



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DAS CIÊNCIAS

Claudinely Yara Braz dos Santos

**REPERCUSSÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR
DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA**

RECIFE

2022

CLAUDINELLY YARA BRAZ DOS SANTOS

**Repercussão do Programa Residência Pedagógica na Formação
Inicial do Professor de Ciências e Biologia**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino das
Ciências, como requisito para obtenção do título de doutorado.**

Orientadora: Profa. Dra. Monica Lopes Folena Araújo

RECIFE

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S237r

Santos, Claudinelly Yara Braz

REPERCUSSÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE
CIÊNCIAS E BIOLOGIA / Claudinelly Yara Braz Santos. - 2022.

165 f. : il.

Orientadora: Monica Lopes Folena Araujo.

Inclui referências e apêndice(s).

Tese (Doutorado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Ensino das
Ciências, Recife, 2023.

1. Residência pedagógica. 2. formação inicial de professores. 3. formação de professores de ciências e biologia. 4.
Programa Residência Pedagógica. I. Araujo, Monica Lopes Folena, orient. II. Título

CDD 507

CLAUDINELLY YARA BRAZ DOS SANTOS

**REPERCUSSÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO
INICIAL DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Ensino das Ciências da Universidade Federal
Rural de Pernambuco para a obtenção do título de
Doutor em Ensino de Ciências.

Aprovada em: _____/_____/2022

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Monica Lopes Folena Araújo
Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE

Professora Dra Maria de Fátima Gomes da Silva
Universidade de Pernambuco - UPE

Prof. Dr. Ricardo Ferreira das Neves
Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE

Prof. Dr. Alexandre Cardoso Tenório
Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE

AGRADECIMENTOS

“A gratidão é a arte de atrair coisas boas”

Autor desconhecido

Neste momento em que encerro mais essa jornada acadêmica, eu não poderia esquecer de quem me trouxe até aqui: Deus. O Senhor sempre esteve comigo e sua presença é o que me faz ir mais longe, até mesmo quando eu não posso por mim mesma, é ele quem me fortalece! Por isso, sou grata ao meu Deus e Pai e entrego toda honra a ele, pois ele é digno e sempre será.

Aos meus pais sou intensamente grata. Cheguei aqui porque eles investiram e acreditaram em mim. Minha mãe me inspirou com sua criatividade e talento, meu pai sempre tão inteligente, me impulsou a sempre estudar e ser uma curiosa pelas ciências desde pequena. Aos meus irmãos, também sou grata, que sempre falam com orgulho dessas minhas conquistas. Minha família é um alicerce e refúgio seguro. Eu amo vocês!

Aos meus primos que tanto amo: Manu, Bela, Serginho e Detinha, obrigada por estarem sempre presente, me amarem, torcerem por mim e se orgulharem das minhas conquistas junto comigo. Estamos juntos. Nós para sempre!

Ao meu amor, Tarcísio Pereira, obrigada por me incentivar a ser cada dia ser melhor. Você me inspira como sua inteligência e amor. És meu namorado e melhor amigo. Obrigada por estar comigo nesse momento tão importante da minha vida. Eu te amo!

Ubiracelma Carneiro da Cunha é o nome da minha preciosa amiga, com quem já vivi tantos momentos incríveis. Foi ela quem me incentivou e até me levou para fazer as provas da seleção do doutorado. Minha amiga, você é incrível! És aquela com quem eu pude contar e sei que sempre estás torcendo por mim, assim como eu por ti. Obrigada por tudo. Amo você!

Às AXPS, amigas de longas datas, que trilham esse caminho da vida comigo, onde celebramos as conquistas umas das outras e torcemos muito umas pelas outras, muito obrigada. Vocês estão em meu coração.

À Igreja Verbo da Vida Vitória, que faz parte de quem eu sou, gratidão por sermos esse ambiente de amor, de família, de correção, de instrução, de avanço e de crescimento que tanto me fez ser melhor e saber quem eu realmente sou em Deus. Aos meus pastores e líderes, obrigada!

O que falar de Eliemerson e Carol Miranda? Dois queridos que tornaram a trajetória do doutorado muito mais doce. Gratidão demais por ouvirem os desabafos, por encherem as gargalhadas, por torcerem e me incentivarem tanto. Que os nossos caminhos sempre se cruzem!

Eu desejo que todos os doutorandos possam ter a sorte de ter uma turma de doutorado como a minha. Como sou feliz por termos vivenciados essa experiência junto. Cada aula, cada conversa, cada ida ao RU, cada incentivo, troca de artigos, cada cafezinho... Tudo em nossa turma (2018.2) tornou essa experiência mais enriquecedora. Gratidão a todos!

À minha querida orientadora, Monica Folena, mulher esforçada, inteligente e gentil, minha gratidão por ter me recebido tão bem, incentivado, corrigido e acreditado no meu potencial. Aprendi muito com sua trajetória acadêmica e pessoal.

Ao FORBIO, por ser esse ambiente de tanta construção de conhecimento e laços afetivos, obrigada!

Aos meus colegas de trabalho da Escola Municipal Júlio Carneiro, gratidão por serem parte importante da minha formação quanto professora da educação básica e pública. Aproveito para agradecer a cada estudante que tive a honra de ensinar, cada um de vocês me formou a docente que sou. Que alegria termos trocado tantos conhecimentos!

Em um período tão turbulento pelo qual passamos, foi extremamente importante poder contar com a bolsa concedida pela Capes, gratidão por isso. Agradeço também ao PPGEC por ser um ambiente humanizado e acolhedor, que nos oportuniza uma experiência sólida de formação como mestrandos e doutorandos.

A todos que de maneira direta ou indireta contribuíram para essa conquista: **MUITO OBRIGADA!**

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Residência na formação de professores no Brasil.....	54
QUADRO 2 – Cursos de licenciaturas participantes do Programa de Residência Pedagógica na Universidade Federal Rural de Pernambuco.....	79
QUADRO 3 – Objetivos, instrumentos e métodos de pesquisa.....	83
QUADRO 4 – Categorias de Análise de dados.....	87

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Esquema de organização do quadro teórico.....	22
FIGURA 2 – Triângulo da formação.....	59
FIGURA 3 – Proposta curricular cultura-ciência.....	67
FIGURA 4 – Exemplo de codificação dos dados analisados.....	93
FIGURA 5 – Nuvem de Palavras - Atividades realizadas pelos residentes.....	101

LISTA DE GRÁFICO

GRÁFICO 1 – Satisfação dos residentes em relação a experiência no Programa Residência Pedagógica.....	133
--	------------

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Análise de Conteúdo

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

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

Capex - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFET/RJ – Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências

FORBIO – Formação e Prática Pedagógica de Professores de Ciências e biologia

GT – Grupos de Trabalhos

IES – Instituição de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

MEC – Ministério da Educação

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PISA – Programme for International Student Assessment

PNE – Plano Nacional de Educação

PRP – Programa Residência Pedagógica

ReDEC – Residência Docente em Ensino de Ciências

RBPEC – Revista Brasileira de Pesquisa em Ensino de Ciências

UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UnB – Universidade De Brasília

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

RESUMO

Este trabalho buscou compreender o Programa de Residência Pedagógica e sua repercussão na formação inicial do professor de Ciências e Biologia. Buscou-se conhecer como o PRP foi implantado na universidade estudada, bem como se deu a relação entre a escola e a universidade no âmbito do programa. Além disso, pretendeu-se compreender as possíveis contribuições do programa para formação inicial de professores de ciências e biologia. Para isso, utilizou-se a pesquisa de abordagem qualitativa com uma finalidade descritiva que tem como objeto de estudo o Núcleo de Biologia do Programa de Residência Pedagógica (PRP). A construção de dados foi realizada a partir de questionários e entrevistas semiestruturadas, esses dados foram analisados por meio da análise de conteúdo proposta por Bardin. Diante dos dados compreende-se que a forma como o PRP foi implantado na universidade estudada mostra-se um tanto conturbada, com mudanças de escolas campo e de preceptores devido a conflitos e desistências dos participantes. As atividades desempenhadas pelos residentes eram semelhantes àquelas desenvolvidas pelos estagiários dos cursos de licenciatura, com ressalva para alta carga horária de regência, assim como as atividades, os problemas que os residentes se encontraram também eram semelhantes aos estudantes estagiários da licenciatura como, por exemplo, a infraestrutura da escola. Essa grande quantidade de horas destinada à regência foi a maior dificuldade apontada por residentes e preceptores uma vez que se tornou quase que impossível concluir em 18 meses. Apesar de cumprirem uma grande quantidade de horas, os residentes recebiam uma bolsa padrão com o valor baixo, sendo este um fator que pode fortalecer a desvalorização da profissão docente. A escola campo foi um espaço apontado pela maioria dos residentes como acolhedor. Apesar disso, eles enfrentaram dificuldades para realização de atividades devido à resistência de outros professores. Os dados apresentaram que apesar dos residentes estarem imersos no ambiente, não era nítida a colaboração dos preceptores como formadores e da escola como espaço de formação. Ainda persistiu uma visão doadora, na qual universidade fornecia conhecimento e inovação e a escola era apenas uma recebedora. Algumas possíveis contribuições foram percebidas, como a imersão que possibilitou a aproximação da teoria e da prática, formação continuada dos professores preceptores e o incentivo à pesquisa. Para continuidade do programa de modo que haja maiores contribuições para a formação docente, é preciso processo de escuta das instituições e um melhor investimento nas escolas, nas universidades, na formação dos professores em exercício e na própria política para formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Residência pedagógica; formação inicial de professores; formação de professores de ciências e biologia; Programa Residência Pedagógica.

ABSTRACT

This paper sought to understand the Pedagogical Residency Program and its impact on the initial training of Science and Biology teachers. We sought to know how the PRP was implemented at the studied university, as well as the relationship between the school and the university within the scope of the program. In addition, it was intended to understand the possible contributions of the program to the initial training of science and biology teachers. For this, a qualitative approach research was used with a descriptive purpose that has as object of study the Biology Nucleus of the Pedagogical Residency Program (PRP). The construction of data was carried out from questionnaires and semi-structured interviews, these data were analyzed through the content analysis proposed by Bardin. In view of the data, it is understood that the way in which the PRP was implemented in the university studied is somewhat troubled, with changes in field schools and preceptors due to conflicts and withdrawal of participants. The activities performed by the residents were similar to those developed by the interns of the degree courses, with exception to the high workload of conducting, as well as the activities, the problems that the residents encountered were also similar to the interns of the degree courses, such as, for example, the school's infrastructure. This large amount of hours allocated to conducting was the greatest difficulty pointed out by residents and preceptors, since it became almost impossible to fulfill it in 18 months. Despite working a large number of hours, residents received a scholarship with a low value, which is a factor that can strengthen the devaluation of the teaching profession. The field school was a space identified by most residents as welcoming. Despite this, they faced difficulties in carrying out activities due to the resistance of other teachers. The data showed that despite the residents being immersed in the environment, the collaboration of the preceptors as trainers and the school as a training space was not clear. A donor vision still persisted, where the university provided knowledge and innovation and the school was just a receiver. Some possible contributions were perceived, such as the immersion that made it possible to bring theory and practice closer together, continuing education of preceptors and encouraging research. For the continuity of the program so that there are greater contributions to teacher training, it is necessary to listen to the institutions and better invest in schools, universities, in training teachers in practice and in the policy for teacher training itself.

