

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS DO PONTAL
CURSO DE GRADUAÇÃO EM QUÍMICA**

ELAINE TOMAZ DOS SANTOS

**UMA ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE A
ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: RESULTADOS DE UMA PESQUISA
DESENVOLVIDA NO ÂMBITO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA**

ITUIUTABA

2025

ELAINE TOMAZ DOS SANTOS

**UMA ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE A
ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: RESULTADOS DE UMA PESQUISA
DESENVOLVIDA NO ÂMBITO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como parte das exigências do
Curso de Graduação em
Química – Modalidade Licenciatura – do
Instituto de Ciências Exatas e Naturais do
Pontal (ICENP), da Universidade Federal de
Uberlândia.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Vitor Teodoro.

ITUIUTABA

2025

AGRADECIMENTOS

Quero, primeiro, agradecer a Deus, pela oportunidade de realizar o meu sonho, que é concluir uma graduação em uma Universidade Federal, também aos meus pais, mesmo não estando aqui, por todo o suporte desde o meu nascimento, pelas palavras de carinho e incentivo, por todo cuidado, amor, companheirismo e investimento, por sempre acreditarem em mim, até mesmo quando eu perdia a fé em mim mesma. Quero agradecer à minha filha, por ter sido uma benção na minha vida, motivando-me a ser uma pessoa melhor, sendo auxílio em momentos de incerteza. Ao meu marido, obrigada por sempre estar comigo e por acreditar.

Agradeço à minha filha, Tamara, e às minhas colegas, Leila, pela ajuda no campo da informática, especialmente com as formatações e a construção de gráficos, área na qual tenho dificuldades, e, Júlia, por ter me incentivado a não desistir. A colaboração de vocês foi muito importante para a conclusão desta etapa.

Agradeço aos meus colegas de classe, aqueles que passaram pela minha trajetória e ficaram no meu coração, e aos meus professores, que deixaram um pouco de si nos seus ensinamentos. Agradeço, especialmente, ao meu querido orientador, Prof. Dr. Paulo Vitor Teodoro, que foi fundamental para a concretização deste sonho.

*“Ensinar não é transferir conhecimento, mas
criar as possibilidades para a sua própria
produção ou a sua construção”*

(Freire, 1996).

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresenta um estudo que teve como objetivo demonstrar a percepção dos estudantes do Ensino Médio sobre as disciplinas escolares, especialmente no que se refere às suas dificuldades, bem como as limitações no processo de ensino e aprendizagem. A metodologia utilizada foi a aplicação de um questionário estruturado, respondido por 57 estudantes de duas turmas do Ensino Médio. Os dados foram analisados de forma qualitativa. A análise focou nas disciplinas mais desafiadoras, por parte dos estudantes. Os resultados indicaram que 59,65% dos estudantes possuem maior dificuldade nas disciplinas de Física e 21,05% em Matemática. A Química teve um percentual de 1,75%. As discussões evidenciam que a falta de compreensão de conceitos básicos, métodos de ensino e a ausência de suporte psicológico afetam, diretamente, o desempenho dos estudantes. Desse modo, para melhorar a aprendizagem, os dados demonstraram que é necessário que a escola repense as suas didáticas, assim como deve oferecer suporte psicológico, sendo preciso criar um ambiente escolar mais acolhedor e propício ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Palavras-chave: Concepção dos estudantes. Educação Básica. Residência Pedagógica.

ABSTRACT

This Undergraduate Thesis (TCC) is a study aimed at demonstrating high school students' perceptions of school subjects, particularly regarding their difficulties and the limitations within the teaching and learning process. The methodology used was the application of a structured questionnaire, answered by 57 students from two high school classes. The data were analyzed qualitatively, focusing on the subjects perceived as the most challenging by students. The results indicated that 59.65% of the students reported the greatest difficulty in Physics, and 21.05% in Mathematics. Chemistry had a percentage of 1.75%. The discussions highlight that the lack of understanding of basic concepts, teaching methods, and the absence of psychological support directly affect students' performance. Thus, in order to improve learning, the data revealed that schools need to rethink their teaching methods, as well as their psychological support, in order to create a more welcoming school environment that fosters the holistic development of students.

Keywords: Students' conception. Basic Education. Pedagogical Residency.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
1 INTRODUÇÃO	11
2 OBJETIVOS.....	13
2.1 Gerais	13
2.2 Específicos.....	13
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
3.1 Residência Pedagógica e a Formação Inicial de Professores	14
3.2 Residência Pedagógica e o Processo de Ensino e Aprendizagem.....	15
3.3 Desafios e Oportunidades no Processo Formativo da Residência Pedagógica	16
3.4 Saberes Necessários para o Exercício da Docência	18
4 METODOLOGIA	22
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	25
6 CONTRIBUIÇÕES DO PRP NA FORMAÇÃO DA PESQUISADORA, AUTORA DESTE TRABALHO	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
REFERÊNCIAS.....	36

APRESENTAÇÃO

Venho de uma família da zona rural. Os meus pais se casaram jovens. O meu pai era lavrador e a minha mãe era dona de casa. Eles tiveram quatro filhos e criaram todos com muita dificuldade, mas em meio as adversidades da vida, preocuparam-se em proporcionar a escolarização básica para todos.

Na minha infância, nós vivíamos em uma casa simples de terra e madeira. Logo nos mudamos dessa fazenda para outra, na mesma região, ao qual meu pai tirava leite das vacas enquanto a minha mãe cozinhava para os funcionários. Frequentei na zona rural, uma escola multiseriada¹. Nela, fui alfabetizada até a antiga quarta série (atual, quinto ano). A escola se chamava “Córrego da Lagoa”, localizada no Município de Ipiaçu. O meu processo de escolarização ocorreu com muita dificuldade, pois meus irmãos e eu enfrentávamos condições adversas para chegar à escola. Muitas vezes, caminhávamos debaixo de chuva, além de sermos perseguidos por vacas no caminho. O trajeto era longo e cansativo, mas, por insistência do meu pai, continuávamos a frequentar as aulas, visto que ele tinha como objetivo proporcionar uma vida melhor, pois via nos estudos oportunidade para crescimento e não gostaria que seus filhos vivessem em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Portanto, o aprendizado era uma esperança de mudança de vida. Lembro-me que ele falava que os seus filhos iriam fazer faculdade.

Porém, chegou um momento que na fazenda não tinha mais a série que estávamos. Nesse momento, viemos para a cidade de Ituiutaba. Assim, meu pai foi trabalhar no Arroz Dólar, que hoje é conhecido como Canto de Minas, e a minha mãe foi trabalhar na Engel Minas, hoje conhecida como MBA empreiteira da Cemig, como cozinheira. Eles me matricularam na Escola Colégio Ituiutaba, que, atualmente, é conhecida como Escola Estadual Artur Junqueira de Almeida. Nessa escola, comecei a me desenvolver, pois havia a separação das disciplinas. A professora de ciências me cativava de tal maneira que comecei a gostar dessa área, sobretudo, as transformações químicas. Nesse momento surgiu um interesse em mim, em entender mais sobre a disciplina, inclusive por causa das inúmeras dificuldades que tive para ter acesso a uma educação de qualidade.

Nesse sentido, inspirada pelas falas do meu pai sobre a importância dos

¹ A escola multisseriada é aquela composta por estudantes de diversas séries na mesma sala.

estudos e seu papel transformador, bem como pelo exemplo daquela professora, surgiu em mim o desejo de também ser docente. Quando concluí a oitava série (atualmente, 9º ano), precisei mudar de escola, pois a instituição em que estudava oferecia aulas apenas até o Ensino Fundamental II. Fui então matriculada na Escola Estadual Antônio Souza Martins, no município de Ituiutaba, onde pude concluir o Ensino Médio. Foi nesse período que me casei com o William (1994) e, pouco tempo depois, tivemos uma filha. Quando ela tinha três anos e meio, sofremos um acidente grave, e ela quase faleceu. No entanto, acredito que fui amparada por Deus naquele momento difícil. Apesar dos obstáculos, enfrentei muitos desafios para cursar o Magistério², mas consegui superar essa etapa. Hoje, minha filha tem 29 anos, é dentista, e meu esposo atua como policial militar. Ambos sempre foram um grande suporte para que eu pudesse continuar meus estudos.

No ano de 1997, quando terminei o Ensino Médio, eu não ingressei na faculdade, como era o desejo do meu pai. Na época, no município de Ituiutaba não havia Universidade Federal, apenas particular. Venho de uma família carente. Então, eu não conseguia pagar um curso superior. No entanto, assim que a UFU veio para a cidade, não ingressei de imediato, pois vivia em uma rotina cansativa devido ao trabalho e tinha medo, visto que fiquei muitos anos sem frequentar a escola formal. Assim, tinha que começar tudo novamente e o novo é um desafio. Nessa época, eu trabalhava transportando estudantes para escolas e comecei a transportar também os estudantes da UFU. A Universidade passou a fazer parte do meu trajeto de trabalho. Nesse período, os estudantes iam para a Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), localizada no bairro universitário, pois o prédio da UFU estava em construção. Durante o transporte, eu conversava com alguns universitários, tirava dúvidas sobre formas de ingresso e sobre o curso de química.

