assim expressam: “são realizadas reuniões semanais entre os núcleos (Professores Orientadores, Preceptores, Residentes) para discutir e desenvolver atividades formativas, bem como planejamentos das aulas para docência assistida, as quais contam com a orientação das Professoras Orientadoras e Preceptoras” (ii.US37) (Olga, 2021). Para os Residentes, tal contexto formativo, em meio às estratégias metodológicas oportunizadas pelas Preceptoras e Orientadoras, é potencializado pelo “diálogo; a troca de saberes entre o professor e o Residente é importante” (ii.US2) (Rosalva, 2021). Pelo olhar dos Residentes o destaque está na consideração dos espaços que incitam o diálogo com as Preceptoras sobre os fenômenos que perpassam o espaço escolar, como citado acerca das metodologias:

acredito que tem muitas, mas considero aquelas formações onde aprendemos com as professoras da Escola Básica, as mais importantes, pelo fato delas já conhecerem a realidade da Escola Básica e estarem todos os dias à frente desta realidade. Tivemos algumas formações onde podemos aprender sobre aplicativos para serem usados em sala de aula, plataformas que facilitam a vida do professor e do aluno(ii.US5) (Ronaldo, 2021).

Assim, é possível considerar que, mesmo em espaço de formação com introdução e discussão de metodologias de ensino, plataformas digitais e outros recursos, o olhar das Preceptoras que convivem com o espaço diário de sala de aula é sempre muito bem recebido pelos Residentes. Também, sobre as metodologias, para os Residentes está a ideia da aproximação entre a Universidade e as Escolas de Educação Básica, ou seja, “A articulação Escola-Universidade, proporcionando mais conhecimentos do ambiente em que iremos atuar posteriormente. Nos familiarizarmos. Agregar conhecimento e experiências” (ii.US8) (Renato, 2021).

Permitir o diálogo entre os dois cenários formativos da docência (Escola e Universidade) implica considerar a tríade de interação enfatizada por Zanon (2003), a qual contribui para o desenvolvimento profissional na medida em que promove discussões acerca da docência com saberes da prática profissional, num movimento de diálogo formativo entre a formação inicial de licenciandos e a formação continuada de professores de escola e de professores formadores da área de CNT, todos

com distintas funções no processo, e que, ao interagirem, favorecem o desenvolvimento profissional e curricular.

Outra categoria emergente das compreensões acerca das estratégias metodológicas é a oportunidade de reflexão. Entre as colocações destacadas pelas Preceptoras, situa-se o olhar para o investimento em espaços de reflexão: “procuro sempre mostrar para meus Residentes uma maneira atrativa para que desenvolvam suas aulas, usando técnicas variadas de ensino, não ficando somente nas aulas tradicionais” (ii.US20) (Paula, 2021). Ainda sobre a discussão de temas e projetos: “que a escola necessita e que são importantes também à formação dos Residentes” (ii.US21) (Paola, 2021).

Entre as estratégias formativas que oportunizam a reflexão sobre os trabalhos produzidos, Olga (2021) destaca a “produção de relatos de experiência em eventos como Investigação na Escola, escritas em Diários de formação” (ii.US43), e Odete (2021) ressalta a “produção e apresentação de relatos de experiências em eventos relativos à formação de professores, reflexão no diário de formação” (ii.US44). É importante considerar a relevância das atividades que envolvem o compartilhamento de saberes, a reflexão e a escrita de relatos de experiência.

Para Alarcão (2010), os processos formativos, com base na experiência, se potencializam à medida que possibilitam um triplo diálogo ao sujeito que a experimenta: “um diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros, incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referência, e o diálogo com a própria situação, situação que nos fala” (Alarcão, 2010, p. 49). No caso, a escrita dos relatos de experiência, destacada pelas Orientadoras, constitui-se, segundo Radetzke, Güllich e Emmel (2020), como a forma (gênero textual) mais autêntica de pesquisar a própria prática, ao possibilitar o diálogo compartilhado por Alarcão (2010) num movimento de (re)significação e constituição de saberes e fazeres docentes.

Nesse processo, percebo como as Atividades de Ensino e de Estudo não estão afastadas, mas se complementam no exercício de investigar a ação docente. Vislumbro, assim, o desenvolvimento da investigação docente, que pode ser considerada uma ação da Atividade de Estudo e de Ensino, ou, dependendo do motivo, se assumir como Atividade de Pesquisa. Nesse contexto, é muito importante considerar o motivo que orienta o sujeito a esse processo, por exemplo, se realiza a investigação pelo diário de formação apenas porque é cobrado pelo Orientador, está desenvolvendo uma ação alienada. Quando, no entanto, compreende os propósitos formativos da investigação da própria prática, esse movimento pode ser considerado uma atividade: Atividade de Pesquisa.

Como destacado por Güllich (2013), a investigação da prática pedagógica é retrospectiva e prospectiva, num movimento de diálogo sobre, para e na ação. Esse processo de investigação, em diálogo com outros sujeitos da formação, permite a tomada de conhecimento acerca da cultura docente por sujeitos que já têm experiência acerca da mesma, oportunizando caminhos de discussão e entendimentos profícuos na constituição docente.