KEYWORDS: Pedagogical residence; initial teacher training; training of science and biology teachers; Pedagogical Residency Program.

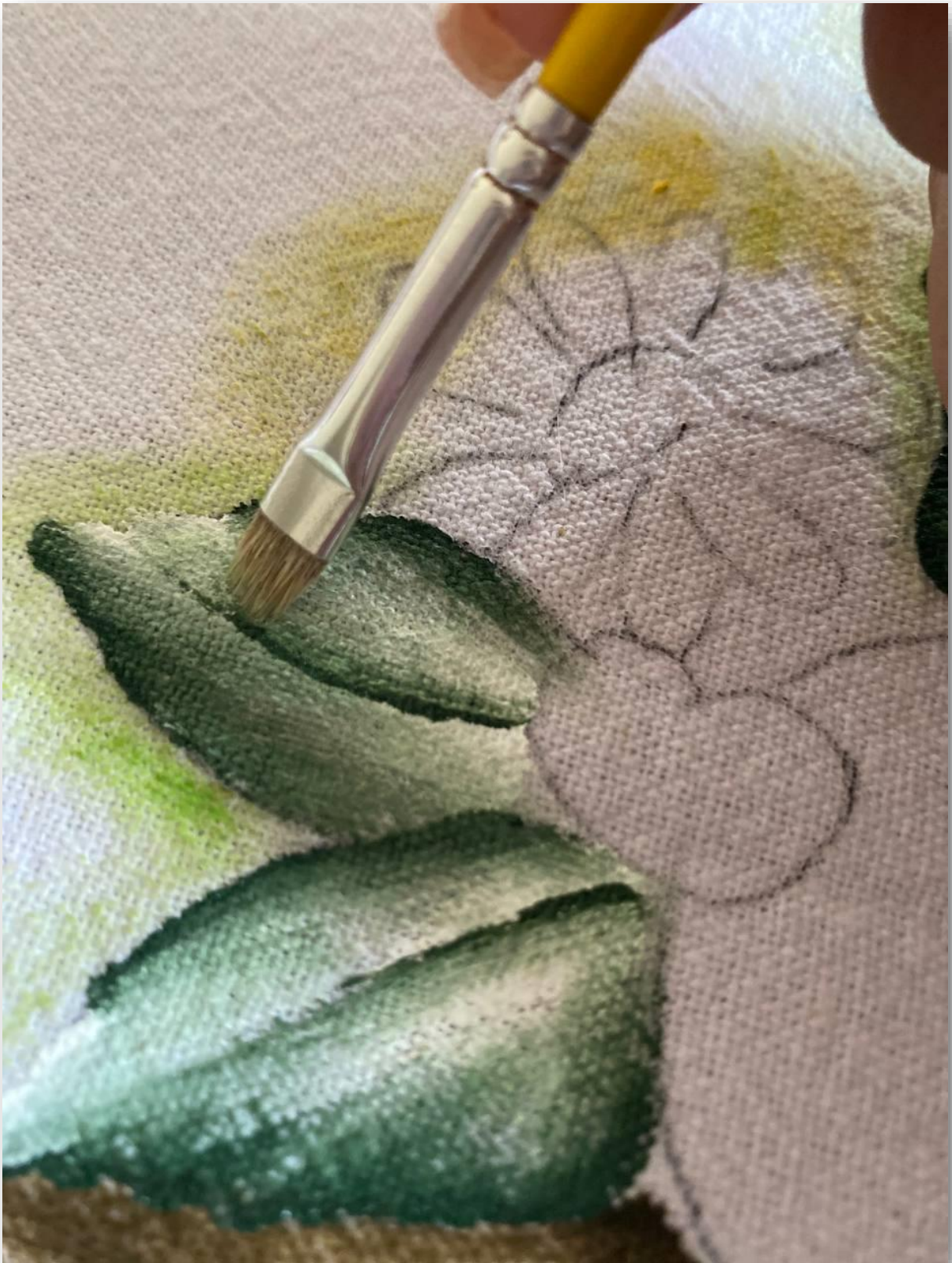
SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO – AS PINCELADAS ACADÊMICAS.....	14
INTRODUÇÃO – A INSPIRAÇÃO.....	17
OBJETIVOS.....	21
QUADRO TEÓRICO – O TECIDO.....	22
CAPÍTULO 1 – FORMAÇÃO DE INICIAL PROFESSORES: O LINHO.....	25
1.1 A Prática na Formação de Professores.....	31
1.2 O Papel da Escola na Formação de Professores	33
1.3 O Estágio Supervisionado na Formação de Professores.....	35
1.4 Políticas para Formação de Professores.....	39
CAPÍTULO 2 – A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE BIOLOGIA: O OXFORD.....	44
2.1 Relação Teoria e Prática na Formação Inicial dos Professores de Ciências e Biologia.....	49
CAPÍTULO 3 – RESIDÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE: O ALGODÃO ORGÂNICO.....	53
3.1 Projetos de Lei.....	53
3.2 Residência na Formação Docente: Modelos e Concepções.....	54
CAPÍTULO 4 – PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA– CAPES - AS TRAMAS DE UM ALGODÃO ORGÂNICO.....	59
4.1 Análise de Tendência: o Programa Residência Pedagógica como objeto de Pesquisa.....	65
4.2 O Que Diz o Projeto Institucional do Residência Pedagógica da IES Pesquisada?.....	75
.	
4.2.1 Implantação do programa na formação de professores na instituição	76
4.2.2 Relação IES-Escola.....	81
4.2.3 Contribuições na Formação.....	81

4.2.4 Voltando o foco para o subprojeto biologia.....	84
CAPÍTULO 5 – CAMINHOS METODOLÓGICOS – OS TRAÇOS E AS PINCELADAS.....	87
5.1 Conhecendo os Caminhos.....	88
5.2 A Pesquisa Qualitativa.....	88
5.3 Considerações Éticas.....	89
5.4 Contexto de Estudo.....	89
5.5 Campo de Estudo.....	90
5.6 Atores Sociais da Pesquisa.....	91
5.7 Instrumento de Construção de Dados.....	92
5.7.1 Análise Documental.....	92
5.7.2 O Questionário.....	93
5.7.3 Entrevista Semiestruturada.....	93
5.8 Análise de Dados.....	94
CAPÍTULO 6 – RESULTADOS E DISCUSÕES.....	98
6.1 Implantação do Programa de Residência Pedagógica na formação de professores do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Federal Rural de Pernambuco.....	100
6.1.1 As reuniões.....	100
6.1.2 Atividades.....	103
6.1.2.1 Regência.....	104
6.1.2.2 Oficinas.....	105
6.1.2.3 Aulas Práticas.....	106
6.1.2.4 Planejamento.....	108
6.1.2.5 Reforço Escolar.....	109
6.1.2.6 Relatórios.....	109
6.1.2.7 Ambientação.....	110
6.1.3 As escolas-campo.....	111
6.1.4 Dificuldades Encontradas na Realização das Atividades.....	111
6.1.4.1 Mudança de Escola-campo.....	112

6.1.4.2 Infraestrutura.....	113
6.1.4.3 Conflitos.....	115
6.1.4.4 Timidez.....	116
6.1.4.5 Problemas com a regência.....	117
6.1.4.6 Domínio do conteúdo.....	120
6.1.5 Possíveis Melhorias.....	121
6.1.6 Substituição do Estágio Supervisionado pelo Período de Residência.....	124
6.2 Relação Universidade e Escola Diante da Atuação do Programa.....	127
6.2.1 Diálogo entre a Instituição de Ensino Superior e a Escola.....	128
6.2.2 A recepção na escola-campo.....	131
6.3 Possíveis Contribuições do Programa Residência Pedagógica.....	134
6.3.1 Futura Prática Docente dos Residentes.....	135
6.3.2 Relação Teoria e Prática.....	137
6.3.3 Experiência Satisfatória.....	139
6.3.4 Incentivo à Pesquisa.....	141
6.3.5 Formação Continuada das Preceptoras.....	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS	151
APÊNDICES	163

**APRESENTAÇÃO
AS PINCELADAS ACADÊMICAS**



Fonte: a autora (2022)

Permita-me aqui me apresentar e falar na primeira pessoa do singular durante esse momento, escrita essa que não é o meu hábito de escrita acadêmica. Entretanto, percebo a necessidade em mim de expressar-me mais intimamente para fazer-me entender e mostrar as conexões entre essa tese e a metáfora que pretendo usar, que surge do meu olhar e dos laços afetivos que tenho.

Certa vez li uma frase de autoria desconhecida que dizia que a vida é a arte de pintar e sentir nossa própria história. Somos riscos, rabiscos, traços, curvas e cores que fazem dessa nossa vida uma verdadeira obra de arte. Trago aqui minha trajetória até chegar a construção dessa tese que hoje lhes apresento. Ela é constituída dessas pinceladas, que foram me formando quanto pesquisadora e professora da educação básica.

Minhas primeiras pinceladas na educação iniciam-se na Licenciatura em Ciências Biológicas, na Universidade Federal Rural de Pernambuco, porém, com um olhar mais bacharelesco, troco os pincéis e sigo para o mestrado em Saúde Humana e Meio Ambiente, na Universidade Federal de Pernambuco. Durante o curso de mestrado pesquisei sobre saúde humana, porém não me distanciei totalmente da educação, trouxe então as cores da educação e saúde para meu estudo.

Agora mestre, outro rumo tomei. As minhas intenções de pesquisa na área de ensino surgiram diante do quadro colorido e por vezes abstrato que estava diante de mim: minha prática como professora de ciências iniciante em uma escola pública municipal no interior de Pernambuco. Após começar a lecionar, minha curiosidade foi aguçada para compreender os processos que aconteciam durante minha prática, o que também me fez refletir sobre minha formação inicial.

Antes do doutorado, tive a oportunidade de conhecer e participar do Grupo de Pesquisa em Formação e Prática Pedagógica de Professores de Ciências e Biologia (FORBIO), do qual faço parte ainda hoje. A troca de experiências e saberes durante nossas reuniões trouxeram cores que me enriqueceram e foram de grande importância tanto para mim como docente, quanto para mim como pesquisadora. A oportunidade de estar no FORBIO me levou a refletir sobre a educação, a formação de professores e me estimulou a fazer muitas leituras que muito me acrescentaram.