Conversando todos os dias com estudantes universitários, despertei novamente a vontade de frequentar um curso de graduação. Lembrei-me dos projetos do meu pai, da minha professora de ciências do Ensino Fundamental II e dos sonhos que tracei quando ainda era criança, que só estavam adormecidos devido às dificuldades da vida e a falta de dinheiro para investimento. No entanto, com uma

² Na década de 1990, o Ensino Médio oferecia diferentes modalidades, como Contabilidade, Magistério, Processamento de Dados e o curso Científico. Naquela época, optei pelo Magistério por já me interessar pela atuação em sala de aula. Essa formação tinha como objetivo preparar professores para a Educação Básica.

Universidade Federal na minha cidade, vi a possibilidade de autorrealização.

Assim, prestei o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Nesse período, o meu pai já havia falecido, mas ainda assim fez parte desse processo, devido ao incentivo que sempre me deu. A minha mãe, ainda viva, me deu muito apoio. Eu estava com medo, porque foram muitos anos sem estudar, muito tempo sem ler conteúdos específicos; mesmo assim, eu arrisquei. Contei para algumas pessoas conhecidas sobre essa possibilidade, mas em vez de incentivarem, falaram que eu iria passar vergonha, que não conseguiria ingressar na Universidade e se entrasse, eu não iria ser capaz de me formar. Foram inúmeras pessoas que não me incentivaram. Por alguns momentos, cheguei a duvidar da minha capacidade. No entanto, a minha mãe disse que eu conseguiria, por isso tentei.

Como resultado da prova, veio à aprovação. No ano de 2014 ingressei no curso de Bacharelado em Química. Na época, eu pretendia trabalhar em laboratórios e tinha deixado a ideia de ser professora, por isso fui para o Bacharelado. Entendo essa escolha como impensada, pois sempre passava na minha cabeça que eu tinha feito o magistério e gostava de trabalhar com as crianças, então, por que o Bacharelado? Ficava pensando: a Licenciatura daria mais certo para mim. Nesse começo, tive reprovações em algumas disciplinas. Logo, veio a desmotivação, mas a minha mãe sempre me incentivava a não desistir. No ano de 2018, eu fiz novamente o Enem, pois gostaria de ingressar no curso de Licenciatura em Química. Consegui passar e iniciei o curso no ano de 2019. Em 2020, com o falecimento da minha mãe, senti-me desamparada, mas decidi que continuaria o curso e realizaria o meu sonho.

Em 2022, tive a oportunidade de ingressar no Programa Residência Pedagógica (PRP), pela UFU, realizando as atividades no Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM). Nessa experiência, acompanhei os professores de Física e Química na sua atuação profissional. Desenvolvemos vários projetos, como a construção de modelos de foguetes. Ademais, fiz parte de momentos de aplicação de avaliações e observações na sala de aula. Esse contato com a escola trouxe a certeza do sonho de ser professora.

A atuação no PRP foi extremamente enriquecedora para o meu processo de formação, pois me proporcionou a oportunidade de compreender, na prática, o funcionamento de uma sala de aula e de desenvolver atividades que contribuíssem diretamente para o exercício docente. A parceria entre a universidade e a educação básica revelou-se uma estratégia importante para estreitar os laços entre esses dois

níveis de ensino e incentivar o ingresso de estudantes no ensino superior. Digo isso com base na minha própria trajetória, marcada por dificuldades de acesso à universidade, tanto pela falta de informação quanto pela escassez de recursos. Assim, neste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresento os resultados de uma pesquisa realizada no âmbito do PRP, que teve como objetivo investigar a percepção de estudantes da Educação Básica sobre as disciplinas escolares e os desafios enfrentados no ambiente escolar. Participar de um programa de âmbito nacional, com intencionalidade didático-pedagógica, sob a supervisão de um professor da escola e com a orientação de um docente da universidade, foi um fator decisivo para a motivação e elaboração deste trabalho.

1 INTRODUÇÃO

O processo de formação docente é realizado a partir de estratégias metodológicas, que envolvem estudos teóricos e atividades práticas. Para a formação integral de professores, é importante a articulação dos saberes, visando a inserção do estudante do curso de licenciatura no contexto da educação básica, possibilitando, assim, vivências importantes para o entendimento da profissão escolhida (Ramos; Broietti; Stanzani, 2023).

Dentre as oportunidades de vivência da prática profissional ainda durante a graduação, destaca-se o Programa Residência Pedagógica (PRP), que proporcionava ao estudante o contato direto com a sala de aula — um ambiente dinâmico, no qual o professor utiliza diferentes métodos de ensino para envolver o aluno de forma interativa e inclusiva (Rossales, 2024).

O residente atua na educação básica auxiliando os professores no levantamento das demandas escolares, para que, desse modo, o processo de ensino e aprendizagem se torne cada vez mais eficaz. É necessário, para tanto, abordar os estudantes com métodos que terão significado para compreensão dos conteúdos.

O desenvolvimento de atividades durante a docência com o apoio de ferramentas estratégicas é a maneira de fazer com que os estudantes consigam aprender, desenvolver as habilidades previstas para a sua idade e, principalmente, aprimorar o conhecimento que eles já possuem, mas, o processo de ensino não deve se restringir ao saber do professor. Assim, diversos métodos devem ser integrados à didática para que haja uma aprendizagem, que faça sentido para os dois lados e a identificação das lacunas é um benefício que permite melhorias na educação básica (Ramos; Broietti; Stanzani, 2023).

Durante o PRP, pode-se observar a sala de aula, o professor e os estudantes. Este trabalho buscou apresentar a percepção dos estudantes da primeira série do ensino médio sobre a sala de aula e o ambiente escolar como um todo, trazendo, assim, apontamentos sobre o que pode ser melhorado.

Em suma, observa-se que, em muitas escolas, existe a necessidade de os professores adotarem novas estratégias para melhorar o ensino em sala de aula, especialmente nas situações em que o desinteresse dos estudantes e a limitação de recursos dificultam o aprendizado. Em diversos contextos educacionais, métodos tradicionais, como aulas expositivas, nem sempre conseguem captar a atenção dos

estudantes, principalmente em turmas grandes e em ambientes pouco adequados (Alencar; Freitas, 2019).

Os educadores devem buscar novas estratégias para um melhoramento dentro de sala e em sua metodologia de ensino. Na maioria das vezes, o professor não consegue administrar suas aulas para uma turma grande em um pequeno espaço, em função da falta de interesse dos [estudantes], de conversas paralelas e até mesmo por uma metodologia tradicional, não despertando o interesse dos mesmos (Alencar; Freitas, 2019, p. 215).

Esta pesquisa é socialmente relevante, pois os estudantes são ouvidos, e isso pode impactar o processo de ensino-aprendizagem, assim como entender o que é possível levantar pela escuta. O intuito do trabalho não é julgar a atuação docente, nem mesmo criticar a escola a qual realizamos a pesquisa, mas apresentar apontamento sobre como pode ser melhorada tanto as vivências no espaço escolar, quanto o processo de construção, devendo ser essa uma via de mão dupla.

De fato, quando os estudantes têm dificuldades para entender ou incorporar o conteúdo, podem facilmente perder o interesse pelas disciplinas, o que, sem dúvida, torna o trabalho do professor mais desafiador. Por isso, é necessário (re)pensar a sala de aula e as ferramentas que podem ser utilizadas no cotidiano para promover melhorias para ambos os lados.

2 OBJETIVOS

2.1 Gerais

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a percepção dos estudantes da primeira série do Ensino Médio de uma escola sobre as disciplinas escolares.

2.2 Específicos

- a) apresentar a percepção dos estudantes sobre o processo de ensino-aprendizagem da escola em que estudam;
- b) realizar reflexões sobre as estratégias metodológicas utilizadas na sala de aula;
- c) reunir as concepções dos estudantes sobre as suas dificuldades e limitações sobre o ambiente escolar.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Residência Pedagógica e a Formação Inicial de Professores

O PRP faz parte da Política Nacional de Formação de Professores e foi implementada pela Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes) (Santana; Barbosa, 2020).

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) foi criado em 2018 pelo Edital CAPES nº 6/2018, como parte da Política Nacional de Formação de Professores. Ele visava aperfeiçoar a formação de licenciandos, promovendo uma integração prática entre universidades e escolas. A última edição do PRP foi concluída em 2024. Embora não haja uma data definida para uma nova edição, há expectativas de que o Programa Residência Docente seja lançado, voltado para professores já formados que desejam especialização prática nas escolas, junto com preceptores (Brasil, 2024).

O PRP constituiu-se como uma política pública de incentivo à docência, com o objetivo de fortalecer a formação inicial de professores e aprimorar as práticas pedagógicas no contexto escolar (Machado; Jesus, 2021). O programa ofereceu oportunidades de inserção no ambiente escolar para estudantes de licenciatura, os chamados residentes, que desenvolveram atividades sob orientação de docentes da universidade e de professores preceptores da Educação Básica (Santana; Barbosa, 2022).

Entre seus objetivos, o PRP buscou ampliar a oferta de docentes qualificados nas escolas públicas de ensino básico, suprir lacunas dos estágios supervisionados e proporcionar uma formação mais próxima da realidade da docência (Machado; Jesus, 2021). A participação dos licenciandos no cotidiano escolar permitiu uma compreensão mais abrangente das demandas educacionais, aproximando a formação teórica das exigências práticas das escolas públicas (Freitas; Freitas; Almeida, 2020).