Para Leontiev (2004, 2021), o processo de apropriação de conhecimentos se dá pela interação com outros sujeitos pelo diálogo e tomada de conhecimento da experiência acumulada pela humanidade ao longo de sua história social. Dessa forma, o contexto de interação com outros níveis de formação contribui para o desenvolvimento docente, e o espaço formativo do PRP pode ser considerado profícuo ao sistematizar tais conhecimentos, quando, na visão de Martins (2015), o espaço escolar é considerado o mais adequado em oportunizar a apropriação da cultura e operar transformações no pensamento.

### **iii) Contribuições Formativas do PRP**

Quanto às expressões relacionadas às contribuições do PRP, foram destacadas 69 USs. Tais colocações retomam a importância do espaço formativo oportunizando o diálogo entre diferentes níveis de interação e a reflexão acerca da prática pedagógica. Ainda situa-se o olhar para o estudo acerca do currículo escolar. Assim, duas subcategorias sobressaem-se: assumir a formação docente como um processo contínuo e o currículo escolar.

Em relação à prática de assumir a formação docente, os Residentes destacam a relevância da participação no PRP como um espaço formativo de preparação para a docência, quando “a

importância está associada a vários fatores, tais como nos preparar para o contato direto com a educação básica antes de formados. Possuímos um vínculo com o professor formador, professor em formação, professor da Educação Básica” (iii.US2) (Rita, 2021). Nessa direção, é perceptível o valor que os Residentes dão para as interações entre os diferentes níveis de interação, e, igualmente, à necessidade da relação entre Universidades e Escolas, quando destacam que “a Universidade é muito importante para dar um norte aos planejamentos desenvolvidos ao longo do Programa. A escola tem que abrir o espaço para essa formação com possibilidades de abertura às novas propostas” (iii.US20) (Rita, 2021).

De maneira sistematizada, Regina (2021) destaca que a Universidade “Direciona e organiza o trabalho no geral, oportunizando a aprendizagem” (iii.US28), e as Escolas “O acolhimento dos Residentes em sua comunidade, oportunizando experiências” (iii.US29). Nesse sentido, é visível a atenção que os Residentes demonstram sobre a necessidade de um trabalho conjunto entre a instituição formadora e o futuro campo de trabalho: as escolas.

O processo de construção de aptidões docentes na formação inicial não é um processo tranquilo, quando os Residentes compartilham a passagem da condição de “aprendentes” para a de “ensinantes” e destacam que a Universidade é muito importante para os planejamentos de aulas, mas que, muitas vezes, a teoria não condiz com a prática de sala de aula. Diante desse aspecto, Maldaner (2006) destaca a importância de os processos de formação continuada estarem alinhados na aproximação entre as pesquisas teóricas e aspectos formativos da Universidade e o contexto da educação básica nas vivências dos sujeitos. Nesse sentido,

os processos de formação continuada já testados e que podem dar respostas positivas têm algumas características relevantes: os grupos de professores que decidem “tomar nas próprias mãos” o tipo de aula e o conteúdo que irão ensinar, tendo a orientação maior – parâmetros curriculares, por exemplo – como referência e não como fim; a prevalência dos coletivos organizados sobre indivíduos isolados como forma de ação; a interação com professores universitários, envolvidos e comprometidos com a formação de novos professores; o compromisso das escolas com a formação continuada de seus professores e com a formação de novos professores compartilhando seus espaços e conquistas (Maldaner, 2006, p. 25).

Assim, a investigação da prática pedagógica a partir da reflexão teórica em ambientes interativos, tem sido a proposta de formação, nesse caso o desenvolvimento da Atividade de Pesquisa. Nesse segmento, Martins (2015, p. 16) lembra que “a pretensão de formação de um ‘novo professor’ demanda compreendê-lo como pessoa, nas suas relações com o mundo e consigo próprio”. Assim, é necessário trazer a ideia de que a docência como profissão é escolhida por um indivíduo que constrói e manifesta pensamentos e emoções caracterizados pelas suas vivências e que precisam ser discutidas e (re) significadas em espaço de formação.

O PRP pode ser considerado um espaço formativo intermediário ao oportunizar discussões e a interação entre sujeitos aprendentes na relação teoria e prática. A constituição da personalidade do professor sintetiza a formação das FPS, quando essas funções assumem objetividade na maneira de ser do indivíduo (Martins, 2015). Sendo assim, o desenvolvimento humano é muito particular em cada sujeito, pois está imbricado numa trama de interações com outras pessoas, o que lhe oportuniza a apropriação da cultura e a transformação das aptidões mentais, resultando na constituição da personalidade (Leontiev, 2021).

As Preceptoras também foram questionadas quanto às mudanças produzidas em relação às atividades de ensino que desenvolvem junto aos seus alunos após a sua inclusão no PRP. Entre as contribuições destacam-se mudanças na “metodologia, as dinâmicas de fazer o aluno questionar e pesquisar mais, além de expor suas ideias e tomar atitudes” (iii.US52) (Paola, 2021); também, “olhar de uma forma mais crítica e individual para cada aluno” (iii.US49) (Paulina, 2021). Essas são compreensões que foram sendo construídas em meio aos movimentos formativos oportunizados pelo PRP no diálogo reflexivo e de troca de experiências, além de os Programas de Iniciação à Docência da referida instituição estarem alicerçados também no referencial do Educar pela Pesquisa (Demo, 2015).