Ao ingressar no doutorado, um novo mundo se abriu. Tantas coisas novas surgiram diante de mim, um mundo de conhecimento que me mantém maravilhada com a área que escolhi estudar: a docência. Me vi diante de novos tecidos, cores, tintas, traços e pincéis. Minha turma de doutorado, que alegria poder dividir esse tempo de crescimentos com pessoas tão

amáveis e corteses que em muito me acrescentam na trajetória. De fato, cada vez mais entendo que há tempo para tudo. Não poderia desejar turma melhor que a minha.

Ao olhar para minha pesquisa, que está sendo construída sob o olhar precioso e cuidadoso da minha orientadora, Professora Monica Folena, lembrei-me de minha mãe, Dona Nininha, e suas pinturas em tecido que desde criança a vejo fazer. Refletindo sobre isso, pensei em construir minha tese seguindo os passos de uma pintura.

Apresento-lhes agora o passo-a-passo que minha tese toma enquanto construo a minha pintura acadêmica. A introdução aqui será vista como a inspiração para pintar. Essa inspiração está comparada com a *Plumeria pudica*, conhecida popularmente como “buquê-de-noiva”. Planta que está em frente a minha janela trazendo beleza e frescor. Bastante resiliente, floresce o ano todo. Sobreviveu a infestações por lagartas, abriga ninhos de passarinhos e que me encanta. O quadro teórico se apresenta como os tecidos que servirão como pano de fundo para a pintura. Já a metodologia é vista como os traços que delimitam o desenho que foi pintado e as pinceladas que ajudam a construir a pintura, assim, aos resultados, destina-se a pintura concluída, que esperamos que seja cheia de formas e cores que se harmonizam, complementam e encantam.

INTRODUÇÃO: A INSPIRAÇÃO



Fonte: A autora (2022) – *Plumeria pudica*.

Trazemos aqui a introdução como a inspiração para pintar, pois ao iniciarmos a abordagem dos temas que constituem esta tese, nos deparamos com a formação de professores e a profissão docente com suas diversas cores que merecem ser observadas e retratadas. A inspiração aqui apresenta-se como as pesquisas sobre formação de professores de ciências e biologia e o programa de residência pedagógica, que fundamentaram o caminho que trilharemos adiante e que incitaram a capacidade criativa desta pesquisa aqui desenvolvida. Como a *Plumeria pudica*, essa introdução traz a beleza da formação docente e seus enfrentamentos. Cada cor, tom e desenho que fluem dos estudos nos inspirou a construir esta pesquisa.

Para tanto, percebemos a formação de professores se constitui como um processo contínuo de construção do profissional que permeia toda a vida do docente. Esse processo ultrapassa as barreiras do curso de licenciatura e abrange questões salariais, objetivos de carreira, ambiente de trabalho e níveis de participação e de decisão, ou seja, está ligado ao crescimento pessoal e profissional, assim como aos conhecimentos e saberes científicos. Portanto, o processo formativo docente não se trata apenas do momento em que ele cursa a licenciatura (formação inicial), também está associado aos conhecimentos adquiridos durante a formação continuada (IMBERNÓN, 2002; ANDRÉ, 2010; SILVA; PORTILHO; RADVANSKEI, 2016). A formação inicial ocorre em Instituições de Ensino Superior (IES) específicas e especializadas que, a partir de um currículo, determinam como os conteúdos serão trabalhados na formação inicial (GARCIA, 1999).

Nóvoa (2019) afirma que as IES precisam direcionar seus currículos para os aspectos educacionais e sociais, com o objetivo de promover a aprendizagem, o desenvolvimento profissional e a prática docente. Os currículos das licenciaturas apresentam desarticulação entre teoria e a prática, mostrando-se distantes do cotidiano da escola. Essa ruptura pode apontar uma priorização da formação conteudista e uma menor atenção a formação prática, criando uma falsa ideia de que a prática é apenas um meio no qual os conhecimentos teóricos são aplicados, desconsiderando os saberes que emergem dela. Levantando um pressuposto de que para formar um docente faz-se necessário apenas inflá-lo do conhecimento de sua área específica e não levar em consideração a importância do saber pedagógico (PEREIRA, 1999; GATTI; BARRETTO, 2009; VICENTE, 2014).

Voltando nosso olhar para a formação inicial de professores de biologia, Viégas, Cruz e Mendes (2015) afirmam que, nesse processo formativo, os conteúdos específicos da área têm se sobressaído aos pedagógicos. O fato pode acarretar dificuldades durante o exercício da

docência, já que o docente pode demonstrar carência ou desconhecimento das teorias pedagógicas e de estratégias didáticas. As discussões sobre a formação sólida do educador das ciências biológicas destacam pontos importantes, dentre eles, a garantia de uma base sólida para que se tenha domínio do conteúdo da área específica e ao mesmo tempo compreenda os saberes teóricos sobre a aprendizagem, aprender a desenvolver atividades, ter conhecimento sobre avaliação, entre outros aspectos que intersectam o saber da área específica com o saber pedagógico. Além da distância entre os saberes específicos da biologia e os saberes pedagógicos, bem como em outras licenciaturas, na qual também é percebido o distanciamento entre a formação teórica e a prática (MALUCELLI, 2007; MAFUANI, 2011).

Segundo Mafuani (2011), os momentos proporcionados para que o licenciando dialogue com os conhecimentos teóricos e com a prática ocorrem, geralmente, durante o estágio supervisionado. Para esse autor, as experiências vivenciadas no estágio supervisionado são basilares para a formação do professor. Entretanto é preciso que haja um incentivo maior à vivência da docência além do estágio supervisionado e antes do final da graduação, para que o docente tenha formação inicial mais sólida (LIMA; VASCONCELOS, 2008).

No Brasil, algumas estratégias surgiram para melhoria da formação inicial de docentes (de todas as áreas da licenciatura). Esses investimentos estão pautados na reestruturação dos cursos de licenciatura, ampliando a carga horária prática para 400 horas do currículo, inserindo a prática como componente curricular, além dos estágios obrigatórios, modificando assim o percurso formativo obrigatório. Os esforços para melhoria formativa dos professores também se estenderam a um percurso formativo não obrigatório, como é o caso de medidas que viabilizam a inserção na docência ainda durante o curso de graduação. Dentre essas medidas podemos destacar a criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) que, por meio de projetos, possibilita a inclusão do licenciando no ambiente escolar. Além do PIBID, o Ministério da Educação (MEC) instituiu um outro programa que insere o discente dos cursos de licenciatura na escola de educação básica, o Programa de Residência Pedagógica (PRP) (BRASIL, 2018; RODRIGUES; MENDES, 2013).

O PRP é uma ação do MEC para inserir licenciandos da segunda metade do curso de licenciatura, na educação básica através de projetos institucionais. Neste programa, além do planejamento de ações, os residentes também têm uma carga horária específica para regência em sala de aula, objetivando um contato inicial com a realidade escolar e o cotidiano do professor. Esse programa também possibilita o desenvolvimento de habilidades e competências

para que, depois de formado, o educador tenha autonomia para executar sua função e possa contribuir para uma educação de qualidade nas redes de ensino (BRASIL, 2018).

Diante das discussões sobre a formação de professores, esta tese surge com o intuito de compreender o Programa de Residência Pedagógica e sua repercussão na formação inicial do professor de Ciências e Biologia. Diante dos debates sobre formação de professores no grupo de pesquisa em Formação e Prática Pedagógica de Professores de Ciências e biologia (FORBIO), surgiram indagações sobre PRP e suas implicações na formação inicial de professores. Essas indagações no FORBIO deram origem a um projeto que foi aprovado no edital universal do CNPq em 2018 e que foi desenvolvido pelo grupo. Neste trabalho, essas indagações se concentraram na repercussão que esse programa pode apresentar na formação inicial de professores de ciências e biologia. Compreendemos “repercussão” como possíveis impactos, influências e consequências advinda da atuação do PRP. Portanto, buscou-se aqui compreender como este programa se insere no contexto da instituição campo de estudo, como ele interfere na relação IES e escola, além de compreendermos quais as possíveis contribuições que o PRP pode promover para a formação dos atores nele envolvidos.

Por isso, levando em consideração que a formação de professores é um processo complexo e que as experiências vivenciadas durante ele terão repercussão em toda a carreira docente, torna-se relevante estudar as implicações do programa, que tem como objetivo o aperfeiçoamento da formação inicial do docente e conseqüentemente sua influência na prática dos egressos dos cursos de licenciatura em ciências biológicas. Defendemos aqui uma formação social e política, arraigada aos contextos, bem fundamentada teoricamente, que apresente a teoria e a prática fortemente articuladas e que considere os espaços nos quais o profissional docente constrói a sua identidade, bem como que considere o diálogo entre a escola e a universidade, além da importância dos docentes da universidade e os professores da educação básica como elementos essenciais para uma formação sólida de professores.

Para tanto, apresentaremos ao leitor os capítulos desta tese. Iniciaremos com os objetivos que pretendemos alcançar. Além deles, traremos o quadro teórico no qual abordaremos os estudos que embasam essa pesquisa, bem como os caminhos metodológicos que estamos trilhando. Por fim, apresentaremos resultados discutidos com a literatura.

OBJETIVOS

GERAL

Compreender o Programa de Residência Pedagógica e sua repercussão na formação inicial do professor de Ciências e Biologia.

ESPECÍFICOS

- Conhecer como o PRP está sendo implantado na formação de professores do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas;
- Analisar a relação estabelecida entre Universidade e Escola diante da atuação do programa;
- Compreender as possíveis contribuições do programa nas perspectivas do residente, do preceptor e do projeto institucional.

QUADRO TEÓRICO

O TECIDO



Fonte: A autora (2022)

Nos capítulos a seguir nos propomos a tecer as tramas do tecido que servirá de pano de fundo para a pintura. Através das leituras sobre formação inicial de professores, as políticas, seus saberes, sua identidade e sua profissionalização, sobre a formação inicial de professores de biologia e os programas de residência pedagógica montamos esse quadro, compreendendo que a pesquisa a respeito do processo de formação de docentes é um campo amplo e que apresenta diversas particularidades. Portanto, o tecido aqui tramado trata-se de um quadro geral do que é esse processo formativo. Trazemos também, três tecidos sobre os quais essa pintura foi construída: o linho, o oxford e o algodão orgânico cujas analogias foram feitas na abertura de cada capítulo.

Esse tecido é formado de contribuições de diversos pesquisadores da temática formação de professores. Dentre os quais podemos elencar as contribuições de Gatti e Saviani sobre o histórico dessa formação no Brasil, além dos olhares de Pimenta e Tardif sobre os saberes que constituem essa formação. Também contamos com muitos fios dos estudos de Nóvoa, Garcia, Libâneo e Gil-Pérez, abordando características indispensáveis para uma formação de professores desejável. Dentre outros autores e estudos relevantes que nos ajudam a compor essa tessitura para então desenharmos os traços e enfim concluirmos a nossa pintura.

Para melhor compreensão desse quadro teórico, o construímos e organizamos como está representado na Figura 1:

Figura 1. Esquema de organização do quadro teórico.