A proposta do PRP revelou-se promissora ao contribuir para a redução da distância entre teoria e prática nos cursos de licenciatura. A partir das vivências nas escolas-campo, foi possível repensar os currículos das instituições formadoras (Machado; Jesus, 2021).

O programa também possibilitou aos licenciandos a vivência de experiências reais de sala de aula, tanto em atividades internas quanto externas à escola, em colaboração com mentores, preceptores e o coordenador institucional do programa

(Freitas; Freitas; Almeida, 2020). Esse processo de imersão favoreceu a articulação entre teoria e prática, desde que planejado com objetivos claros e integrado ao currículo dos cursos de formação docente.

Durante sua vigência, o PRP ofereceu aos licenciandos a oportunidade de exercer a regência em sala de aula, contribuindo para o fortalecimento da identidade docente. O contato com professores experientes e com a comunidade escolar ampliou a compreensão das diferentes realidades educacionais (Zonnato, 2022).

A prática proporcionada pelo PRP no processo de formação inicial favoreceu o aprimoramento dos conhecimentos pedagógicos dos futuros professores. Nesse sentido, a experiência prática assumiu papel fundamental no desenvolvimento de competências analíticas e reflexivas, especialmente no que se refere à construção de estratégias de ensino mais eficazes (Zonnato, 2022).

3.2 Residência Pedagógica e o Processo de Ensino e Aprendizagem

O PRP teve como objetivo o aprimoramento da prática dos futuros educadores, promovendo uma formação a partir do contato direto dos residentes com a sala de aula. Nesse contexto, o processo de ensino e aprendizagem foi vivenciado no programa, pois os estudantes de graduação tiveram contato com métodos, planejamentos e estratégias, como a socialização dos trabalhos, o que favoreceu a criação de um ambiente de diálogo e propício ao ensino (Oliveira Neto; Pereira; Pinheiro, 2020).

A realização de atividades de extensão viabilizadas pelo PRP foi fundamental para a construção de métodos de ensino que incorporassem conhecimentos de diversas áreas — elementos essenciais para a capacitação dos futuros professores. O plano curricular do programa contemplou um período significativo de prática em sala de aula, sendo elaborado com o intuito de assegurar que os estudantes não apenas adquirissem conhecimento teórico, mas também aplicassem esse conhecimento de forma eficaz e contextualizada. Isso proporcionou aos licenciandos uma perspectiva mais crítica e amadurecida sobre seu papel e responsabilidades no contexto educacional (Freitas; Freitas; Almeida, 2020).

No processo de formação docente, foi essencial que o professor em formação fosse preparado para lidar com as situações complexas do cotidiano escolar — algo que pôde ser observado por meio das práticas vivenciadas no espaço escolar (Oliveira

Neto; Pereira; Pinheiro, 2021).

Participar do PRP e de outras iniciativas voltadas à formação docente possibilitou uma compreensão mais ampla da realidade escolar, funcionando como uma preparação concreta para os desafios da educação. A vivência ativa do exercício da docência favoreceu o aprimoramento das competências pedagógicas e viabilizou a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação, o que proporcionou uma preparação mais eficaz para o exercício profissional (Paes, 2020).

Dessa forma, o PRP possibilitou uma maior integração no ambiente escolar desde os primeiros momentos da formação docente, contribuindo para a construção da identidade profissional dos licenciandos e oferecendo uma visão mais realista e prática do que significa ser professor (Paes, 2020).

A prática pedagógica exercida no âmbito da Residência Pedagógica envolveu uma interação contínua entre professor e aluno, com foco na criação de um ambiente que favorecesse o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes. Esse processo foi potencializado pela adaptação das metodologias ao contexto escolar, o que facilitou o enfrentamento das situações complexas presentes no cotidiano educativo (Oliveira Neto; Pereira; Pinheiro, 2021).

3.3 Desafios e Oportunidades no Processo Formativo da Residência Pedagógica

O Programa de Residência Pedagógica fomentou um ambiente de aprendizado no qual os futuros docentes puderam aplicar diretamente os conceitos teóricos aprendidos em sua formação acadêmica, enfrentando os desafios da sala de aula e aprimorando suas habilidades profissionais (Ferreira; Siqueira, 2020).

Dentre os desafios enfrentados durante a atuação como residente, destacaram-se a dificuldade de conciliar teoria e prática, a adaptação às diferentes realidades escolares, a escassez de recursos didáticos, a gestão de turmas numerosas e a resistência de alguns professores à adoção de novas metodologias pedagógicas. Esses desafios exigiram dos residentes flexibilidade, capacidade de resolução de problemas e constante reflexão sobre suas práticas pedagógicas (Ferreira; Siqueira, 2020). Nesse sentido:

A abordagem prática do PRP, conforme determinada pelas diretrizes nacionais de formação de professores, é essencial para o crescimento

pessoal e profissional dos residentes. A harmonização entre teoria e prática fornece as competências indispensáveis para que eles contribuam significativamente para a educação e o desenvolvimento dos alunos (Reis *et al.*, 2023, p. 3).

Outro desafio observado no programa foi a articulação entre universidade e escola. Esse processo demandou uma coordenação constante entre os preceptores e os docentes orientadores, a fim de garantir que o PRP não se resumisse a uma experiência de observação, mas sim a uma prática formativa ativa, na qual teoria e prática se complementassem (Ferreira; Siqueira, 2020).

Uma vez superado o desafio da articulação, essa conexão se mostrou uma oportunidade valiosa, pois o PRP possibilitou que os licenciandos não apenas observassem o ambiente escolar, mas participassem ativamente das atividades pedagógicas (Paes, 2020).

Entre as oportunidades oferecidas pelo programa, destacaram-se a criação de espaços colaborativos de aprendizagem mútua e a integração entre universidade e escola, proporcionando experiências enriquecedoras no âmbito da extensão universitária (Reis *et al.*, 2023).

Nesse cenário, a importância das instituições de ensino superior se evidenciou ao fornecerem a fundamentação teórica necessária, enquanto as escolas ofereceram a vivência prática. Essa articulação viabilizou uma formação docente mais consistente e abrangente, com efetiva troca de saberes (Oliveira Neto; Pereira; Pinheiro, 2020).

Assim, o PRP se configurou como uma oportunidade singular de crescimento profissional, ao proporcionar aos estudantes de licenciatura um espaço para refletir sobre as teorias pedagógicas e colocá-las em prática em contextos reais (Paes, 2020).

3.4 Saberes Necessários para o Exercício da Docência

A docência é uma atividade que exige do educador uma série de saberes fundamentais para o exercício da sua prática pedagógica. Segundo Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas, por outro lado, criar caminhos para que o estudante tenha a sua construção. Dessa forma, a formação docente deve contemplar elementos que promovam uma educação crítica e libertadora.

A docência exige um conjunto de competências essenciais para o desenvolvimento de uma prática pedagógica eficaz. Philippe Perrenoud (2000) destaca dez grandes competências fundamentais para o ensino, que abrangem desde a organização de situações de aprendizagem até a administração da formação contínua dos docentes. Ser professor se trata de uma profissão complexa que exige conhecimentos variados e integrados. Maurice Tardif (2000) argumenta que os saberes docentes são temporais, plurais e situados, pois são adquiridos ao longo da experiência profissional e moldados pelas interações diárias em sala de aula. Esses saberes envolvem aspectos teóricos e práticos, que nem sempre estão alinhados com os conhecimentos universitários.

Segundo Tardif (2000, p. 18), “os conhecimentos teóricos construídos pela pesquisa em ciências da educação [...] concedem muito pouca legitimidade aos saberes dos professores, saberes criados e mobilizados por meio de seu trabalho”. Isso demonstra a necessidade de valorizar o conhecimento adquirido na prática, que se difere dos saberes formais ensinados na academia. O docente não apenas aplica teorias, mas também adapta e transforma conhecimentos, conforme a realidade.

Em suma, Shulman (2005) argumenta que a base do conhecimento docente se estrutura em diferentes categorias, como o conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico geral e conhecimento didático do conteúdo. Segundo o autor, “o conhecimento pedagógico do conteúdo é a categoria que, com maior probabilidade, permite distinguir entre a compreensão do especialista em uma área do saber e a compreensão do pedagogo” (Shulman, 2005, p. 11).

A docência requer um conjunto de saberes para que o professor possa desempenhar a sua função com qualidade. Puentes, Aquino e Quillici Neto (2009) argumentam que os conhecimentos, saberes e competências necessários à docência são plurais e heterogêneos, sendo classificados de diferentes formas. Segundo os autores, “a proliferação de classificações e tipologias, em lugar de melhorar a

compreensão dos saberes por elas estudados, aumentou sua complexidade e os tornaram menos inteligíveis” (Puentes; Aquino; Quillici Neto 2009, p. 170).

Os saberes docentes são construídos socialmente. Tardif (2000, p. 17) destaca que “o objeto do trabalho docente são seres humanos e, conseqüentemente, os saberes dos professores trazem consigo as marcas de seu objeto de trabalho”. Isso significa que a relação com os alunos influencia diretamente o processo de ensino-aprendizagem, tornando essencial a compreensão das individualidades e dos contextos sociais.