Ao focalizar as contribuições do PRP para a formação docente/continuada, as Preceptoras destacam a escrita, a leitura e a reflexão sobre as práticas pedagógicas ao mesmo tempo em que acontece a supervisão dos trabalhos desenvolvidos pelos Residentes. Entre as contribuições está a de

“refletir sobre nossas práticas, assumir minha identidade como educadora, colaborar com a formação inicial dos futuros docentes” (iii.US44) (Paulina, 2021), e, ainda, a oportunidade de

maior discussão dos temas educacionais, troca de experiências, conheci muitos palestrantes importantíssimos e exercitei mais a leitura e escrita. Hoje, faço mais reflexões sobre a minha prática, pois vejo ela com mais crítica e cuidado na escolha dos temas abordados, buscando sempre uma visão contemporânea e voltada para os eventos e acontecimentos de agora (iii.US48) (Paola, 2021).

Das colocações, sobressai-se a oportunidade de reflexão e melhorias nas práticas pedagógicas como decorrentes da participação no PRP. Para Carr e Kemmis (1998), a perspectiva da investigação da ação deve ser mediada teoricamente, ou seja, a teoria deve ser usada para estudar e compreender as ações práticas da docência, assim o fazer docente é também teórico, e, sobretudo, prático (Güllich, 2013). É para esses movimentos reflexivos que os participantes do PRP precisam ser orientados, no sentido de se colocarem em Atividade de Pesquisa.

Para as Orientadoras, os principais aspectos de contribuição, que se sobressaem do processo formativo oportunizado pelo PRP, está na ação de orientar a formação durante a Pandemia da Covid-19, ou seja,

tivemos vários desafios, entre eles lidar com a saúde mental nossa, de nossos Residentes, Preceptores, então, para mim a empatia, a resiliência, paciência foram as maiores contribuições do RP durante o ensino remoto, temos que olhar para o lado humano no processo formativo (iii.US66) (Olga, 2021).

Assim, o PRP é o espaço de discussões e reflexões sobre as atividades vivenciadas no contexto da docência e seus desafios. Para Odete (2021), o PRP é a oportunidade de diálogo sobre novas estratégias metodológicas, inclusive considerando questões relativas ao que acontece, de fato, nos espaços escolares. Ela enfatiza, também, a importância do diálogo com a formação inicial e professores da Educação Básica, e o PRP oportuniza essa relação.

Outro questionamento importante ainda no bloco das iii Contribuições Formativas no PRP é acerca das reflexões sobre questões que permeiam o Currículo Escolar, no sentido de compreender se os encontros no PRP oportunizam esse espaço de diálogo e reflexão. Nas expressões dos Residentes, o Currículo Escolar tem sido discutido nos encontros formativos, e “os encontros são direcionados a reflexões, nos questionando sobre a escola, seu currículo, sua vivência, os alunos” (iii.US35) (Roberta, 2021); ademais, declaram que “através da Residência podemos refletir com mais clareza sobre temas que abrangem o ensino de Ciências” (iii.US35) (Rosilda, 2021).

Nesse contexto, Radetzke e Frison (2023, p. 9), em análise junto as concepções curriculares em pesquisas relacionadas ao contexto do PRP, situam que “o PRP é trazido como importante na promoção do desenvolvimento da reflexão frente às vivências da docência, na maioria das vezes atravessadas pelas dimensões curriculares que direcionam o fazer docente”. Assim, nas concepções dos Residentes indicia-se o desenvolvimento de um currículo narrativo (Goodson, 1995) dentro das oportunidades formativas do PRP, o qual considera o contexto social e os conhecimentos das diversas áreas para compreender as histórias de vida que os alunos trazem em suas narrativas.

No olhar das Preceptoras acentua-se a reflexão para o desenvolvimento do Currículo nas Escolas, quando sublinham a percepção dos Residentes para o desenvolvimento das propostas curriculares, ou seja, “os Residentes receberam orientação de seguir as matrizes de referência do Estado. Perceberam que o planejamento precisa ser reorganizado na prática” (iii.US40) (Priscila, 2021); e ainda,

O currículo escolar segue as diretrizes da BNCC e nesse contexto estamos sempre planejando as aulas da melhor forma para que os objetivos da aprendizagem sejam atendidos; As perguntas que sempre norteiam o planejamento das nossas aulas são: Como ensinar esse conteúdo de forma que os alunos entendam e interajam? Como avaliar a aprendizagem desse conteúdo? (iii.US42) (Paula, 2021).

Com essas colocações é possível destacar que nas interações entre os Residentes e Preceptores é enfatizado o olhar para o Currículo Escolar como se estivesse em construção com a interação de questionamentos e reflexões sobre as diretrizes curriculares e os meios de desenvolvimento, segundo o contexto da Escola. No processo formativo, oportunizado pelo PRP, a oportunidade de diálogo sobre as ações pedagógicas e as vivências do contexto escolar é realizada como perspectiva de compreensão e melhoria das práticas. Conforme McKernan (2009), o currículo pode ser entendido como uma proposta que estabelece um plano educacional, da mesma forma que a perspectiva de uma hipótese convida para a resposta de uma pesquisa. Nesse sentido, não há processo curricular sem o desenvolvimento do professor, que, ao pesquisar suas ações e transformar suas concepções, poderá intervir no desenvolvimento curricular em sala de aula.

Tais apontamentos são, também, destaque nas compreensões das Orientadoras, que situam as Preceptoras como coformadoras da constituição dos Residentes contribuindo nas discussões e interpretações a partir da realidade social de cada contexto, como destacado:

Primeiramente tivemos dificuldades com a BNCC tanto do Ensino Fundamental como Ensino Médio; a matriz mudou significativamente. Nesse sentido, ter as preceptoras como colaboradoras foi muito importante, pois elas contribuíram com discussões, apresentando materiais e nos auxiliando com os Residentes nas produções dos planejamentos para as aulas de docência (iii.US64) (Olga, 2021).