Fonte: A autora (2022).

Compreendemos aqui que a formação é este grande campo que precisa ser compreendido e onde está ancorada a formação de professores de ciências e biologia, uma vez que, apesar de apresentar características próprias, ela se posiciona dentro desse campo mais amplo. Além disso, o PRP está atuando dentro do contexto dessas formações e influenciando-as.

A seguir, apresentaremos os capítulos que fundamentam esta pesquisa. Fizemos analogias entre os capítulos e os assuntos dos quais eles tratavam e alguns tecidos utilizados para pintura. No primeiro capítulo, trataremos da Formação Inicial de Professores, suas características, particularidades e como se dá as relações de teoria e prática, estágio e as políticas que a compõem. Tendo em vista que a formação de professores é uma grande área de estudo, que apresenta grande importância para os cenários educacionais e sociais, a consideramos como algo nobre, que deve ser apreciado e valorizado. Sendo assim, a denominamos como linho, que é um tecido nobre e amplamente usado na pintura.

O segundo capítulo versa sobre a Formação de Professores de Ciência e Biologia. Neste capítulo apontamos as singularidades da área, a importância da formação prática para os futuros professores dessa área e como ela tem ocorrido. Consideramos a área de formação de professores em Ensino de Ciências é um campo vasto que requer compreensão e atenção às suas necessidades específicas, por isso, o nomeamos como Oxford, sendo este um tecido que requer cuidados pré-pintura, mas se mostra muito eficiente para executar uma obra.

O terceiro capítulo teórico desta tese traz a residência na formação de professores. Como ela já vem ocorrendo no Brasil, além de abordar a respeito do programa Residência Pedagógica e suas características. Para essa área, utilizamos como analogia o Algodão Orgânico, sendo este um tecido ainda não tão popular no universo da pintura em tecido, mas que tem sido mais utilizado no decorrer do tempo, mostrando-se promissor para fins de pintura.

CAPÍTULO 1

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: O LINHO

O linho é um tecido nobre, é um clássico para pintura e quanto mais puro, torna-se ainda mais caro. É bem-vinda nesse tecido, a pintura de arabescos, flores e listras que, quando pintadas em tons que harmonizam com as cores do tecido, dão tridimensionalidade a pintura. Assim acontece com a formação de professores. Ela é nobre, mas para que ela seja exitosa é necessário compreender os diferentes fios que foram agregando à trama desse tecido e que cores harmonizam melhor com o tom dele.

Os fios da temática da formação de professores começaram a ganhar expressividade, no Brasil e no mundo, no final do Século XX, com movimentos que dedicavam maior atenção a formação de docentes como profissionais do magistério. Assim como ocorria fora do país, os estudos de profissionalização docente e formação de professores também ganham impulso no Brasil em meados da década de 1970. Para entendermos melhor o contexto da formação de professores, nos apoiaremos em estudos como os de Gatti (2010; 2014; 2019), Tardif (2002; 2011; 2014), Pimenta (1999; 2007; 2019), Garcia (1999), Libâneo (2011), Saviani (2009) e Nóvoa (1999; 2009; 2017; 2019), dentre outros autores que contribuíram com pesquisas sobre essa temática.

Para compreendermos os aspectos da formação inicial de docentes na atualidade, faz-se necessário entendermos, como diz Gonzatti (2015), que o cenário desse processo formativo é marcado por movimentos nacionais e internacionais de valorização da educação e da profissão docente, que tinham como objetivo a melhoria da qualidade da educação oferecida. Mesmo com esses esforços, ainda nos encontramos distantes do ideal, tanto para a educação como consequentemente para formação de professores. No Brasil, os aspectos históricos demonstram que a educação foi se tornando institucionalizada e passou por muitos avanços, retrocessos, rupturas e descontinuidade que interferiram diretamente na constituição da formação de professores como campo de construção de saberes e de políticas públicas. Portanto, o campo atual da formação docente é constituído de elementos de conservação e de mudança ao longo do tempo.

Ao olharmos os aspectos históricos, a formação de professores para a Educação Básica no Brasil apresentou diferentes concepções ao longo de sua história e estruturou-se lentamente assim como a expansão da educação básica. Ao longo dos anos a formação docente passou por muitas modificações sob influência do Estado, por meio de decretos que versavam o processo

formativo. Não se pode esquecer que esse processo é influenciado pelo contexto sócio-histórico, por isso, à medida que o Brasil passava por diferentes contextos, a formação de professores o acompanhou.

Segundo Saviani (2009), as iniciativas para preparação de profissionais do magistério têm seu marco no século XIX, quando os profissionais eram formados para escola de ensino mútuo. Porém essa formação não era feita em uma escola de preparação de professores. Posteriormente, com o surgimento das Escolas Normais¹, a formação de professores vai se estruturando e se institucionalizando. As escolas normais eram de fato espaços de formação para professores e exigiam preparação específica coordenada e pedagógica. Como existiam poucas escolas de ensino primário, também havia poucas escolas normais, porém em meados da década de 1930 essas escolas foram se expandindo pelo país.

Ainda na década de 30, foram surgindo as primeiras licenciaturas. A formação docente passou então pelo surgimento das universidades (como a Universidade de São Paulo, a Universidade do Brasil e a Universidade de Brasília) no século passado e de institutos de educação. A preparação para o exercício da docência percorreu diversos modelos formativos, como a formação concomitante ao Ensino Médio no magistério, até as formações em nível superior com os cursos complementares de formação pedagógica cujo estudante de bacharelado estudava mais um ano, no modelo conhecido como “3+1” e assim garantia a habilitação para lecionar na educação básica (SAVIANI, 2009; GATTI, 2010).

Após muitas lutas da classe de professores e por esforços de movimentos pela valorização da docência, atualmente a formação inicial de professores faz-se nas licenciaturas nas diversas áreas do conhecimento, em Instituições de Ensino Superior específicas e especializadas que, por meio de um currículo, determinam como os conteúdos serão trabalhados na formação inicial. Essa formação é constituída de disciplinas específicas da área de conhecimento e de disciplinas pedagógicas, além de também apresentar uma formação teórica e prática.

Compreende-se a formação de professores como um processo contínuo, que nasce na formação inicial e se perpetua na carreira docente por meio da formação continuada. O processo formativo do futuro professor precisa ser tão relevantemente considerado quanto à formação de outras profissões, quanto a isso Mizukami (2013, p.23) afirma: “A docência é uma profissão

¹ Escola Normais eram instituições escolares especificamente voltadas para formação de professores que tiveram início no Brasil durante o período imperial.

complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida”. Neste contexto para formar um profissional professor são necessários conhecimentos básicos da educação e da área da Didática que se refere aos fundamentos e práticas do ensino. Mas, nem sempre a docência foi considerada como uma profissão que precisava de uma formação específica, sendo realizadas por religiosos, profissionais de notório saber e autodidatas, até realmente ser considerada como uma profissão (GATTI, 2016).

Apesar dos avanços e legitimação da docência como uma profissão, é preciso compreender as particularidades desse processo formativo e não o observar como um fim em si mesmo, mas entender que a formação para o magistério apresenta diferentes dimensões e saberes que dela emergem. Pimenta (2007) ressalta que os cursos de formação inicial de professores devem olhar além da obrigação de conferir uma habilitação legal para a docência o dotando de técnicas, mas que essa formação colabore para a atividade docente e seu papel no processo de humanização de seus estudantes.

Para isso, é preciso considerar o que Garcia (1999) traz sobre a formação de docentes, que ela é constituída de três dimensões. Na primeira dimensão está a formação em dupla que envolve a acadêmica e a pedagógica. A segunda dimensão se trata da formação do profissional que nem sempre é a construção de um docente. A terceira e última dimensão está relacionada a formação de formadores, que pretende aproximar a realidade formativa de professores da prática profissional destes. Estas dimensões formam um conjunto de responsabilidades e de competências que permitem a construção do profissional docente.

Entretanto, o que ainda é observado nos cursos de licenciatura é um modelo formativo ligado a um paradigma positivista, fragmentado, dicotômico e que se apresenta pouco influenciado por pesquisas desenvolvidas sobre a área de formação para que se estabeleçam novos modelos formativos. Mesmo com influência dos movimentos para valorização e mudanças na formação docente, ainda encontramos dificuldades de romper com esse paradigma. As instituições de ensino continuam educando professores no modelo de racionalidade técnica, que apresenta um confronto entre os saberes técnicos e os conhecimentos humanísticos. Na qual há valorização do conhecimento específico das áreas disciplinares acima do conhecimento profissionalizante (GONZATTI, 2016).

Gatti (2010) conclui sua pesquisa sobre os cursos de licenciatura demonstrando essas fragilidades encontradas na formação de professores apresentadas anteriormente, as quais são: a valorização dos saberes técnicos em detrimento dos saberes humanísticos, bem como dos

saberes específicos de cara área acima dos saberes profissionalizantes, como podemos ver a seguir:

No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípuo. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil (GATTI, 2010, p. 1375)

A história dos cursos de formação de professores e a sua legitimação demonstra que no Brasil esses cursos foram constituindo uma tradição e visão de um modelo formativo que está enraizado desde o início do século passado e que tem inspiração em uma visão linear de ciência que resiste a muitas tentativas de transformação. As licenciaturas atuais ainda demonstram marcas do modelo “3+1”, que se mostra inacessível às concepções de um eixo curricular básico que leve em consideração a educação e seus aspectos. Os cursos atuais estão apenas camuflados em uma formação em didática e nos fundamentos superficiais da educação “que não pode ser considerado como realmente uma formação de profissionais para atuar em escolas na contemporaneidade” (GATTI, 2014, p. 39).

Nas licenciaturas ainda persiste a prevalência de um maior conteúdo disciplinar específico tanto em número de disciplinas quanto em carga horária, e pouca articulação entre as disciplinas específicas e as pedagógicas. Sendo essa uma situação ainda comumente presente nos cursos, mesmo já tendo sido implementados aparatos legais para fomentar os cursos de licenciatura, como as resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) que traz as diretrizes para a Formação inicial de professores para a Educação Básica, além da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) que também tem o intuito de nortear esses cursos.

Libâneo (2011) diz que os cursos de formação de professores devem abranger as seguintes características indispensáveis: a valorização das didáticas e das práticas de ensino específicas como fundamentos para o decurso formativo; os conhecimentos e as práticas sobre meios e métodos de se aprender precisam estar inseridos de forma geral nas disciplinas do curso; o corpo docente precisa estar empenhado para que na abordagem de conteúdos e metodologias nas disciplinas específicas sejam contemplados procedimentos de ensino e aprendizagem que correspondam com o que o licenciando irá utilizar como docente da Educação Básica; os conteúdos específicos das disciplinas da licenciatura devem estar associados as práticas existentes nas disciplinas de didáticas específicas. Ele ainda afirma que

se essas características não estiverem presentes no projeto pedagógico dos cursos de licenciatura, há um risco desse processo tornar-se infrutífero.