A prática docente requer reflexão contínua. O professor, ao lidar com situações imprevisíveis e desafiadoras, desenvolve estratégias baseadas na experiência. Conforme Tardif (2000, p. 9), “o conhecimento profissional possui também dimensões éticas, valores, senso comum, saberes cotidianos e julgamento prático, inerentes à prática profissional”. Isso reforça a necessidade de um olhar crítico e flexível sobre a educação.

Contudo, uma competência relevante é a administração da progressão das aprendizagens, que exige do professor uma visão ampla dos objetivos educacionais e um acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos estudantes. Perrenoud (2000, p. 30) destaca a importância de “observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa”, permitindo ajustes no ensino, conforme as necessidades individuais.

Além disso, o ensino requer a construção de dispositivos de diferenciação, pois os alunos possuem ritmos e estilos de aprendizagem distintos. Segundo Perrenoud (2000, p. 35), “administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma é essencial para garantir que todos os estudantes tenham oportunidades de aprender”. Isso implica desenvolver estratégias que promovam a cooperação entre os alunos e o ensino mútuo.

Um dos saberes essenciais destacados por Freire (1996) é a “rigorosidade metódica”. O autor argumenta que é necessário que o professor desenvolva uma prática pedagógica fundamentada em reflexão e planejamento, pois “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo” (Freire, 1996, p. 22).

Além disso, uma das principais competências apontadas por Perrenoud (2000) é a capacidade de organizar e dirigir situações de aprendizagem, garantindo que os alunos se engajem ativamente no processo educativo. O autor enfatiza que “o

professor deve conceber e planejar dispositivos e sequências didáticas que possibilitem a participação ativa dos alunos” (Perrenoud, 2000, p. 26).

Ensinar exige criticidade. A educação, segundo Freire (1996), deve incentivar o pensamento reflexivo e questionador, permitindo que o educando compreenda a realidade em que está inserido e atue na sua transformação. O autor destaca que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 25), reforçando a interação dialógica entre professor e aluno.

A prática docente também exige comprometimento e segurança. Freire (1996) destaca que o professor deve assumir a sua responsabilidade na formação dos alunos, demonstrando confiança na sua atuação. “Não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético” (Freire, 1996, p. 40), reforçando a necessidade de uma postura coerente e respeitosa no ambiente educacional.

A interação com os alunos também é um elemento essencial. O autor ressalta que “envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho exige a construção de um ambiente motivador, onde o conhecimento seja valorizado” (Perrenoud, 2000, p. 50). Para isso, é necessário criar atividades que despertem a curiosidade e o interesse pelo aprendizado.

O trabalho em equipe e a participação na administração da escola são competências que reforçam a colaboração entre os docentes e demais profissionais da educação. Perrenoud (2000, p. 75) aponta que “saber discernir os problemas que requerem cooperação e promover o diálogo são habilidades fundamentais para uma gestão escolar eficiente”.

Além das competências pedagógicas, o professor deve estar preparado para enfrentar os dilemas éticos da profissão. Segundo Perrenoud (2000, p. 143), “a escola deve enfrentar abertamente as contradições entre os valores que apregoa e os desafios da sociedade”. Isso inclui combater a discriminação e promover um ambiente de respeito e inclusão.

Outro saber fundamental é o conhecimento sobre os alunos e seus contextos. Para Shulman (2005, p. 12), “o professor deve compreender as necessidades, dificuldades e características individuais dos alunos, pois esse conhecimento influencia diretamente suas estratégias pedagógicas”. Essa compreensão permite que o professor desenvolva práticas de ensino mais inclusivas e eficientes.

Além disso, o conhecimento curricular também se apresenta como um saber necessário. Ele envolve a familiaridade com os materiais didáticos, programas de

ensino e diretrizes educacionais. Conforme Shulman (2005, p. 13), “o conhecimento do currículo é essencial para garantir uma educação coerente e articulada ao longo dos anos escolares”. Dessa forma, o professor deve estar atualizado em relação às exigências curriculares e às inovações na educação.

A reflexão sobre a própria prática é um elemento essencial para o aperfeiçoamento docente. Shulman (2005, p. 15) destaca que “o professor deve constantemente avaliar suas ações, buscando compreender seus impactos no processo de aprendizagem dos alunos”. Essa reflexão permite ajustes e melhorias contínuas na prática pedagógica.

O exercício da docência exige uma combinação de conhecimentos técnicos, teóricos e práticos. A valorização dos saberes adquiridos no cotidiano escolar é essencial para a formação de professores mais preparados para os desafios da educação contemporânea. Como destaca Tardif (2000, p. 12), é fundamental reconhecer que “os saberes dos professores não são apenas conhecimentos aplicados, mas sim construídos e ressignificados na prática”.

Dessa forma, os saberes necessários para o exercício da docência englobam diferentes dimensões do conhecimento, desde o domínio do conteúdo até a compreensão dos alunos e a reflexão sobre a própria prática. Como enfatiza Shulman (2005), a formação do professor deve ser pautada na integração desses conhecimentos, promovendo uma educação mais significativa e eficiente.

A formação docente deve ser contínua e integrada, considerando tanto as exigências curriculares quanto as inovações pedagógicas. O processo de reflexão constante sobre a prática, como destacado por Shulman (2005), é crucial para que o professor consiga avaliar e aprimorar suas metodologias de ensino. Dessa forma, o docente se torna mais capaz de promover uma aprendizagem eficaz, adaptando-se às necessidades dos alunos e garantindo uma educação mais consistente.

Além disso, é essencial considerar a importância dos saberes adquiridos na prática escolar, como enfatizado por Tardif (2000). O professor não deve apenas aplicar conhecimentos teóricos, mas também ressignificá-los com base nas experiências vividas em sala de aula. A integração entre o conhecimento técnico, teórico e prático possibilita a construção de uma docência mais competente, formando o educador para enfrentar os desafios da educação contemporânea e contribuir, de forma significativa, para o processo de ensino e aprendizagem do aluno.

4 METODOLOGIA

A presente pesquisa possui caráter qualitativo. A pesquisa qualitativa é um método investigativo voltado à compreensão aprofundada de fenômenos sociais e humanos, privilegiando o estudo das relações, significados e experiências dos indivíduos em seus contextos naturais. Segundo Minayo (2012), essa abordagem se caracteriza pela flexibilidade, permitindo que o pesquisador adapte sua atuação de acordo com as especificidades do objeto investigado. Tal característica é essencial para compreender os significados atribuídos pelos sujeitos aos acontecimentos e práticas sociais.

No contexto educacional, Oliveira e Silva (2020) destacam que a pesquisa qualitativa é uma ferramenta indispensável para investigar o processo de ensino-aprendizagem, pois permite uma análise detalhada dos comportamentos, práticas pedagógicas e interações entre estudantes e professores.

Conforme Souza e Oliveira (2012), a pesquisa qualitativa contempla diversas técnicas de coleta de dados, como entrevistas estruturadas, grupos focais e observação participante. O objetivo principal é captar as percepções dos indivíduos de maneira profunda e detalhada, proporcionando uma visão abrangente dos fenômenos investigados. Essa abordagem valoriza um olhar interpretativo e crítico do pesquisador, que busca não apenas descrever os fatos, mas também compreender os significados subjacentes às experiências e interações sociais.

No presente estudo, optamos pela aplicação de um questionário estruturado como instrumento de coleta de dados. Essa escolha se mostrou adequada por permitir a obtenção de informações sistematizadas e alinhadas aos objetivos da pesquisa, respeitando, ao mesmo tempo, os princípios da abordagem qualitativa. O questionário foi elaborado com perguntas que visam explorar as percepções e experiências dos estudantes, favorecendo uma análise interpretativa dos dados.

A abordagem qualitativa também se evidencia nas discussões dos resultados, as quais foram enriquecidas por meio da seleção de artigos científicos que abordam questões relacionadas aos achados da pesquisa. Tal estratégia permitiu o diálogo entre os dados coletados e a percepção de diferentes autores, aprofundando a análise e compreensão dos resultados obtidos.

É importante destacar que a pesquisa qualitativa abrange uma diversidade de perspectivas e metodologias voltadas à interpretação e descrição de contextos sociais

e educacionais. Como afirma González (2020), essa não se limita a uma única forma de abordagem, mas é caracterizada por uma multiplicidade de métodos e técnicas, cada qual com suas especificidades. Em contraste, a pesquisa quantitativa envolve a mensuração, definição de variáveis e o uso de recursos estatísticos, com o objetivo de produzir dados objetivos e quantificáveis, facilitando análises precisas e a replicação dos resultados em contextos semelhantes (Corrêa; Oliveira; Oliveira, 2021).

No presente trabalho, a vertente quantitativa está presente na forma de apresentação e análise dos dados coletados, especialmente por meio da apuração de frequências e porcentagens das respostas dos estudantes, bem como do uso de gráficos que ilustram visualmente os resultados, possibilitando comparações entre diferentes fatores.