Diante dos entendimentos trazidos pelos participantes do PRP acerca do Currículo Escolar, é possível inferir que o espaço formativo oportuniza reflexões sobre as atividades docentes e orientações pedagógicas que recebem, e, portanto, na coletividade são produzidas compreensões que emanam em investimentos no desenvolvimento do currículo nas escolas e contextos formativos.

#### **iv) Desafios, Avaliação e Modificação**

Em relação às respostas dos participantes da pesquisa relacionadas com os desafios, avaliação e modificações no Programa, foram consideradas 63 USs. As colocações dos Residentes estavam direcionadas para mais momentos de troca de experiências; das Preceptoras quanto à responsabilidades de se colocarem na posição de coformadoras na formação dos Residentes; e ainda o olhar crítico das Orientadoras quanto às questões técnicas que orientam o PRP. Assim, trocas de experiência, coformadoras e condições técnicas do Programa emergem do contexto de análise como subcategorias.

Quanto aos ensejos de formação, os Residentes demonstram interesse nas trocas de experiência e situam a necessidade de “mais momentos com as professoras da escola básica, com rodas de conversas; acredito que com elas nós temos muito a aprender por serem elas que estão no dia a dia da escola básica” (iv.US45) (Ronaldo, 2021). Ainda, atenção para o que o contexto da Escola Básica pode oferecer à formação inicial: “penso sempre no sentido de nos ambientar à escola. Conhecer como funciona, nos proporcionar experiências formativas” (iv.US8) (Renato, 2021). Outra questão pertinente é sobre “oportunidades de escrita e planejamento de atividades” (iv.US3) (Rita, 2021).

É destaque a compreensão que os Residentes possuem das contribuições do PRP em sua formação acadêmica, no sentido de uma experiência para além das disciplinas da Graduação, em que apontam para oportunidades em participação de eventos da área do ensino, como “1 – Palestras com pessoas de todos os lugares e níveis educacionais; 2 – Abordagem de temas diversos que não são contemplados pelas disciplinas cursadas; 3 – realização de trabalhos e participação em diversos eventos” (iv.US19) (Rosilda, 2021). Nesse ponto, acentua-se a oportunidade de reflexão quanto às questões educacionais, com a participação em eventos e a análise de questões pedagógicas que perpassam o contexto escolar da regência por meio da escrita de trabalhos e compartilhamento de experiências com outras instituições formadoras.

Vale destacar a importância da interlocução, com aspectos que caracterizam o espaço do futuro campo de trabalho dos Residentes (Educação Básica), no diálogo com as Preceptoras que fazem parte desse contexto. É de entendimento que o desenvolvimento humano, segundo a Teoria da

Atividade, é constituído pela apropriação da cultura (Leontiev, 2004, 2021). O espaço escolar/formativo é destacado como privilegiado, oportunizando essa apropriação ao operar transformações no pensamento (Martins, 2013). Dessa forma, o meio social é determinante na formação da personalidade humana, a qual constitui o desenvolvimento global do sujeito no domínio consciente de sua conduta. Nesse aspecto, desdobra-se a importância do diálogo compartilhado dos Residentes com os professores da Educação Básica, ao terem a oportunidade de diálogo acerca de vivências e inquietações que perpassam vivências e, por ora, podem sinalizar momentos de (re)significação também no diálogo com as Orientadoras, num movimento de ampliar entendimentos sobre a docência e seus processos.

Assim, o diálogo entre os sujeitos que compõem a tríade de interação (professores formadores, educação básica e inicial) (Zanon, 2003) traz a possibilidade de mudanças em contexto de atuação, considerando o processo de desenvolvimento docente e a constituição da personalidade humana manifestada nas ações conscientes do meio em que vive. Daí a importância da aproximação entre as Escolas e as Instituições Formativas ao compartilharmos saberes.

As Preceptoras foram instigadas sobre aspectos que atribuem à sua responsabilidade de professoras e cofomadoras de futuros professores, nesse caso de Residentes, e destacam: “Participar como preceptora de um grupo de licenciandos é um grande desafio, considerando que todos temos responsabilidade de colaborar para a formação de professores, contribuindo e refletindo em conjunto” (iv.US41) (Priscila,2021). Entre as atribuições, ressaltam, ainda, o desafio de supervisoras no desenvolvimento da regência em classe pelos Residentes, como pode ser acompanhado:

Meu papel como preceptora está em orientar nos conteúdos a serem ensinados, é a melhor maneira para que isso aconteça, levando em consideração as metodologias a serem utilizadas; deve intervir nos erros conceituais e no melhor aproveitamento dos bolsistas no trabalho em que estão desenvolvendo (iv.US43) (Paula, 2021).

Ainda, salientam a importância do acompanhamento desde o planejamento das aulas, desenvolvimento e avaliação das mesmas.

Estar ciente dos Planos de aula e Projetos a serem desenvolvidos na escola pelos Residentes, conhecendo, participando e cobrando planejamento, dedicação e engajamento no processo de ensino-aprendizagem do aluno e nas questões escolares. Auxiliar e intermediar junto a turma e colaborar para o desenvolvimento do Residente (iv.US44) (Paola, 2021).