A formação docente é multifacetada, sendo assim, a atuação do professor necessita da aplicação de conhecimentos plurais e diversificados (MACÊDO; ROMANOWSKI; MARTINS, 2017). Gatti (2014) adverte que a formação inicial de um profissional deve ir além da academia, pois ela necessita de uma “permanente mobilização dos saberes adquiridos em situações de trabalho, que se constituirão em subsídios para situações de formação, e dessas para novas situações de trabalho” (GATTI, 2014, p. 39).

Para Tardif (2014) a formação docente se trata de um conjunto de múltiplos saberes que estão baseados na ciência e na erudição, e que dela emerge os conhecimentos pedagógicos (as técnicas e meios de ensino) que conectam o saber e o fazer. Ele destaca o conjunto de quatro saberes que constituem a docência: os saberes da formação profissional, que são aqueles oriundos das instituições de ensino que se baseiam nas ciências da educação. E estão relacionados com os saberes que constituem a formação científica. Os saberes disciplinares, que também fazem parte da docência, sendo ofertados pelas disciplinas do curso, dos mais diversos campos de conhecimento. Os saberes curriculares que se referem a maneira como as instituições formadoras gerenciam os conhecimentos que são produzidos socialmente e como elas compartilham com os licenciandos, essas competências também podem ser definidas como saberes disciplinares. Os saberes experimentais também constituem a formação, sendo eles resultantes da prática docente propriamente dita, eles são produzidos pela vivência de experiências específicas, estão relacionados a dinâmica do ambiente escolar e as relações estabelecidas entre o docente, seus estudantes e seus colegas de trabalho (TARDIF, 2014).

Não discordante ao que Tardif apresenta, Pimenta (2007) também aborda que da formação de professores emergem muitos saberes. Ela destaca três: Saberes do conhecimento, que são aqueles que relacionados aos conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação. Os saberes da experiência, que são aqueles construídos durante o exercício das atividades docentes, sejam na formação inicial ou durante a atividade profissional do professor em exercício. E, os últimos destacados pela autora, os saberes pedagógicos, aqueles que fornece ao professor ou ao licenciando meios e técnicas pelas quais exercer o ensino. Pimenta (2007) ainda afirma que, apesar dos saberes muitas vezes serem abordados em blocos distintos, todos eles são fundamentais para constituição da identidade docente.

Muitos autores concordam que da formação emergem saberes. Trabalhos como os de Tardif (2014) e Pimenta (2007) concordam que além dos saberes provenientes do currículo e

do que é ofertado pela licenciatura, a experiência no ambiente escolar também produz saberes que constituirão a identidade docente dos licenciandos. Entendendo que a vivência na escola e da prática docente pelo licenciando foi ampliada, porém ainda são necessárias estratégias e políticas que possibilitem ao estudante vivenciar e construir esses saberes na prática. No Brasil, podemos ver essa tentativa de inserir o licenciando no ambiente escolar durante sua formação inicial com o estabelecimento de programas como o Programa Residência Pedagógica e o Programa Institucional de Iniciação a Docência (PIBID), que têm como objetivo melhorar a qualidade da formação inicial por meio da articulação teoria e prática, escola e instituições formadoras.

Estudos como os de Garcia (1999) e Nóvoa (2019) fundamentam a ideia de que a formação docente ocorre como um processo constante de desenvolvimento, que é definido através de fases que acompanham toda a carreira docente. Por isso a apropriação dos saberes pelo educador é relevante para a profissionalização e dão o início ao processo construtivo da identidade do professor.

No que se refere à profissionalização docente, Tardif (2014) afirma que essa temática está dentro do que é concebido como reforma da educação que tem percorrido desde os Estados Unidos até a Europa e os países da América Latina. Os estudantes da licenciatura precisam ter contato com as questões objetivas e subjetivas dessa profissão. Dentro das questões compreendidas como objetivas estão aquelas do cotidiano escolar do professor, como a preparação das aulas, planejamento escolar, relação quantidade alunos por professor; também estão aí inseridas as questões relativas à luta por salários mais dignos, dentre outras. No tocante às questões subjetivas estão as condições da formação e qualificação. Essas características constituem a profissionalização do professor e é necessário que os licenciandos as conheçam (DASSOLER; LIMA, 2015).

Para Nóvoa (1992), é indispensável que o processo formativo tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional do professor, tanto de modo individual quanto coletivo. Além de proporcionar um espaço para formação pessoal e profissional na tentativa de uma formação integral desse futuro professor, para que ele tenha subsídios para promover mudanças necessárias e se empenhe na busca de sua formação, compreendo que a profissão docente requer renovar-se cotidianamente e formar-me continuamente.

1.1 A PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao longo dos anos, algumas mudanças têm ocorrido na formação inicial de professores no Brasil e no mundo. Essas modificações visam atender a questões apontadas como fragilidades nessa formação, que vem sendo amplamente discutidas em pesquisas da área. Uma das deficiências apontadas na formação inicial do professor está relacionada a sua formação prática que ocorre, na maioria dos casos, de modo desarticulado da teoria. A prática se centraliza apenas no final dos cursos em um curto período durante os estágios curriculares que, por vezes, ocorrem sem supervisão, mentoria e sem avaliação adequada.

No que se refere a formação prática, já se compreende que a forma tradicional de inserir o estudante da licenciatura e instruí-lo a aplicar na prática o que aprendeu na teoria é ineficaz. Segatto (2019) afirma que para que essa experiência da formação em exercício seja efetiva é preciso que os professores em formação inicial tenham contato com novos problemas que se manifestam em contextos distintos, no qual possam estar imersos juntamente com professores experientes da mesma área. Desse modo os estudantes aprendem juntamente com outros estudantes em formação e com os professores experientes através da ação de planejar o ensino em conjunto, avaliação adequada, com exemplos, oportunidade para prática e reflexão sobre a prática.

Gatti, Barreto e André (2011) afirmam que a formação de professores para exercerem a docência na educação básica deve estar direcionada à prática associada aos saberes necessários e fundamentais para a sala de aula. Entretanto, são encontradas dificuldades na construção dos conhecimentos e na execução das práticas pedagógicas, o que pode estar relacionado a deficiências tanto na formação específica quanto na pedagógica. Uma formação inicial deficiente trará dificuldades na prática docente, formando professores despreparados para o exercício da docência, trazendo dificuldades para a busca de novas abordagens de ensino ou para utilização de elementos que promovam a contextualização dos conteúdos durante suas aulas (MILARÉ; ALVES FILHO, 2010).

A inserção de professores em formação na prática vem ocorrendo ao longo dos anos no Brasil. Desde quando era atribuição das Escolas Normais até passar a ser de responsabilidade das Instituições de Ensino Superior. Entretanto, Saviane (2009, p. 146) aponta que “ao ser generalizado, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais, às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos”. Esse distanciamento

do ambiente escolar repercutiu na formação de professores, de modo que fragilizou a formação prática deles.

Para minimizar os problemas na formação inicial dos docentes, os cursos de licenciatura estão reestruturando suas matrizes curriculares, para tentar garantir uma melhor formação pedagógica. Essas mudanças já ocorrem desde 2002, com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e, posteriormente, com a promulgação das diretrizes específicas para cada licenciatura. As resoluções (CNE 2/2002, CNE 2/2015 E CNE 2/2019) determinaram que as licenciaturas incluíssem uma maior carga horária pedagógica, bem como a inclusão da prática na formação inicial. Esta carga horária deve estar distribuída nos componentes de estágios supervisionados, nas atividades teóricas e práticas ligadas a atuação docente. Além da inclusão das disciplinas de prática no início ao final do curso e que sejam propostos trabalhos baseados na ação-reflexão-ação, como estratégia didática a resolução de situações-problema (GATTI; BARRETO, 2009; VIVEIRO; CAMPOS, 2014).

Entretanto nota-se que é apenas no estágio supervisionado das licenciaturas que se oferece a oportunidade de aproximar a vivência na escola dos conhecimentos pedagógicos e específicos. Nesses momentos de imersão surgem as dificuldades dos licenciandos com a relação teoria e prática (ROCHA; PARANHOS; MORAIS, 2010). Portanto, torna-se necessária a aproximação da realidade da escola e de momentos que forneçam aos estudantes a oportunidade de vivenciar o exercício docente durante a formação inicial. É preciso a compreensão de que a prática não é apenas um espaço para aplicação de teorias, pois ela ultrapassa aplicação de uma teoria aprendida ou repetir procedimentos e/ou metodologias pedagógicas (FELÍCIO; OLIVEIRA, 2008). Entretanto, a prática é tanto um espaço no qual as teorias são vivenciadas, quanto um espaço de construção de saberes, onde deve ser considerado o ensino como uma atividade teórico-prática (PIMENTA, 1995; PIMENTA, 2007).

No que diz respeito a relação teoria e prática, Candau e Lelis (1999) fundamentam a teoria e prática em dois esquemas: a visão dicotômica e a visão de unidade. A visão dicotômica pode ser compreendida como a separação entre a teoria e a prática. Na dicotômica, há uma visão extremista que é denominada de dissociativa, na qual aos teóricos caberia a função das reflexões, planejamentos e elaborações de suas teorias de modo isolado. Aos práticos, por sua vez, restaria a função de executar, pôr em prática, agir, fazer. No que se refere a visão associativa, a prática é vista como aplicação da teoria, adquirindo relevância apenas quando for fiel aos parâmetros teóricos, pois a inovação está diretamente relacionada ao polo teórico. Já na visão de unidade apresentada por Candau e Lelis (1999), teoria e a prática são elementos

indissociáveis da *práxis*.

No que se refere a prática no Programa Residência Pedagógica, o programa parte do princípio de imersão dos residentes durante um período de até 18 meses consecutivo em escolas da educação básica, onde, sob a orientação de um professor universitário e acompanhamento de um preceptor nas escolas-campo, irão desenvolver atividades práticas previamente planejadas e em congruência com o Projeto Institucional da IES onde ele está cursando a segunda metade da licenciatura. Durante essa imersão, o residente participará da rotina da escola parceira, de atividade em classe e extraclasse, tendo como objetivo principal, a formação prática desse estudante.

Diante disso, compreende-se que durante a formação acadêmica se inicia a construção de conhecimentos, pois é neste período que o professor é conduzido a momentos de reflexão sobre a própria formação que se constitui por meio das experiências que ele adquire durante as aulas na graduação, nas suas pesquisas, nos momentos de leituras, nas discussões e nas participações em eventos. É em suas vivências na academia, que professor está desenvolvendo seu repositório científico e social que o acompanhará em sua carreira docente (MILARÉ; ALVES FILHO, 2010; SEIXAS; CALABRÓ; SOUZA, 2017). Entendendo que a formação inicial é um momento crítico onde estão sendo construídos os saberes e, conseqüentemente, a identidade docente do futuro professor. A escola é o espaço no qual a prática docente acontece, também é onde podemos perceber a cultura profissional docente que é constituída por “valores, representações, saberes e fazeres” (SARTI, 2009, p. 2).