Assim, a abordagem qualitativa, ao lado de elementos quantitativos, permitiu uma compreensão mais ampla dos fenômenos educacionais investigados. Sua flexibilidade e profundidade possibilitaram ao pesquisador interpretar os significados construídos pelos sujeitos dentro de seus contextos, utilizando-se de técnicas como entrevistas e observações (Cusati; Santos; Cusati, 2021), e, neste caso, de um questionário estruturado como meio de coleta interpretativa.

Participaram deste estudo 57 estudantes da primeira série do Ensino Médio, dos cursos técnicos integrados em Agroindústria (Turma A, com 31 estudantes) e Agricultura (Turma B, com 26 estudantes). Ambos os cursos são ofertados em modalidade integrada ao Ensino Médio. Ressalta-se que os dados foram coletados com o devido cuidado ético, assegurando o anonimato e a confidencialidade das informações fornecidas pelos participantes.

Nesse contexto, foi aplicado um questionário estruturado composto por 10 questões (Tabela 1). Para a análise deste trabalho, foram selecionadas quatro questões (1, 2, 3 e 7), por estarem diretamente relacionadas aos objetivos da pesquisa. A escolha dessas questões constitui um recorte de um estudo mais amplo, desenvolvido no âmbito do Programa Residência Pedagógica, buscando articular os dados à proposta do Trabalho de Conclusão de Curso. As demais respostas do questionário serão exploradas em investigações futuras.

Tabela 1: Perguntas do questionário estruturado

01. Quais as três disciplinas que você apresenta mais dificuldade?
02. Por qual motivo, em sua opinião, você tem mais dificuldade nas disciplinas acima mencionadas?
03. O que você acha que poderia ser diferente, nas disciplinas que você tem mais dificuldades?
04. O que você acha que poderia ser diferente na sua escola?
05. Você acha que falta algum componente curricular para ser inserido na matriz da escola (Música, dança, teatro, desenho, preparatório para o ENEM, ITA, etc)?
06. Seus pais ou responsáveis incentivam você a estudar, ler/fazer tarefa de casa/comparecer às aulas?
07. Você se sente acolhido e amparado pelo ambiente escolar?
08. Qual é a sua maior dificuldade na aprendizagem na escola?
09. Quando concluir o Ensino Médio, você pretende: () continuar estudando; () continuar estudando e trabalhando; () somente trabalhar; () ainda não sei.
10. Como as aulas de práticas do seu curso técnico contribuíram para a sua formação técnica?

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

As etapas para o desenvolvimento da pesquisa foram:

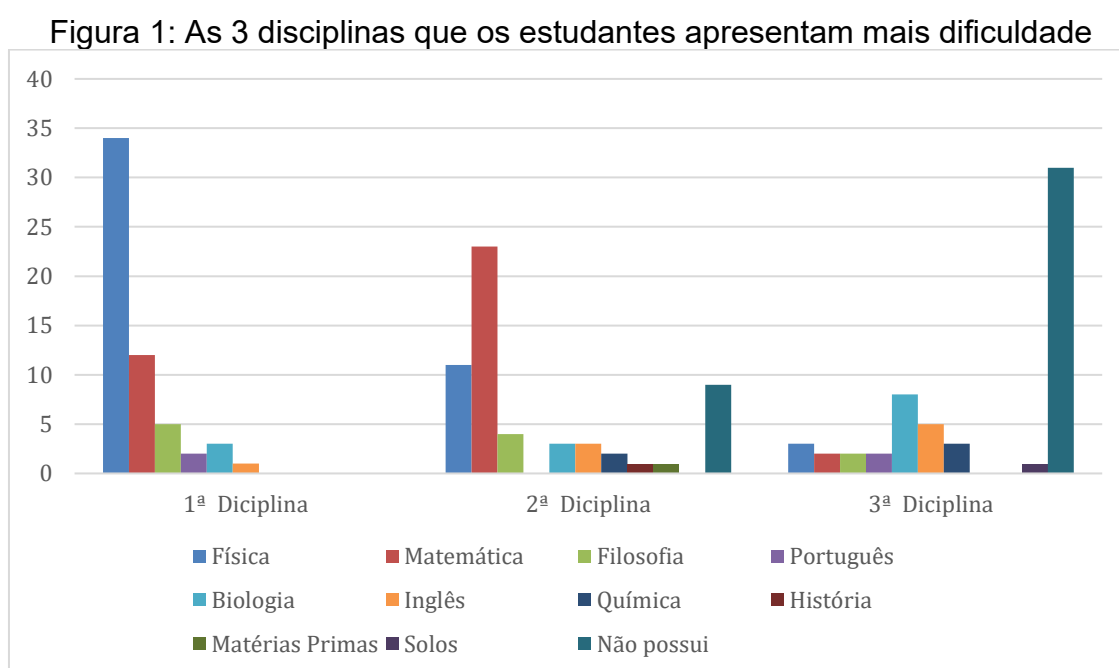
- a) pesquisa sobre o Programa Residência Pedagógica;
- b) seleção de textos para a fundamentação teórico-prática da pesquisa;
- c) leitura dos textos para desenvolvimento do estudo;
- d) encontros com orientador e orientanda para desenvolvimento da pesquisa;
- e) aplicação dos questionários aos estudantes de dois cursos integrados ao Ensino Médio da escola de educação básica;
- f) análise dos questionários;
- g) análise dos dados coletados;
- h) redação final do TCC.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção tem como objetivo apresentar a análise e a discussão dos dados obtidos pelo questionário estruturado, respondido por estudantes das turmas A Agricultura (26 estudantes) e B Agroindústria (31 estudantes), totalizando 57 participantes.

Na primeira pergunta do questionário os estudantes foram convidados a escolher as três disciplinas que consideram mais desafiadoras.

Como resultado, as disciplinas mais apontadas foram Física, Matemática e Filosofia, conforme ilustrado na Figura 1.



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Dos 57 estudantes, 34 (59,65%) indicaram que possuem mais dificuldades na disciplina de Física, 12 (21,05%) em Matemática, 5 (8,77%) em Filosofia, 2 (3,51%) em Português, enquanto 3 (5,26%) em Biologia e 1 (1,76%) em Inglês.

Quanto à segunda disciplina com maior dificuldade, 23 estudantes (40,35%) elegeram Matemática, seguida de Física, com 11 (19,30%). Além disso, 9 estudantes (15,80%) afirmaram não ter dificuldades em nenhuma disciplina nesse quesito. Outros 4 (7,02%) mencionaram Filosofia, 3 (5,26%) apontaram Inglês, 3 (5,26%) indicaram Biologia, 2 (3,51%) relataram dificuldades em Química, 1 (1,75%) em História e 1 (1,75%) em Matérias-primas.

Na terceira disciplina em que encontram dificuldades, a maioria, 31 estudantes

(54,39%) afirmaram não ter uma terceira disciplina com dificuldade. Já 8 (14,04%) escolheram Biologia, 5 (8,77%) mencionaram Inglês, 3 (5,26%) citaram Física, 3 (5,26%) indicaram Química, 2 (3,51%) relataram Matemática, 2 (3,51%) Filosofia, 2 (3,51%) Português e 1 (1,75%) mencionou Solos.

Na 1ª disciplina, a maioria dos estudantes concentra as suas dificuldades em Física (59,65%). Na 2ª disciplina, Matemática se destaca com 40,35%, enquanto uma quantidade significativa de estudantes (15,80%) relatou não ter dificuldades em nenhuma disciplina. Na 3ª disciplina, o grupo de “não possui” prevalece, com 54,39% dos estudantes sem dificuldades nas matérias formais.

Esses dados sugerem uma concentração maior de dificuldades em Física e Matemática nas 1ª e 2ª disciplinas.

As dificuldades enfrentadas pelos estudantes nas disciplinas de Matemática e Física são apontadas por diversos autores como resultado de uma combinação de fatores. Entre eles, destacam-se a falta de compreensão e interpretação, o aprendizado superficial, o desinteresse pelas disciplinas e os problemas de concentração. Além disso, segundo Pacheco e Andreis (2018), os métodos de ensino adotados e a formação docente exercem influência direta no sucesso ou fracasso do processo de aprendizagem desses conteúdos.

Silva, Almeida e Souza (2020) também indicam que a ausência de contextualização dos conteúdos, a pouca ênfase nos cálculos e a dificuldade em relacionar os conceitos com situações do cotidiano contribuem para a dificuldade de aprendizagem nas disciplinas que envolvem raciocínio lógico e operações matemáticas. De acordo com os autores, isso faz com que os estudantes associem essas áreas do conhecimento, quase que exclusivamente, à memorização de fórmulas e à resolução mecânica de exercícios, sem a devida compreensão dos conceitos subjacentes. Tal percepção contribui para o desinteresse e o aumento das dificuldades, tanto em Física quanto em Matemática.