Em termos da aproximação entre Universidade e Escolas, as Preceptoras destacam como sendo muito promissora em termos de formação inicial e continuada. Conforme Paula (2021): “uma ótima relação com a universidade; acolhemos e orientamos os seus alunos. Recebemos formação continuada por parte da universidade, o que é excelente. Isso tudo permite que todos os envolvidos melhorem suas práticas pedagógicas” (iv.US47). É destacado por Paulina, Priscila e Poliana, no entanto, a necessidade da constante vigilância epistemológica no desenvolvimento das atividades desenvolvidas pelos Residentes. Para Paula (2021), “a questão da apropriação dos conceitos por parte dos Residentes, pois a maioria deles chega na escola com muitas dúvidas ainda” (iv.US49).

Na oportunidade de salientar aspectos de trabalho no contexto do PRP, uma das Preceptoras destaca:

Como a maioria dos Residentes está em sua formação inicial, nem sempre tiveram as didáticas e isso dificulta a postura em sala de aula. Então, antes de entrarem em sala deveriam ter orientações básicas de postura em sala... Outros ainda não tiveram o conteúdo que estarão ministrando em aula (iv.US48) (Poliana, 2021).

Nesse sentido, se observa os desafios de os Preceptores da Educação Básica se comprometerem como (co)formadoras e a necessidade de estudo para a realização da prática da docência, por exemplo, de como determinado conteúdo é aprendido e estratégias metodológicas a serem trabalhadas. Do mesmo modo, a atenção que os professores Orientadores atribuem para esse

processo de construção do conhecimento pedagógico do conteúdo. Corrêa e Marques (2020, p. 199), ao trabalharem com pesquisa acerca das contribuições dos professores Preceptores para a formação dos Residentes, destacam alguns aspectos como “mediador/facilitador do processo de articulação entre teoria e prática, incentivador de práticas de pesquisa para procedimento de análise e discussões nos momentos de planejamento de atividades, gerenciador de reflexão sobre dificuldades de aprendizagem dos alunos e outras reflexões inerentes a metodologias pedagógicas”.

Também é importante o olhar formativo das Preceptoras para a passagem dos Residentes da condição de aluno para a de professor, “muitos Residentes entram em sala sem ter a base do conteúdo que irão abordar e apresentam postura de alunos e não de professores” (iv.US53) (Poliana, 2021). Desse modo, o aprender é marcado por avanços e retrocessos e, assim, na formação de professores, esse processo precisa ser explorado. Machado e Jesus (2021), com base nos entendimentos de Lüdke (2006), ressaltam que nas atividades que são desenvolvidas na relação entre Universidades e Escolas ocorre uma troca entre saberes. Ou seja, o saber produzido na Universidade vai para as escolas na atuação dos licenciandos na regência de classe e estágios, entrecruza-se com os professores da Educação Básica (Preceptores) e alunos e volta para a universidade, objetivando ser refletido pelos sujeitos. Nesse processo, o PRP tem um grande diferencial ao oportunizar aos Residentes a regência em classe, o diálogo e a aproximação das Preceptoras acompanhando esse processo, e, ainda, os encontros juntamente com os Orientadores em trabalho de reflexão.

As Orientadoras, no movimento de avaliação das atividades propostas, compreendem as estratégias formativas de rodas de conversa e de diálogos coletivos com reflexão sobre práticas pedagógicas como importantes no processo formativo em discussão. Entre os desafios, situam-se as condições técnicas que orientam as ações do Programa, e estima-se que o PRP seja compreendido como um espaço de formação e não somente como cumprimento do estágio supervisionado. Nessa direção, Santos (2022, p. 27), em seu trabalho de conclusão de curso, ao analisar as contribuições do PRP, sinaliza também tais desafios, e contempla a perspectiva de que uma formação pautada em modelos não consegue atender realidades distintas: “É primordial elencar um processo formativo que atenda às demandas histórico-sociais, mas que não desconsidere as singularidades dos sujeitos. Urge uma formação enquanto processo contínuo e contextualizado”.

Do mesmo modo, é destacado o número mínimo de bolsistas por núcleo, dificultando, muitas vezes, a formação de mais núcleos, além de que, quando é muito alto o número de Residentes por núcleo, é dificultado o processo de orientação. Entre os desafios as Orientadoras situam:

Carga horária de docência exigida pelo programa para acadêmicos que ficam três módulos, os editais não relacionam tanto o RP ao estágio, mas tê-lo como um programa de formação; o número mínimo de bolsistas para se ter um núcleo, o que dificulta a formação como a composição de um núcleo (iv.US56) (Olga, 2021).

Carga horária excessiva para a docência assistida; número de vagas de bolsistas a cada núcleo ser muito alto, dificultando assistência individual a cada Residente (iv.US57) (Odete, 2021).

O movimento de reflexão sobre as atividades de organização do Programa é oportunizado, segundo as Orientadoras, por meio de questionário solicitado pela Capes bem como pelos diálogos que acontecem nas reuniões.

Na sequência está disposto o diálogo com os resultados da pesquisa realizada com os dados de análise no sentido de uma compreensão do todo investigado. Segundo Moraes e Galiazzi (2011 p. 191), “o metatexto resultante desse processo representa um esforço em explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores”. Seguem as relações alcançadas no diálogo com as categorias finais: Comunicação e Objetivação, Currículo Escolar e Atividade de Estudo e Ensino.