Corroboramos aqui com a compreensão de que a prática é parte fundamental da formação inicial de professores, sendo ela um importante espaço de construção de conhecimentos, bem como da construção da identidade docente do futuro professor. A esta prática não é creditada uma mera aplicação da teoria, mas se faz necessária uma intensa e estreita articulação entre ambas, de modo que elas sejam indissociáveis. Além disso, concordamos que a escola é um espaço indispensável durante esta formação, bem como, os professores da educação básica são agentes necessários à esta formação.

1.2 O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A escola é uma organização educativa complexa e multifacetada que apresenta dinâmica própria. A concepção de organização torna possível compreender a escola como um espaço estruturado e ordenado no qual são planejadas ações e direcionados meios de efetivá-las. Além de ser uma organização educativa, a escola evidencia princípios e procedimentos que possibilitam a interação e coordenação de todos os envolvidos nela direta ou indiretamente.

Carpinteiro e Almeida (2008) destacam que a escola deve figurar como um espaço educativo. Com isso, é preciso que tanto os componentes materiais quanto os educadores e demais funcionários estejam comprometidos com o projeto pedagógico da instituição e com o compromisso de transformar as ações educativas e pedagógicas.

Além do seu compromisso primário de formação nos níveis da educação básica, a escola ainda é um espaço onde há interação de diversos outros atores, dentre eles, os licenciandos que estão recebendo a sua formação prática. Para esses estudantes, espera-se que a experiência de inserção em uma escola lhe ofereça meios de construção de saberes. Ademais, é nesse contato que o estudante da licenciatura irá compreender o funcionamento da escola e de sua futura profissão, sendo esse contato um espaço importante (e até mesmo decisivo) da formação do profissional docente. A inserção no espaço escolar se torna uma etapa importante na formação e profissionalização do professor. Por isso, é preciso estabelecer meio para que essa inserção ocorra, como é o caso dos estágios e programas.

Para isso, é oportuno que a relação existente entre as Instituições de Ensino Superior (IES) formadoras de professores e a escola não siga em uma única direção, visto que o conhecimento é produzido na instituição formadora e esse conhecimento é posteriormente levado à escola. É preciso conceber essa relação como uma via de mão dupla em que há partilha de saberes entre as duas instituições, considerando a escola como um campo produtor de conhecimento. Para uma formação de professores sólida, faz-se necessário a articulação dos conhecimentos produzidos, de modo que os saberes científicos e acadêmicos se articulem com saberes profissionais ou experienciais que são construídos na escola.

Sendo assim, inserir o estudante da licenciatura na escola apresenta grande contribuição para a formação inicial, uma vez que o contato com a realidade escolar dinamiza a formação profissionalizante e estabelece bases para uma postura crítica que está sempre sendo construída (SCHEID; SOARES; FLORES, 2009). De acordo com esses aspectos da formação de professores, é essencial repensar a formação, dando importância ao papel da prática e da escola como espaços de formação.

Flores (2011) também chama a atenção para a importância da forte colaboração entre as universidades e as escolas, incluindo relacionamentos institucionalizados e cooperativos com compartilhamento de saberes e crenças comuns entre docentes de ambas as entidades para que colaborem para a formação de professores.

Além da importância do diálogo entre as instituições, para que se possa se integrar no

ambiente escolar, tanto os professores experientes quanto os que estão em formação precisam estabelecer diálogo, bem como com a gestão, com os estudantes e compreender o espaço escolar, como seu espaço profissional. Para isso, é preciso que ocorra uma boa recepção e troca entre os integrantes desse espaço. Nesse contexto, o Programa de Residência Pedagógica é inserido no aperfeiçoamento da formação inicial de professores por meio da inserção dos residentes na escola.

Diante da compreensão da necessidade de inserção dos estudantes de licenciatura e da importância da escola na formação inicial dos futuros professores, bem como o entendimento de que as vivências no ambiente escolar podem colaborar para formação de professores, torna-se relevante compreender a percepção dos residentes e dos preceptores do Programa Residência Pedagógica do núcleo biologia sobre a relação estabelecida entre a escola e a universidade no âmbito do programa.

1.3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A preocupação com a parte prática da formação de professores, tem sido um tema que amplamente discutido ao longo dos anos. Um dos pontos mais relevantes ressaltados sobre o assunto, é a necessidade de interlocução entre a teoria e a prática. Entretanto ainda é observado que existe um hiato entre essas duas importantes áreas da formação docente. Pimenta (2019) tece as seguintes considerações sobre a teoria e a prática na formação docente:

As 'teorias', em geral, ficam como propriedade das disciplinas, cujos objetos de estudo não são aqueles próprios da pedagogia, que se debruça sobre a educação na sociedade na qual se aninha a atividade de docência em escolas. E a 'prática' ou a atividade profissional em si fica como objeto das disciplinas consideradas diretamente ligadas ao exercício dessa atividade (PIMENTA, 2019, p. 20).

Diante dessa realidade que separa a teoria e a prática surge, diante dos licenciados ingressantes na docência, uma desagradável situação em que eles se encontram um ambiente diferente da sua formação e se deparam em sua prática com problemas reais, muitas vezes não abarcado pelas teorias. E em meio a esse caos, de onde vem a responsabilidade? Aos professores das disciplinas ditas teóricas, resta demandarem a responsabilidade dessa defasada formação para os professores das disciplinas de cunho prático, dentre elas, o estágio supervisionado.

O Estágio Supervisionado na formação de professores se trata de um componente curricular obrigatório e não deve ser concebido como um mero ensaio da futura prática docente, mas se faz necessário a compreensão do estágio como um ambiente de formação docente, no qual o licenciando tem a oportunidade de vivenciar problemas reais, lidar com o cotidiano

escolar em suas múltiplas faces. Como componente curricular obrigatório, o estágio é um entrelaçamento da teoria e da prática.

De acordo com o Conselho Nacional de Educação, o ES é definido como o tempo de aprendizagem que ocorre por meio de um período de permanência em que se aprende a prática de determinado ofício. Sendo o estágio um período em que alguém que está em formação inicial desenvolve uma relação pedagógica com um profissional formado e já em exercício. É, portanto uma etapa essencial para obtenção da licença para exercer a docência, visto que é o momento em que o estudante da licenciatura efetua um processo de ensino e aprendizagem, supervisionado por um professor experiente, que colaborará para a autonomia do futuro professor e contribuirá de forma concreta para formação deste (BRASIL, 2001, p. 10).

O ES é conduzido por uma legislação garantindo aos estudantes direitos e deveres durante o estágio. A lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 no Art. 1º, § 2º destaca que o objetivo do estágio é “o aprendizado de competências próprias de atividades profissionais e contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho” (BRASIL, 2008, p. 1). O estágio supervisionado tem sido concebido como um campo de aprendizagem do saber-fazer da profissão docente, sendo fundamental para a constituição da identidade desse profissional. É, também, uma oportunidade na qual os licenciandos podem reconhecer a capacidade do professor na construção do conhecimento, agir diante das situações, ser autônomo na tomada de decisões e ser um agente da gestão escolar entre outros aspectos vinculados a profissão docente e formação do professor (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015).

Em um estudo de estado da arte realizado por Assai, Broietti e Arruda (2018) com pesquisas publicadas em periódicos nacionais a respeito do estágio supervisionado em Ensino de Ciências, observou-se que o estágio tem se constituído como um campo de pesquisa que tem se desenvolvido nos últimos anos. Nesse estudo, com recorte temporal de 2008 a 2018, foi percebido que houve um aumento de pesquisas a respeito dessa temática a partir de 2015. Os autores justificam que esse fato pode estar atrelado a Resolução CNE/CP 02/2015, que reorganizou a carga horária e as atividades dos estágios nos cursos de licenciaturas. Tendo em vista que essa resolução se constituía como um documento em que se avançou na área de formação inicial de professores, inclusive no que diz respeito a formação prática de docentes.

Os estudos sobre o estágio, como os desenvolvidos por Selma Garrido Pimenta, têm demonstrado que o ES vai muito além de um período de imersão onde se pratica a teoria. Mas, segundo a autora, o estágio é, no entanto, um campo de conhecimento que possui sua própria epistemologia que rompe com a prática instrumental. Ele se produz mediante a interação das

licenciaturas, como cursos próprios para formação docente, com o campo social no qual se desdobram as práticas educativas (PIMENTA, 2019). A partir desses estudos, é possível apontar que os estágios apresentam diversos pontos e possibilidades. Tais como:

estágios realizados com/como pesquisa; estágios na aproximação colaborativa entre a instituição formadora de nível superior e as escolas das redes de ensino; estágios tomando a práxis que se realiza nas escolas como ponto de partida e ponto de chegada para a formação docente, a construção da identidade, do profissional e profissionalidade docente. E com vistas a uma inserção futura dos profissionais docentes crítico-reflexivos e propositores de perspectivas de ação transformadora e emancipatória, enquanto sujeitos coletivos no âmbito escolar (PIMENTA, 2019, p. 20).

Portanto, nossa tese concorda com a concepção apresentada por Pimenta (2019) a respeito do estágio, pois também compreendemos o ES como uma atividade teórica na qual se desenvolve o conhecimento da práxis de ensinar. Ele é também um campo de conhecimento no qual se inserem estudos, problematizações, análises, reflexões e propostas para o ensinar e o aprender. O estágio também compreende a *importância da reflexão sobre as práticas pedagógicas, bem como sobre o trabalho docente e sobre as práticas institucionais, em contextos sociais, históricos e culturais que as determinam* (PIMENTA, 2019, p. 20).

Diante disso, o estágio apresenta-se como uma forma de mediação entre os professores formadores, os licenciandos e os professores das escolas que os recebem. Durante os períodos de estágio os sujeitos envolvidos precisam estar atentos as conexões e relações que são estabelecidas a partir das articulações pedagógicas em que emergem possibilidades de pesquisas, tendo em vista que os problemas das escolas são fenômenos que devem ser analisados, compreendidos e que deve haver a busca de meios de superá-los. É, portanto, no estágio que se compreende a profissionalidade docente.

Compreendemos também o estágio como um momento de imersão na realidade da profissão, na vivência do coletivo na qual interagem diversos atores da escola: os alunos, os pais, os professores, os funcionários da escola, a equipe gestora etc. É nesse momento em que o estudante da licenciatura se depara com as incertezas do dia a dia advindas dos contextos sociais do trabalho na escola, vivenciar o processo de ensino e aprendizagem e se conhece a realidade da falta de recursos financeiros que permeia a educação pública brasileira, principalmente nas escolas de educação básica.