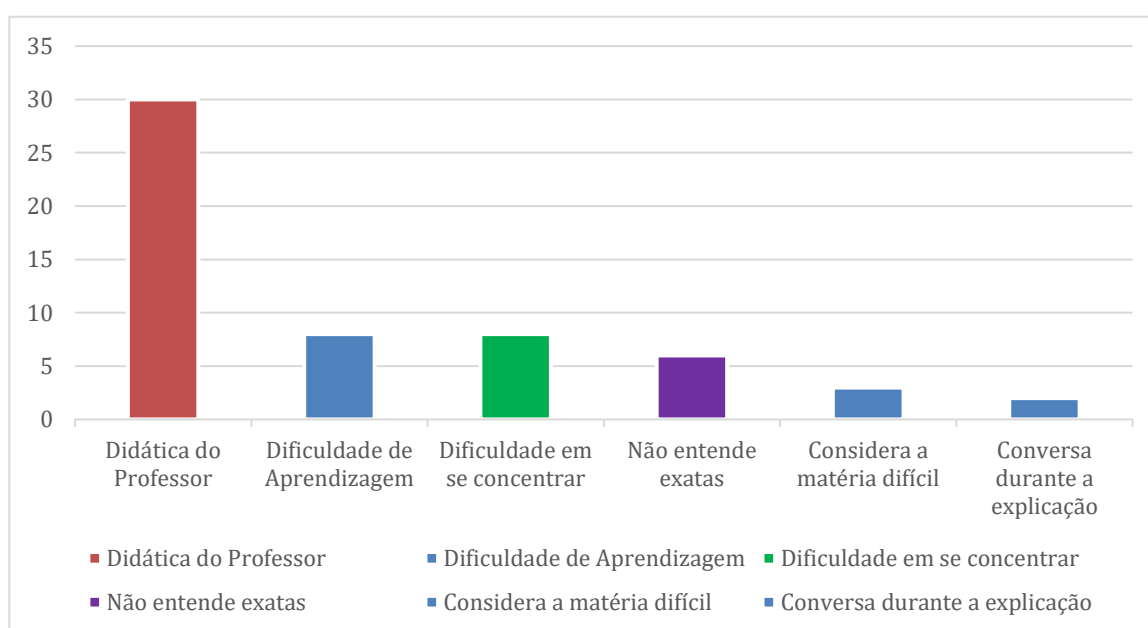
Ainda conforme os mesmos autores, há uma deficiência significativa em conhecimentos matemáticos básicos que impacta diretamente o desempenho dos estudantes em Física. A dificuldade em Matemática acaba por se tornar uma barreira adicional para a aprendizagem da Física, pois impede os alunos de resolverem cálculos simples, muitas vezes por não compreenderem os conceitos que lhes dão origem. Assim, ao se depararem com questões que exigem interpretação de dados, muitos estudantes desistem de tentar resolvê-las, motivados por um sentimento de

incapacidade e desmotivação frente aos conteúdos que exigem raciocínio lógico e interpretação.

É importante ressaltar que essas constatações se referem às análises dos autores citados. No presente estudo, embora os dados obtidos por meio do questionário não tenham sido suficientes para avaliar de forma conclusiva essas dificuldades específicas, os referenciais teóricos utilizados oferecem uma base consistente para compreender os desafios enfrentados no ensino e aprendizagem dessas disciplinas.

Em seguida, os estudantes foram questionados sobre os motivos pelos quais sentem dificuldade nas disciplinas. Os resultados dessa pergunta estão apresentados na Figura 2.

Figura 2: Motivo da dificuldade nas disciplinas apontado pelos estudantes



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Os principais motivos apontados pelos estudantes para suas dificuldades nas disciplinas foram: didática do professor – 30 estudantes (52,63%), dificuldade de aprendizagem – 8 (14,04%), dificuldade de concentração – 8 (14,04%), dificuldade em entender exatas – 6 (10,53%), achar a matéria difícil – 3 (5,26%) e conversa durante a explicação – 2 (3,51%).

Dentre os fatores mencionados, a didática do professor se destacou como a principal causa das dificuldades relatadas, evidenciando que a forma como o conteúdo é apresentado tem impacto direto na aprendizagem. Esse resultado sugere que

muitos estudantes enfrentam obstáculos não apenas pelos conteúdos em si, mas pela maneira como esses conteúdos são trabalhados em sala de aula.

Segundo Pimenta (2020), a didática está diretamente ligada aos métodos e estratégias utilizados no ensino, e sua má aplicação pode comprometer seriamente a compreensão dos estudantes. Quando o professor não consegue adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades da turma, seja por falta de clareza, pouca contextualização ou uso de métodos pouco interativos, a aprendizagem se torna limitada e o desinteresse aumenta.

Libâneo (2021) reforça que a eficácia da prática docente depende da capacidade do professor em articular o ensino de forma a tornar o conteúdo acessível, significativo e conectado à realidade do aluno. Assim, as dificuldades relatadas pelos estudantes podem estar associadas à ausência de estratégias adequadas de ensino, como a falta de exemplos práticos, o uso excessivo de explicações teóricas, ou a não consideração das diferentes formas de aprender presentes na turma.

Dessa forma, o principal motivo de dificuldade identificado foi a Didática do Professor, mencionada por 52,63% dos estudantes. Em seguida, a dificuldade de aprendizagem e a dificuldade em se concentrar foram igualmente destacadas, por 14,04% dos respondentes. Já os menores índices foram observados para os estudantes que consideram a matéria difícil (5,26%) e que conversam durante a explicação (3,51%).

O professor é o mediador do conhecimento e deve utilizar vários métodos para propiciar ao estudante a experimentação e a construção da aprendizagem, ocasionando a autonomia dele. Isso reforça a relevância da didática do professor, que é um fator fundamental para o sucesso ou a dificuldade desse processo nos estudantes (Araújo; Borges Neto, 2022).

Em suma, o planejamento e a interação são essenciais para a aplicação de uma metodologia didática eficaz. Assim, faz-se necessária uma didática bem estruturada para facilitar o aprendizado, alinhando-se com a ideia de que a didática inadequada pode ser um fator de dificuldade (Araújo; Borges Neto, 2022).

Não obstante, é preciso analisar a relação entre o estudante e o meio no qual ele está inserido, considerando as mediações que ocorrem entre estudante e conhecimento, pois a maneira como o conhecimento é mediado pelo professor, afeta diretamente a aprendizagem dos estudantes (Araújo; Borges Neto, 2022).

É fundamental que os estudantes tenham acompanhamento de outros

profissionais, especialmente diante das dificuldades de concentração e de aprendizagem, muitas vezes associadas a fatores emocionais. No entanto, durante a vivência no contexto escolar pesquisado, não foi identificado o suporte direto de profissionais da psicologia, sendo comum que os próprios professores tentem, dentro de suas limitações, lidar com situações que demandariam atenção especializada. Nesse sentido, embora a literatura ressalte a importância de uma atuação cooperativa entre professores e psicólogos no ambiente escolar (Rosa; Furlan, 2022), essa colaboração não se concretiza na prática observada.

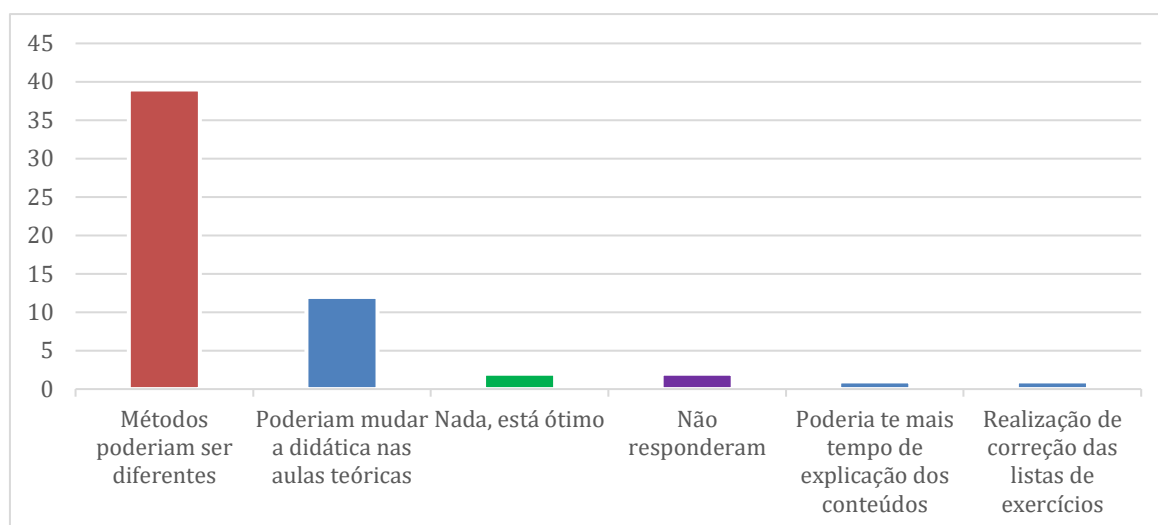
Além disso, não se pode atribuir exclusivamente à didática dos professores a causa das dificuldades de aprendizagem percebidas. A partir da observação em campo, percebeu-se que a falta de interesse por parte da maioria dos estudantes é um fator recorrente, o que pode estar relacionado a diversos aspectos, como questões sociais, dificuldades de concentração ou mesmo à desvalorização das disciplinas, como Física e Matemática.

Outro ponto importante diz respeito à baixa carga horária dedicada à disciplina de Física, o que compromete significativamente o desenvolvimento das atividades propostas. A limitação de tempo dificulta a consolidação dos conteúdos, a realização de exercícios e o acompanhamento adequado das dificuldades individuais dos estudantes.