## TEORIA DA ATIVIDADE, CURRÍCULO E INVESTIGAÇÃO-FORMAÇÃO-AÇÃO EM CIÊNCIAS

Ao iniciar as interlocuções que se sobressaem do processo de análise realizado com Residentes, Preceptores e Orientadores no PRP, é necessário que se situe o que, de fato, implica compreender teoricamente tais dimensões formativas pelo olhar da Teoria da Atividade (Leontiev, 2004). Nesse sentido, ao tratar do processo de formação de professores, destaco como fundamental o entendimento do desenvolvimento das FPS que orientarão o trabalho dos futuros professores, e ademais, como esse processo pode ser enriquecido num movimento de apropriação de saberes em contexto formativo. A Teoria da Atividade (Leontiev, 2004) propõe que o homem se desenvolve nas relações sociais que estabelece com o meio (natureza e com os outros) no sentido de satisfazer suas necessidades. O processo de desenvolvimento das funções psíquicas decorre da apropriação de saberes de uma atividade externa para uma atividade interna, incluindo a possibilidade de o sujeito compreender e interferir em seu contexto.

Segundo a Teoria da Atividade (Leontiev, 2004), a aprendizagem é uma atividade humana instigada por um objetivo. Nesse processo destacam-se alguns aspectos relevantes, entre os quais que a aprendizagem acontece em um contexto social, é mediada pelas relações entre sujeitos e ocorre na relação entre sujeito e o objeto de aprendizagem. Assim, o processo de constituição docente desenvolvido no PRP perpassa situações formativas no entrelaçamento entre diferentes níveis de conhecimento e de interação entre a posição de “aprendentes” e de “ensinantes” em Atividade de Estudo, de Ensino e de Pesquisa. No conjunto dos dados produzidos pela pesquisa, dados a estas compreensões são recorrentes e potencializam entendimentos ao relacionar o PRP com os conceitos da Teoria da Atividade. Tais expressões representam as nuances formativas emergentes do contexto do PRP, sobre as quais se manifestam as categorias finais.

A categoria final Comunicação e Objetivação é emergente das categorias intermediárias: níveis de interação; espaço escolar, trocas de experiência; bolsa remunerada, e condições técnicas. Em meio aos blocos de questionamentos, tanto no sentido do contexto de atuação no programa e das estratégias metodológicas nas contribuições quanto da avaliação, é reforçada entre todos os participantes da pesquisa a importância das relações entre os diferentes níveis de formação que se sobressaiu como uma perspectiva promissora ao contexto formativo do PRP. Para Leontiev (2004, 2021), o desenvolvimento do psiquismo é marcado pelo processo de formação de aptidões intensificado nas relações sociais estabelecidas. Nessa condição, as interlocuções entre o Residente ora ocupar a posição de “aprendente” e ora a de “ensinante”, é marcada pelo processo de apropriação sobre o exercício de ensinar conceitos historicamente construídos. Nesse ponto, destaca-se a importância das relações com professores da Educação Básica e Superior, bem como a oportunidade de vivências neste espaço formativo com o desenvolvimento das FPS que habilitam a futura profissão.

No trâmite dessas interlocuções, Leontiev (2004, p. 291) destaca que “o movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana”. A comunicação entre as posições assumidas no PRP (Residentes, Preceptores e Orientadores) possibilita o diálogo entre diferentes perspectivas e compreensões, como destacado pelos participantes da pesquisa. Sublinho o olhar dos Residentes para as compreensões que as Preceptoras trazem, como já destacado anteriormente: “acredito que tem muitas [formações], mas considero aquelas formações onde aprendemos com as professoras da escola básica as mais importantes, pelo fato delas já conhecerem a realidade da escola básica e estarem todos os dias à frente desta realidade” (Ronaldo, 2021).

É fato que os Residentes, Preceptores e Orientadores são sujeitos do processo formativo, mas ocupam posições diferenciadas que, em suma, conduzem o programa. De acordo com a Teoria da Atividade, a aprendizagem está vinculada à ideia de que se deve ter um motivo para aprender, e esse impulsiona a ação do sujeito. Tal aspecto diz respeito à objetivação, uma vez que para se apropriar de determinados conhecimentos é necessário objetivá-lo, formando, no decurso do processo, aptidões necessárias. Os participantes da pesquisa foram questionados sobre os motivos de participação no Programa e, entre esses, se destacam, na voz dos Residentes, o conhecimento do espaço escolar, da bolsa remunerada e a aproximação entre Universidade e Escola; já no olhar das Preceptoras, a

oportunidade de formação continuada, da bolsa e da interação no contexto formativo; e para as Orientadoras está a ideia de auxiliar na formação de novos professores, de professores da Educação Básica e um investimento em seu próprio desenvolvimento docente.

Considero que as condições iniciais de ingresso dos participantes junto ao PRP, seja pela bolsa remunerada somente, ou outras condições que não coincidem com a proposta do programa (formativa), podem, no decurso das situações propostas, alterar o motivo. Dessa forma, a ação inicial de se tornar Atividade de Ensino, de Estudo e Pesquisa, dependendo dos motivos que orientam as ações dos participantes. Assim, é importante considerar as propostas metodológicas desenvolvidas e mesmo as condições técnicas que são trazidas pelos participantes no sentido de desafiar o programa na colocação de um espaço formativo intermediário de reflexão na/para/sobre a ação docente (Güllich, 2013). Nesse sentido, todos os participantes são sujeitos em formação.