A concepção de Pimenta (2019) a respeito do estágio, infelizmente, ainda não é o que se vivencia na maioria dos cursos de licenciatura. Tendo em vista a importância dessa formação na escola, na prática e na interação com ambiente escolar, se inserem programas que aproximam os professores em formação inicial da formação prática. Nesta perspectiva se encontra o

Programa Residência Pedagógica, visando inserir o estudante das licenciaturas no ambiente escolar para uma formação prática.

O primeiro edital proposto para o Residência Pedagógica (06/2018), tinha como um de seus objetivos promover a reestruturação dos estágios curriculares obrigatórios, trazendo, inclusive a possibilidade de substituição do estágio pelo período de residência. No segundo edital, esse objetivo não é retomado, trazendo a reflexão se houve um redirecionamento dos objetivos do RP em relação a este aspecto, ou se, de fato, aquilo que se foi preciso coletar para intervir nos estágios ocorreu mediante os resultados advindos dos resultados do primeiro edital. Por isso, torna-se necessário compreender como se dá a relação do estágio e a residência pedagógica.

No que se refere a relação do estágio com a Residência Pedagógica, algumas pesquisas já desenvolvidas sobre o programa, trazem alguns apontamentos sobre essas duas experiências práticas que os licenciandos podem vivenciar. Almeida e Nora (2021) apontam que o ES e o RP “*seguem a mesma vertente*” (ALMEIDA; NORA, 2021, p.28). Segundo os autores, a finalidade das duas propostas formativas é a mesma, a de proporcionar aos estudantes e residente maior aproximação da realidade escolar na qual atuarão em sua vida profissional. Essa proximidade com a escola fornecerá a eles a compreensão da complexidade das práticas institucional e de como se dá o trabalho docente dentro delas.

No entanto, Araújo, Monteiro e Santos (2020) apontam que existem diferenças entre o RP e o estágio. Dentre essas diferenças, eles destacaram, a proximidade dos residentes dos orientadores, enquanto no estágio os estudantes questionaram essa distância. Diante disso, os autores afirmaram: “No estágio os alunos sentiram-se soltos, abandonados pela escola, no PRP os alunos puderam contar com os professores das escolas e do suporte dado pelo professor orientador do programa” (p. 10).

Santos (2020, p.701), traz o que ele chama de “lições da residência pedagógica ao estágio supervisionado”. Seu trabalho aborda dois aspectos sobre a relação entre RP e estágio.

O PRP se apresenta como uma forma diferenciada e desafiadora de realização dos estágios supervisionados nos cursos de licenciatura. Nesse sentido, configura-se como um espaço potencializador de reflexões sobre as formas de realização dos estágios e como torná-lo mais significativo na profissionalização docente. A experiência no RP chamou a atenção para alguns limites do programa e lições que podem contribuir para ressignificar o estágio como espaço de formação e pesquisa relativa ao ensino (SANTOS, 2020, p.701-702).

O autor ainda destaca outros aspectos, como o aproveitamento da carga horária vivenciada no PRP ser superior, mas não ser aceita em muitas instituições por não abarcar todas as modalidades do estágio como, por exemplo, a residência contemplar o Ensino Fundamental

durante a atuação do residente, uma vez que, o programa é direcionado para ser realizado em escolas de Ensino Médio. Santos (2020) aponta que apesar de algumas dificuldades encontradas no que diz respeito a dinâmica com a quantidade de residentes, o RP pode vir a ser um parâmetro para avaliar os estágios e, segundo ele “fomentar debates sobre a necessidade de sua reformulação” (SANTOS, 2020, p. 703).

Outro aspecto apontado como vantajoso para a formação docente no âmbito do programa é a chamada por Santos (2020) de “*imersão prologada e continuada*”. Segundo ele, o ponto defendido é que o fato de os residentes permanecerem mais tempo se mostra mais proveitoso para formação, uma vez que não há quebra de continuidade em comparação ao estágio que é dividido em períodos semestral se contrapondo a organização anual da escola separada em bimestres ou trimestres. O último ponto positivo apontado no trabalho de Santos (2020), foi a contribuição da preceptoria do professor da educação básica que estava vinculada ao projeto e por isso acompanhou os residentes em todas as etapas das atividades. Em comparação ao estágio: “*nos estágios supervisionados, nem sempre podemos contar com uma parceria qualificada e engajada na formação dos estagiários*” (SANTOS, 2020, p. 703).

O trabalho de Marciel, Nunes e Pontes (2020), consideram a experiência no estágio e no RP como espaços para uma formação docente crítica. Segundo os autores, os documentos que norteiam os dois ambientes formativos, se organizam em uma perspectiva crítica, entretanto, eles afirmam que é necessário ainda alguns ajustes. Eles ainda argumentam:

Ao reconhecermos esses espaços formativos, se faz necessário ultrapassar a esfera documental no sentido de ampliá-los e fortalecê-los. No entanto, a RP escapa à governabilidade da instituição de ensino superior, dificultando iniciativas de aprimoramento. Já o ECS favorece a ação interventiva da IES, no sentido de propor intentos que alcancem as expectativas formativas dos discentes, assim como os estimular a desenvolver um pensamento crítico e reflexivo antes mesmo de iniciarem sua carreira docente. Percebemos que o fato do professor coordenador de ESC também estar envolvido na RP têm favorecido uma atuação profissional mais crítica e reflexiva em relação a sua prática docente. Tal movimento, acreditamos, reverbera nos discentes que estão sob seu comando, uma vez que serão propostas ações que fortaleçam a perspectiva crítica em sua formação inicial (MACIEL; NUNES; PONTES, 2020, p. 2236).

Diante da importância do estágio supervisionado e da interferência do PRP (edital 06/2018) na formação dos residentes que nele atuaram, torna-se necessário compreender a relação que é estabelecida entre o Estágio Supervisionado e o Programa Residência Pedagógica.

1.4 POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para começarmos a refletir sobre as políticas envolvendo a formação docente, é preciso compreendermos que elas constituem um grande desafio para uma verdadeira mudança concreta no cenário atual da educação brasileira. Por isso, são necessárias políticas sérias que

garantam uma formação de professores coesa com a realidade das escolas. Quanto a isso, Gatti (2014) ressalta:

A formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais. Inúmeros países vêm desenvolvendo políticas e ações agressivas na área educacional cuidando, sobretudo, dos formadores, ou seja, dos professores, que são os personagens centrais e mais importantes na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura (GATTI, 2014, p. 35).

No Brasil, o processo formativo de professores é marcado por um crescimento vagaroso em termos de políticas que legislassem sobre essa temática. Apesar de ao longo da história surgirem decretos que visassem estruturar o processo formativo para o ensino na educação básica, ainda não era encontrada uma política de estado voltada para isso (SAVIANI, 2009). Segundo Gatti (2019), a formação de professores aparece de forma mais coesa em políticas a partir da década de 1990 do século passado, quando foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, na qual se propôs a formação de professores em nível superior.

Na LDBEN consta um capítulo que trata exclusivamente da formação dos profissionais do magistério. Apesar de constar que esse processo formativo deve ser feito a nível superior em instituições legitimadas como Instituições de Ensino Superior (IES), nas modificações a essa lei ocorridas nos anos de 2013 e 2017, voltou a autorizar a formação a nível normal médio. Como podemos ver no texto da lei:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, **a oferecida em nível médio na modalidade normal** (BRASIL, 1996, grifo nosso).

O que pode se constituir um grande retrocesso nas políticas de formação e valorização docente. De fato, as políticas sobre formação se mostraram fragmentáveis ao longo do tempo. Sendo essas subordinadas às pressões de grupos políticos e sociais que em determinado período estava em evidência ou de posse do poder. Gatti (2019, p.51), afirma que a partir dos “anos 2000 várias iniciativas políticas se sucederam até os dias atuais. Algumas tiveram continuidade na década presente, com reformulações, outras não foram adiante, e outras não conseguiram firmar-se na direção de suas finalidades”.

Como uma tentativa de fornecer cursos de licenciatura estruturados de forma semelhante no país, o Conselho Nacional de Educação (CNE) propõe, por meio da Resolução CNE/CP n°1, de 18 de fevereiro de 2002, uma formação pedagógica mais consistente, aliada

aos conteúdos disciplinares. Além disso, também foi proposta a articulação entre a teoria e a prática com carga horária definida para cada parte constituinte da formação (teórica, prática, pedagógica e disciplinar), de forma que somassem a carga horária mínima de 2800 horas (BRASIL, 2002). Apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) estabelecidas por essa resolução, grande parte dos cursos não se adequou a ela. Apresentando, por exemplo, a formação disciplinar superior a formação pedagógica (GATTI, 2015). Além disso, Gatti (2019) aponta que essa resolução não foi considerada na construção das diretrizes para os cursos de licenciatura e bacharelado das áreas disciplinares.

Uma das maiores críticas feita à formação de professores no Brasil é a desagregação dos cursos de licenciatura com a realidade da escola brasileira. Por isso, no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, em uma de suas metas, apresenta a necessidade de requalificar os cursos de pedagogia e as licenciaturas para integrá-los as demandas da educação básica, para que os futuros professores estejam preparados para o exercício da profissão nesses níveis de ensino (BRASIL, 2014).

Visando atender ao PNE do decênio 2014-2024, o CNE propõe a reformulação dos cursos de licenciatura por meio do Parecer CNE/CP 2/2015 e da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015, construída com base em teorias e pesquisas sobre atividade profissional, identidade e saberes docentes, que previa a ampliação da carga horária dos cursos de 2800 horas para 3200 horas. A nova resolução traz suas diretrizes para formação de professores dividida em três núcleos. Os núcleos eram constituídos da formação teórica e prática, além da formação nas disciplinas específicas e pedagógicas. Também foi proposta a articulação entre teoria e prática, conhecimentos disciplinares e pedagógicos e da articulação entre as instituições formadoras e a escola visando aproximar a formação inicial da realidade escolar (BRASIL, 2015).

Essa resolução ainda traz a necessidade de concepção de uma Base Nacional para Formação de Professores que esteve aberta para consulta pública em 2018. Nela constam diversas linhas de ação como a modificação do PIBID e o estabelecimento do Programa de Residência Pedagógica, como medidas que auxiliam na melhoria da qualidade da educação (GATTI, 2019). Além disso, a Resolução CNE/CP n.º 2 traz o estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que pretende promover modificações nas licenciaturas pelas novas DCN a partir da sua aprovação (VOLSI, 2016).

Apesar dos avanços dados com a resolução de 2015, os movimentos para melhoria da qualidade da formação docente continuaram e, como as mudanças ocorridas no quadro político do país, foi estabelecida uma nova resolução para formação de professores para a educação

básica. A nova resolução foi a CNE/CP nº2, de 20 de dezembro de 2019, e manteve a carga horária total da resolução anterior, 3200 horas, porém estabelece que a formação ocorra à luz da Base Nacional Comum para Formação de Professores. Dessa vez, as diretrizes para formação do curso são divididas em três grupos que articulem a teoria e prática e os conhecimentos pedagógicos e disciplinares que devem estar alinhados ao que será ensinado de acordo com a BNCC.