Logo, embora uma didática docente bem organizada seja essencial para o processo de ensino-aprendizagem, é preciso considerar que os desafios educacionais enfrentados pelos estudantes são multifatoriais, exigindo não apenas melhorias na prática pedagógica, mas também uma análise crítica da estrutura escolar, do suporte emocional e psicológico disponível e do próprio engajamento dos alunos com o processo educativo (Rosa; Furlan, 2023).

A próxima pergunta buscou entender o que os estudantes acreditam que poderia ser diferente nas disciplinas em que relataram ter dificuldades. As respostas obtidas estão apresentadas na Figura 3.

Figura 3: O que poderia mudar para melhorar na ministração dos conteúdos



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Dos 57 estudantes, 39 (68,43%) acreditam que seria importante mudar os métodos das aulas, 12 (21,05%) sugerem mudar a didática das aulas teóricas, 2 (3,51%) consideram que as aulas estão ótimas como estão, 2 (3,51%) não responderam a essa pergunta, 1 (1,75%) sugeriu a necessidade de mais tempo de explicação dos conteúdos e 1 (1,75%) mencionou a importância de corrigir listas de exercícios.

A alta porcentagem de estudantes que apontam a necessidade de mudança nos métodos de ensino e na didática revela uma insatisfação com as práticas pedagógicas atualmente adotadas. No entanto, é importante lembrar que o processo de aprendizagem não ocorre de forma isolada, mas está inserido em um contexto mais amplo que inclui fatores estruturais, sociais e culturais da escola. Isso reforça a importância de considerar o papel da mediação docente e do contexto sociocultural como elementos centrais na construção de estratégias mais eficazes no ensino (Rosa; Furlan, 2023).

Nesse sentido, as sugestões feitas pelos estudantes indicam a necessidade de maior dinamismo nas aulas e de uma abordagem mais participativa, o que pode ser alcançado por meio da implementação de metodologias ativas. Essas metodologias colocam o estudante no centro do processo de ensino e aprendizagem, promovendo maior envolvimento, autonomia e desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas (Lara *et al.*, 2019).

Ao avaliar essas propostas, observa-se que o uso de métodos ativos — como estudos de caso, resolução de problemas, sala de aula invertida ou trabalhos em

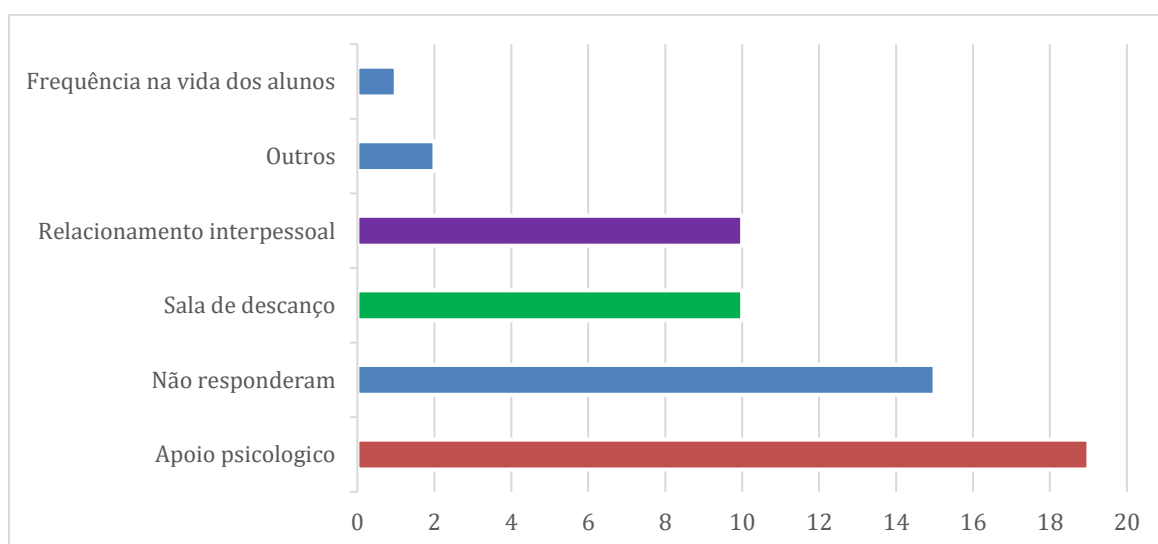
grupo com mediação — poderia transformar significativamente a didática das aulas teóricas, tornando-as menos expositivas e mais dialógicas. Isso favoreceria a construção do conhecimento de forma mais significativa e contextualizada, além de estimular o interesse e a participação dos alunos.

No entanto, é necessário ressaltar que a implementação dessas estratégias exige planejamento adequado, formação continuada dos professores e tempo suficiente em sala de aula para sua aplicação. No contexto observado, a carga horária reduzida da disciplina de Física se apresenta como um obstáculo à adoção plena dessas práticas. Ainda assim, mesmo pequenas mudanças metodológicas, alinhadas às sugestões dos próprios estudantes, já poderiam representar avanços importantes na melhoria da qualidade do ensino.

Assim, avaliando as respostas dos estudantes, é possível afirmar que as mudanças sugeridas têm potencial para transformar positivamente a prática pedagógica, especialmente se integradas a uma proposta didática que considere o protagonismo do aluno, a mediação ativa do professor e a realidade da escola.

A próxima pergunta abordou a opinião dos estudantes sobre a proposta de melhoria de acolhimento na escola. As respostas estão ilustradas na Figura 4.

Figura 4: Resposta dos estudantes sobre proposta de melhoria de acolhimento



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Entre os respondentes, 19 estudantes (33,34%) consideram que é necessário o fornecimento de apoio psicológico para melhorar o processo de ensino e aprendizagem. 15 estudantes (26,32%) não responderam a essa questão. 10

estudantes (17,54%) sugeriram a criação de uma sala de descanso e o fornecimento de almoço gratuito, enquanto outros 10 (17,54%) afirmaram que é necessário melhorar os relacionamentos com professores e colegas de sala. Dois estudantes (3,51%) indicaram “outros” motivos, mas não especificaram quais seriam. Por fim, 1 estudante (1,75%) mencionou a necessidade de maior frequência de atividades na vida dos alunos.

De modo geral, o suporte psicológico nas escolas é essencial para o crescimento completo dos discentes. Durante a adolescência, um período cheio de mudanças e fragilidades emocionais, é fundamental oferecer uma escuta ativa e acolhedora (Castro, 2023).

O atendimento psicológico é uma forma de incentivar a criação de novos significados e promover independência emocional. O psicólogo escolar lida com questões que variam desde dificuldades no aprendizado até problemas mais sérios (Castro, 2023). O atendimento psicológico atua como uma intervenção emergencial, diminuindo o impacto das crises emocionais e ajudando a desenvolver estratégias para lidar com as dificuldades do dia a dia, o que é importante, partindo do ponto que existem fatores emocionais e sociais que interferem na concentração dos estudantes e na aprendizagem.

Outro ponto apontado pelos estudantes foi a necessidade de uma sala de descanso. Em suma, é essencial que os estudantes aprendam a organizar o tempo de maneira eficiente, aproveitando adequadamente os diferentes momentos: tempo de aula, descanso, lazer e estudo fora da sala de aula. Assim, momentos de descanso em escolas de tempo integral são fundamentais para a melhoria do desempenho acadêmico, desde que sejam utilizados de forma planejada (Luz, 2018).

Logo, uma escola que oferece um ambiente acolhedor e afetuoso contribui para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes, fortalecendo vínculos que incentivam o interesse pelo aprendizado. Nesse cenário, a afetividade é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, pois, sem a formação desses laços, a motivação necessária para aprender diminui, comprometendo o avanço educacional (Ferreira; Ribeiro, 2019).

6 CONTRIBUIÇÕES DO PRP NA FORMAÇÃO DA PESQUISADORA, AUTORA DESTE TRABALHO

O PRP foi fundamental para o meu crescimento profissional e para a construção da minha identidade enquanto professora de Química. Durante esse período, tive a oportunidade de estreitar vínculos com os preceptores — professores da educação básica — o que enriqueceu significativamente minha prática pedagógica. Essa convivência possibilitou o desenvolvimento de ações didático-pedagógicas mais eficazes, bem como a elaboração, o planejamento e a execução de sequências didáticas em diferentes conteúdos da área de Química e das Ciências da Natureza de modo geral.

O PRP também contribuiu para o aprimoramento das minhas habilidades na apresentação e sistematização de dados, além de ter estimulado uma postura crítica e reflexiva frente às práticas pedagógicas adotadas. Essa vivência foi essencial para consolidar meu perfil como pesquisadora, fortalecendo uma abordagem investigativa no exercício docente.