A categoria final Atividade de Estudo, Ensino e Pesquisa é constituída pelas categorias intermediárias: especificidades da docência, formação docente e coformadoras. Ao trabalhar com os conceitos de Atividade de Estudo, quando o objetivo é o estudo acadêmico produzido durante as disciplinas da Graduação, e de Atividade de Ensino, quando o foco é a regência em classe, observo que os Residentes conseguem articular desdobramentos acerca dos dois processos, quando destacam que o programa “nos dá a possibilidade de juntar os conhecimentos exercidos na parte teórica [graduação] com a prática na qual trabalhamos diretamente com professores da área, e também com os alunos, que será nosso trabalho” (Rafaeli, 2021). Nas nuances entre as duas posições assumidas, as Preceptoras, como já destacado, observam desafios no processo de regência quando os Residentes, muitas vezes, “apresentam postura de alunos e não de professores; muitos erram palavras no quadro” (Poliana, 2021).

Essa é uma questão importante e aponta desafios ao processo formativo no PRP de articulação com as disciplinas específicas da graduação e de discussão dos Saberes Docentes, em entrelaçamentos metodológicos que ofereçam subsídios para a construção e a discussão dos saberes que são específicos do profissional professor. Assim, percebo a importância dos espaços/tempos oportunizados pelo PRP como um espaço que potencializa a (re)significação de situações vividas e dos desafios postos no contexto da formação e atuação docente, especialmente pelo diário de formação, relatos de experiência e rodas – diálogo – em encontros; horizontes esses plausíveis ao desenvolvimento da Atividade de Pesquisa, quando o foco é a pesquisa da prática docente.

Bremm e Güllich (2020), ao assumirem um contexto formativo pautado no modelo da IFA, que define a reflexão como categoria formativa, trazem alguns aspectos para o desenvolvimento da mesma: a escrita narrativa/reflexiva, sistematização das práticas/experiências, espelhamento de práticas e diálogo formativo. Segundo os autores (2020), ao iniciar a escrita sobre uma aula o professor, aos poucos, inicia um processo de análise de causas, consequências, metodologias e cenários da aula. Na sistematização de suas experiências é possibilitado o compartilhamento de seus saberes na interação com outros sujeitos em formação. No desenvolver desse processo pode ocorrer o espelhamento de práticas que oportuniza uma reflexão crítica quando são identificadas similaridades de acontecimentos, e, nesse processo, se constitui um diálogo formativo.

O conhecimento entre as posições de “aprendente” e de “ensinante” é marcado por processos de desacomodação, sobre os quais os Residentes precisam realizar outro tipo de interlocução com os saberes produzidos na formação, ou seja, “transformar a sua relação de exterioridade com os saberes em relação de interioridade com sua prática” (Frison, 2012, p. 97). Assim, observar que os Residentes e Preceptores têm conhecimento dessas provocações é importante para incitar as compreensões dos Orientadores quanto ao processo de articulação entre Atividade de Estudo, Atividade de Ensino e Atividade de Pesquisa, que podem contribuir teoricamente nesse processo, bem como estimulando estratégias metodológicas que intensifiquem essa relação em diálogo com os Saberes Docentes. Esse é, ainda, um desafio a ser considerado, uma vez que a aproximação das compreensões do PRP pela Teoria da Atividade (Leontiev, 2004, 2021) ainda é muito pouco recorrente.

Considero, no entanto, que o contexto formativo do PRP precisa oportunizar momentos de reflexão acerca do processo de interação entre as condições de “aprendente” e de “ensinante”, quando os diferentes níveis de interação colaboram com seus entendimentos num movimento de coformação. Nesse meio, o desenvolvimento psíquico constitui-se como atividade externa

transformada, em que a consciência social passa a ser pessoal e as significações começam a ter sentido pessoal, ligado diretamente aos motivos e às necessidades dos sujeitos em contexto formativo.

Nesse sentido, no processo de pesquisa foi de interesse a compreensão acerca do Currículo Escolar desenvolvido no PRP, uma vez que, nesse contexto formativo do PRP, vão se constituindo marcas profissionais. Compõem a categoria final Currículo as categorias intermediárias currículo e reflexão. O fazer docente é permeado pelas orientações curriculares, como expresso pelos participantes da pesquisa: “os Residentes receberam orientação de seguir as matrizes de referência do Estado. Perceberam que o planejamento precisa ser reorganizado na prática” (Priscila, 2021). Acerca de tais propósitos, aproximamos compreensões sobre a ideia de que o currículo pode ser entendido como um processo de pesquisa-ação (MCKERNAN, 2009). Daí a atenção para um espaço formativo que incite a investigação da ação docente como estratégia de compreensão e intervenção no Currículo.

Segundo McKernan (2009), o currículo não deve ser entendido como um fim, como um produto a ser seguido, mas, sim, como um processo de produção de compreensões decorrentes da experiência educacional contínua. O contexto formativo do PRP oportuniza tais colocações, quando é destacado: “através da Residência podemos refletir com mais clareza sobre temas que abrangem o Ensino de Ciências” (Rosilda, 2021). No cenário do PRP as estratégias de formação precisam ampliar entendimentos para além do planejamento, desenvolvimento e participação em estratégias pedagógicas. Os Residentes necessitam compreender os aspectos formativos da prática que desenvolvem os desafios e as possibilidades no contexto escolar; assim, não é uma reflexão da ação, mas sobre e para a ação; é retrospectiva e prospectiva e, portanto, formativa (Güllich, 2013) também para Preceptores e Orientadores.

Nessa direção, considero pertinente o estudo e o desenvolvimento do modelo Investigação-Formação-Ação no Ensino de Ciências (IAEC) proposto por Bervian (2019). Nesse modelo, a Investigação-Formação-Ação (IFA) caracteriza-se como referencial teórico e metodológico para a formação docente no desenvolvimento do currículo, uma vez que “pressupõe a inter-relação entre formação docente e currículo, entre os três sujeitos – professores em formação inicial, da Educação Básica e Superior – por meio da comunidade auto reflexiva, na qual os professores envolvidos colaboram no desenvolvimento da proposta” (Bervian, 2019, p. 167).

O que os dados da pesquisa revelam é que o PRP oferece, por intermédio das Atividades de Ensino, Estudo e de Pesquisa, oportunidades de diálogo e reflexão sobre ações que permeiam o contexto de atuação de seus participantes. O Programa situa a articulação entre Teoria e Prática e a parceria entre Universidades e Escolas. É importante, nesse processo, que o PRP seja considerado um caminho “intermediário”, em que é possível a reflexão sobre as interações decorrentes da atividade dos sujeitos participantes. Daí a proposição do entrelaçamento metodológico de organização do PRP ao considerar a IFA e a Teoria da Atividade.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2010.

BERVIAN, Paula. Vanessa. Processo de investigação-formação-ação docente: uma perspectiva de constituição do conhecimento tecnológico pedagógico do conteúdo. Tese (Doutorado em Educação). Ijuí: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2019.

BRASIL. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Brasília: Ministério da Educação, 2020.

BRASIL. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Brasília: Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução N° 510/2016. Brasília: Ministério da Saúde, 2016.

BREMM, Daniele.; GÜLLICH, Roque Ismael da Costa. O papel da sistematização da experiência na formação de professores de Ciências e Biologia. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 16, n. 41, Edição Especial, p. 319-342, 2020. <<https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i41.6313> >

CARR, Wilfred.; KEMMIS, Stephen. *Teoría crítica de la enseñanza: investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez Roca, 1998.

CORRÊA, Raquel Batista; MARQUES, Valéria Risuenho. O papel do preceptor na formação de Residentes. *Revista Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 187-202, set./dez. 2020. <<https://doi.org/10.31639/rbfp.v13i25.390>>

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o aprender a aprender: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FRISON, Marli Dallagnol. *A produção de saberes docentes articulada à formação inicial de professores de química: implicações teórico-práticas na escola de nível médio*. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. <<http://hdl.handle.net/10183/61253>>

GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GÜLLICH, Roque Ismael da Costa. *Investigação-Formação-Ação em Ciências: um caminho para reconstruir a relação entre livro didático, o professor e o ensino*. Curitiba: Prismas, 2013.

LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexis. *Atividade, consciência e personalidade*. Tradução Priscila Marques. Bauru, SP: Mireveja, 2021.

MACHADO, L. F. S. L.; JESUS, D. A. de. O Programa de Residência Pedagógica e o desafio de sustentação como política de formação de professores. *Revista Instrumento de Estudo e Pesquisa em Educação*, Juiz de Fora, v. 23, n. 3, edição especial, p. 472-489, 2021.

MALDANER, Otávio Aluisio. *A formação inicial e continuada de professores de química: professores/pesquisadores*. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

MARTINS, Lígia Márcia. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MCKERNAN, James. *Currículo e imaginação: teoria do processo, pedagogia e pesquisa-ação*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela Análise Textual Discursiva. *Revista Ciência e Educação*, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, Roque.; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2011, 224 p.

NASCIMENTO, A. K. de O. *Formação inicial de professores de inglês e letramentos digitais: uma análise por meio do Pibid*. 2017. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2017. <<https://doi.org/10.11606/T.8.2018.tde-21022018-105913>>

NÓVOA, Antonio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

RADETZKE, Fraciele Siqueira. GÜLLICH, Roque Ismael da Costa; EMMEL, Rúbia. A constituição docente e as espirais autorreflexivas: investigação-formação-ação em ciências. *Revista Vitruvian Cogitationes*, v. 1, p. 65-83, 2020. <<https://doi.org/10.4025/rvc.v1i1.63585>>

RADETZKE, Fraciele Siqueira. FRISON, Marli Dallagnol. A constituição docente pela Teoria da Atividade: um olhar para o Programa Residência Pedagógica. *Revista Insignare Scientia*, v. 5, n. 1, p. 192-208, 2022.

RADETZKE, Fraciele Siqueira. FRISON, Marli Dallagnol. Concepções curriculares: interfaces com o processo formativo no Programa Residência Pedagógica. *Revista Praxis*, v. 15, n. 29, 2023. <<https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/4339/3091>>

SANTOS, Danielli Queirós. *Contribuições do programa residência pedagógica para formação de estudantes do curso de licenciatura em pedagogia*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2022.

SCHÖN, Donald. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA, Antonio. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

VIGOTSKI, Lev. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

WYZYKOWSKI, Tamini. *A constituição da personalidade do professor articulada ao trabalho educativo*. Tese (Doutorado em Educação). Ijuí: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2022.

ZANON, Lenir Basso. Interações de licenciandos, formadores e professores na elaboração conceitual de prática docente: módulos triádicos na Licenciatura de Química. Tese (Doutorado em Educação). Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, 2003.

## CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS

Autora 1 – Coleta dos dados, análise e escrita do artigo com diálogo teórico-prático.

Autor 2 – Orientação e análise da escrita.

## DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.