Ao longo do programa, elaborei quatro relatórios que aprofundaram minha compreensão sobre os temas trabalhados, além de ter contribuído com a produção do oitavo capítulo do livro *Entre saberes, práticas e experiências formativas no Programa Residência Pedagógica*, intitulado *Relatos de uma residente do curso de Licenciatura em Química da UFU: apreensões, perspectivas e superações*. Por fim, a experiência no PRP também resultou na elaboração deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Essas produções representam marcos significativos na minha trajetória de formação, evidenciando a articulação entre teoria e prática promovida pelo programa. Agradeço, especialmente, ao professor orientador da universidade, cuja orientação atenta, incentivo constante e dedicação foram essenciais para meu desenvolvimento acadêmico e para a realização deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes do ensino médio integrado no processo de ensino e aprendizagem, buscando compreender suas percepções e levantar sugestões de melhorias. A partir dos dados coletados, foi possível identificar que as disciplinas de Física e Matemática apresentaram os maiores índices de dificuldade, enquanto Química e Biologia demonstraram menor percentual, com destaque para Química (1,75%) e Biologia (3,51%). Esse dado pode indicar maior interesse por essas áreas, mas também deve ser analisado à luz da organização curricular: no primeiro ano do ensino médio, por exemplo, a Química abordada costuma ser mais conceitual e experimental, com poucos ou nenhum conteúdo que envolva cálculos, o que pode impactar positivamente na percepção de dificuldade por parte dos estudantes. Já no segundo ano, quando os cálculos são introduzidos, é possível que essas percepções se modifiquem.

A didática dos professores foi o principal motivo apontado para as dificuldades de aprendizagem nas disciplinas de exatas, o que reforça a importância de práticas pedagógicas diversificadas e adaptadas às necessidades dos estudantes. No entanto, é preciso destacar que a didática, por si só, não é o único fator determinante. O processo de ensino-aprendizagem envolve também o engajamento dos alunos, sua disposição para estudar, participar das aulas e se dedicar às atividades propostas. É uma responsabilidade compartilhada entre professores e estudantes.

Outro aspecto importante é a baixa carga horária da disciplina de Física na instituição pesquisada, o que limita a possibilidade de aprofundamento dos conteúdos e de aplicação de metodologias ativas, como sugerido por muitos alunos. Essa limitação estrutural precisa ser considerada nas propostas de melhoria, pois impacta diretamente na qualidade do ensino.

Durante a pesquisa, também foi observada a ausência de suporte psicológico institucional, o que é especialmente relevante diante das dificuldades de concentração e dos possíveis fatores emocionais que afetam a aprendizagem. Em muitos casos, os próprios professores acabam assumindo esse papel de escuta e orientação, ainda que não tenham formação específica para isso. Isso revela a urgência de políticas educacionais que contemplem a atuação de profissionais da psicologia no ambiente escolar, de forma integrada ao trabalho pedagógico.

Nesse sentido, vale ressaltar a importância do Programa Residência Pedagógica (PRP) na formação docente, pois ele proporciona ao licenciando a oportunidade de vivenciar a realidade escolar de maneira mais profunda e reflexiva. A experiência no PRP permitiu observar não apenas as dificuldades dos estudantes, mas também as limitações estruturais da escola, os desafios enfrentados pelos professores e as estratégias que podem ser aprimoradas. A partir dessa vivência, compreende-se que transformar a realidade escolar exige escuta ativa, sensibilidade, análise crítica e compromisso com uma educação que promova o desenvolvimento integral do estudante.

Logo, os dados revelam que as dificuldades nas disciplinas de exatas estão ligadas não apenas à didática ou à falta de interesse, mas a uma combinação de fatores: deficiência em conhecimentos prévios, aspectos emocionais, baixa carga horária, ausência de suporte especializado e estrutura curricular. Assim, é necessário um esforço conjunto entre gestão escolar, professores, estudantes e políticas públicas para a construção de um ambiente mais acolhedor e formativo, que garanta uma educação de qualidade, contextualizada e voltada para o crescimento intelectual e humano dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Carlos Henrique Delmiro; BORGES NETO, Hermínio. Trilha didática para o ensino de Matemática: uma proposta realizada em contexto de ensino remoto no município de Canindé, CE. **Redoc**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 180-199, maio/ago. 2022.

ALENCAR, Adriana Carla da Silva; FREITAS, Adriana Dantas Gonzaga de. Uso de jogos didáticos: uma estratégia facilitadora para um melhor ensino-aprendizagem em sala de aula. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 20, n. 2, p. 215-219, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Programa Residência Pedagógica**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-encerrados/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 01 out. 2024.

CASTRO, Ewerton Helder Bentes de. Plantão psicológico em escolas da rede pública de ensino em Manaus: possibilidades e perspectivas. **Revista Amazônica**, v. 16, n. 1, p. 9-32, jan.-jun. 2023.

CORRÊA, Avani Maria de Campos; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; OLIVEIRA, Anny Carolina de. O grupo focal na pesquisa qualitativa: princípios e fundamentos. **Estudos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 34-47, 2021.

CUSATI, Iracema Campos; SANTOS, Neide Elisa Portes dos; CUSATI, Raphael Campos. Metodologia qualitativa nas pesquisas em Educação: ensaio a partir dos estudos sobre Formação e Desenvolvimento Profissional Docente. **Conjecturas**, v. 21, n. 7, p. 336-351, 2021.

FERREIRA, Pamela Cristina Conde; SIQUEIRA, Miriam Carla Da Silva. Residência pedagógica: um instrumento enriquecedor no processo de formação docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-18, 2020.

FERREIRA, Gabriella Rossetti; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. A importância da afetividade na educação. Doxa: **Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 21, n. 1, p. 88-103, jan./jun. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Mônica Cavalcante de; FREITAS, Bruno Miranda de; ALMEIDA, Danusa Mendes. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p.1-12, 2020.

FALCÃO, Alexandre Lima; RÉGNIER, Karla Michelle Furtado. A abordagem quantitativa: significado e condições. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. 232-240, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hwhgYr5JwJkj7cPcBsvWDpv/?lang=pt>. Acesso em: 30

ago. 2024.

GATTI, Bernardete A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GONZÁLEZ, Fredy Enrique. Reflexões sobre alguns conceitos da pesquisa qualitativa. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 8, n. 17, p. 155-183, ago. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e prática de ensino: relação professor-aluno no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, n. 3, p. 1-18, 2021.

LUZ, Maria Virlândia de Moura. **A organização do tempo pedagógico em uma escola de tempo integral**: desafios e perspectivas para além da sala de aula no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). 2018. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018

MACHADO, Luciana de Fátima da Silva Lana; JESUS, Dedilene Alves de. O Programa de Residência Pedagógica e o desafio de sustentação como política de formação de professores. **Revista Instrumento**, v. 23, n. 3, p. 1-18, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. **Educação & Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 241-254, 2012.

OLIVEIRA, Mariana G. de; SILVA, João C. da. Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e práticas. **Revista Prática Docente**, v. 5, n. 2, p. 149-168, 2020.

OLIVEIRA NETO, Benjamim Machado de; PEREIRA, Anny Gabrielle Gomes; PINHEIRO, Alexsandra Alves de Souza. A contribuição do Programa de Residência Pedagógica para o aperfeiçoamento profissional e a formação docente. **Rev. Pemo, Fortaleza**, v. 2, n. 2, p. 1-12, 2021.

PACHECO, Marina Buzin; ANDREIS, Greice da Silva Lorenzzetti. Causas das dificuldades de aprendizagem em Matemática: percepção de professores e estudantes do 3º ano do Ensino Médio. **Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB**, João Pessoa, n. 38, p. 105-119, 2018.

PAES, Maria Danielle Lobato. **As contribuições do Programa Residência Pedagógica na formação docente de licenciandos de uma faculdade privada do Oeste do Pará**. 2020. 87 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Vale do Taquari – Univates, Lajeado, RS, 2020.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**: convite à viagem. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação docente e saberes pedagógicos. **Revista REASE**, v. 6, n. 2, p. 157-174, 2020.

PUENTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernández; QUILLICI NETO, Armindo. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências

necessários à docência. **Educar**, Curitiba, n. 34, p. 169-184, 2009.

RAMOS, Luara Wesley Candeu; BROIETTI, Fabiele Cristiane Dias; STANZANI, Enio de Lorena. Um estudo sobre a formação e a profissionalização docente em química no programa residência pedagógica. **Revista Debates em Ensino de Química**, v. 9, n. 2, p. 405-429, 2023.

REIS, Sarah Cananéia dos *et al.* **Vivências formativas no Programa de Residência Pedagógica do IF Goiano**. Rio Verde: Instituto Federal Goiano, 2023.

ROSA, Cleverson da; FURLAN, Fabiano. Dificuldades de aprendizagem: o que dizem os psicólogos escolares acerca deste fenômeno? Possibilidades de atuação profissional. Monumenta: **Revista de Estudos Interdisciplinares**, Joinville, v. 3, n. 5, p. 42-73, jan./jun. 2022.

ROSSALES, Matheus Kleinicke. **Estratégias de ensino na formação dos professores**: análise das práticas educativas na Revista Brasileira de Educação em Geografia. 2024. 191 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2024

SANTANA, Flávia Cristina de Macêdo; BARBOSA, Jonei Cerqueira. O dispositivo formativo da residência pedagógica: ataques, lutas e resistências. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25 e250065, 2022.

SOUZA, V. L. T. *et al.* Pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n. 2, p. 47-58, 2012.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de currículum y formación del profesorado**, v. 9, n. 2, p. 1-22, 2005.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

ZONATTO, Aline Barbosa. **Contribuições do Programa de Residência Pedagógica para a Formação Inicial de Professores de Ciências e Biologia**. 2022. 98 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Ilha Solteira, 2022.