A resolução atual (CNE/2019) foi alvo de inúmeras críticas de órgãos de pesquisa e formação de professores, ainda em sua fase de construção e consulta pública. A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), juntamente com outras entidades que se posicionaram contra por defenderem que essa nova resolução se constitui como uma descaracterização da formação docente e um retrocesso aos avanços conquistados na resolução de 2015. Essa descaracterização, porém, não é algo recente se considerarmos o que foi dito por Gatti (2019, p. 25) quando ela afirma que “A história da formação de professores no Brasil mostra descaracterização progressiva dessa formação”. Entretanto, as críticas à resolução atual se direcionam no sentido de que ela não considera a produção e o pensamento educacional brasileiro e estabelece uma visão restrita, instrumental e negativa da docência e dos professores.

Rodrigues, Pereira e Mohr (2021) também apontam em seu trabalho que existem influências externas que estão redirecionando o que já havia sido conquistado. As autoras ainda afirmaram as estranhas coincidências entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação básica, a BNC-formação e BNC-formação continuada, tendo ambas a mesma organização e número de competências gerais. Sendo a formação de professores proposta pela primeira vez no modelo de competências, objetivando o desenvolvimento de habilidades práticas atrelando a formação docente a projetos formativos que anteriormente eram desenvolvidos por meio de controle e padronização de processos educativos.

Compreendemos a formação de professores como um processo singular que apresenta suas próprias características e epistemologias. Portanto não há como propor uma formação de professores distante da realidade da educação básica. Entretanto, construir uma formação de professores pautada em um documento construído para a educação básica desconsidera as particularidades da formação docente, tornando irrelevantes as construções ao longo dos anos, pois desconsidera as contribuições das pesquisas na área de formação de professores, bem como as demandas sociais e culturais que emergem de cada instituição. A BNC-Formação, portanto, tende a engessar os processos formativos trazendo uma padronização que não cabe a formação de professores. Essa resolução foi construída de modo verticalizado, sem escuta dos formadores

que estão mergulhado na formação de professores. Assim, consideramos aqui o que é dito por Selles (2018):

Entendo que qualquer proposição curricular que se pretenda única — ou retoricamente entregue às adaptações ao nível das secretarias de educação dos diversos níveis federados — invariavelmente irá silenciar iniciativas de invenção docente, pois na unicidade estas já se projetam como natimortas, haja vista que as diferenças são próprias da complexidade dos sistemas de ensino. (p. 338).

É visível que a política para formação de professores no Brasil apresenta muitas discontinuidades e controvérsias, bem como a influência de políticas de governo e de visão política. Esses retrocessos diante de pequenos avanços influenciam diretamente na educação básica, na formação de professores, no trabalho docente e na valorização da docência. Por isso, para que a formação inicial ganhe novos caminhos. Precisamos que a política educacional atue de modo mais coerente e integrado, utilizando-se de pesquisas para fundamentar a tomada de decisões por parte do executivo e de legisladores para que atendam as demandas da formação com uma visão mais holística do contexto educacional e social. Assim, é necessário o entendimento da responsabilidade das instituições que ofertam a formação (GATTI, 2014).

Em 2018, a Política Nacional de Formação de professores por meio de Edital lançou o Programa de Residência Pedagógica. Este programa, segundo Silva e Martins (2019), apresenta discursos de fortalecimento da relação teoria-prática apresentados em políticas anteriores, como as DCN. Ainda pretende promover mudanças na formação prática que ocorre nos estágios curriculares nos cursos de licenciatura do país. Nesse sentido, o programa visa melhorar a relação de poder existente entre universidade e escola, além de propor melhorias na qualidade da formação de professores.

Diante disso, o programa constitui-se como uma política de governo da qual ainda não se sabe as repercussões diante da formação inicial de professores, por isso, faz-se necessário o estudo desse programa na formação, profissionalização e valorização da profissão docente.

CAPÍTULO 2

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

O OXFORD

O Oxford é um tecido que exige alguns cuidados pré-pintura, entretanto não deixa de ser um material recomendado para fazê-la, uma vez que apresenta uma boa aderência para a tinta. Ele apresenta um toque suave, uma superfície lisa, grande durabilidade e é encontrado em diversas cores. Assemelhamos então a formação de professores de ciências e biologia a este tecido, essa formação precisa ser pensada com cuidado, necessita dos ajustes corretos na base na qual essa pintura será feita, para garantir ao futuro professor uma formação social, reflexiva e crítica.

Tendo em vista as características complexas da formação de professores nas licenciaturas, é preciso compreender aqui as discussões acerca da formação inicial do professor de ciências e biologia. No Brasil, a licenciatura em Ciências Biológicas/Biologia acontece conforme o que determina a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 (LDB Nº 9.394/96), assim como as demais licenciaturas. O Ministério da Educação (MEC) é o responsável pela jurisprudência desse curso, além do Conselho Nacional de Educação e as câmaras que estão ligadas a ele. Além da LDBEN, a formação de professores é norteadada pelo Plano Nacional de Educação (PNE), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e atualmente pela Base Nacional Comum para formação de professores da educação básica (BNC-Formação).

As Diretrizes Curriculares Nacionais trazem as seguintes recomendações para a Licenciatura em Ciências Biológicas:

A modalidade Licenciatura deverá contemplar, além dos conteúdos próprios das Ciências Biológicas, conteúdos nas áreas de Química, Física e da Saúde, para atender ao ensino fundamental e médio. A formação pedagógica, além de suas especificidades, deverá contemplar uma visão geral da educação e dos processos formativos dos educandos. Deverá também enfatizar a instrumentação para o ensino de Ciências no nível fundamental e para o ensino da Biologia, no nível médio. A elaboração de monografia deve ser estimulada como trabalho de conclusão de curso, nas duas modalidades. Para a licenciatura em Ciências Biológicas serão incluídos, no conjunto dos conteúdos profissionais, os conteúdos da Educação Básica, consideradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em nível superior, bem como as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e para o Ensino Médio. (BRASIL, 2001, p.6).

As DCN ainda trazem as especificações do que deve ser estudado nas disciplinas específicas, de maneira resumida, trazendo com clareza o que é esperado dessa parte da

formação, entretanto, no que se refere as disciplinas de caráter pedagógico, há uma explanação vaga do que é esperado, como no trecho a seguir:

O estudo das Ciências Biológicas deve possibilitar a compreensão de que a vida se organizou através do tempo, sob a ação de processos evolutivos, tendo resultado numa diversidade de formas sobre as quais continuam atuando as pressões seletivas. Esses organismos, incluindo os seres humanos, não estão isolados, ao contrário, constituem sistemas que estabelecem complexas relações de interdependência. O entendimento dessas interações envolve a compreensão das condições físicas do meio, do modo de vida e da organização funcional interna próprios das diferentes espécies e sistemas biológicos. Contudo, particular atenção deve ser dispensada às relações estabelecidas pelos seres humanos, dada a sua especificidade. Em tal abordagem, os conhecimentos biológicos não se dissociam dos sociais, políticos, econômicos e culturais (BRASIL, 2001, p.1).

Além desses conjuntos de conteúdos, o licenciando também deverá ser instrumentalizado para o ensino de ciências e biologia, bem como estar inserido no curso os estudos das diretrizes curriculares para formação de professores, documentos orientadores de currículos, aspectos da psicologia da educação e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular.

No processo formativo inicial do docente de ciências biológicas, as disciplinas específicas da área ainda estão sendo abordadas com maior relevância quando comparadas as disciplinas pedagógicas, esse fato pode estar influenciando na prática docente, uma vez que, segundo Viégas, Cruz e Mendes (2015), os licenciandos demonstram dificuldades para compreender as diferentes teorias da educação e as concepções que nortearão as práticas educativas desses futuros professores em sala de aula.

Devido à abordagem deficiente dos conteúdos pedagógicos durante a graduação, têm sido observados problemas metodológicos durante as aulas, como falhas na contextualização do ensino, dificuldades na elaboração de instrumentos didáticos, a falta de planejamento de ensino e incoerência nos métodos de avaliação do processo ensino e aprendizagem. Esses problemas sugerem que os docentes de ciências e biologia não estão tendo o devido preparo pedagógico para atuarem na sala de aula e, por isso, não dialogam com o campo pedagógico em seu cotidiano (RAMOS; ROSA, 2008; MARTINEZ, 2014).

Gatti (2010) apresenta que nas licenciaturas em Ciências Biológicas a carga horária direcionada à formação pedagógica apresenta um percentual referente a 10% do curso, enquanto formação específica na área é de 65,3%. Muitas vezes, os cursos de licenciatura apresentam a concepção de que para ensinar, é necessário apenas conhecer o conteúdo que se ensina, ou seja, “quem sabe, sabe ensinar”. Diante disso, entende-se que é necessário apenas

ter formação bem fundamentada nas disciplinas específicas para construir o professor que atuará no Ensino Fundamental e Médio (VIVEIRO; CAMPOS, 2014).

Malucelli (2007) destaca que professores de Ciências não só não têm uma formação adequada, como também não conseguem perceber as suas insuficiências didáticas. Isso tem como resultado a concepção de que a formação do professor se trata apenas de uma transmissão de conhecimentos e destrezas que vem se mostrando deficiente na preparação de alunos e dos próprios professores.

Essa formação inicial carente também se distancia da realidade da escola. Neste sentido, Morais e Henrique (2017) afirmam:

(...) A formação dos professores de Ciências e Biologia também parece não se ter dado conta ainda da mudança ocorrida no perfil dos alunos das escolas principalmente do ensino fundamental e médio. Ou seja, os professores licenciados em Biologia ainda não são preparados, na formação inicial, para vivenciar o cotidiano das escolas (...) Além disso, os cursos de licenciatura seguem uma concepção empirista-positivista de Ciência e de Biologia, implícita tanto em aulas teóricas quanto nas atividades práticas. (MORAIS; HENRIQUE, 2017, p.8).

Sendo assim, faz-se necessário que as licenciaturas em Biologia repensem seus modelos formativos. Morais e Henrique (2017) afirmam que as fragilidades da formação docente em biologia repercutem durante a prática em sala de aula, onde o professor apresenta dificuldades para articular os conhecimentos das ciências biológicas e contextualizá-los com a realidade do estudante e o seu contexto social. Eles ainda defendem baseados no estudo de Scheid (2006), que a formação de professores de biologia precisa estar conectada com as necessidades da contemporaneidade, devendo se centrar na formação de um educador que não forme meros técnicos em ciências e biologia, mas que se preocupe em promover ao estudante uma formação humana integral.

No que se refere à formação dos professores de Ciências, Carvalho e Gil-Pérez (2011) afirmam que, no Brasil, a preparação científica ocorre nas faculdades pela qual os licenciandos aprendem os conteúdos específicos, com alguns complementos de formação profissional docente. Eles fazem uma crítica a essa concepção de formação que oferta nos cursos de licenciatura uma soma de formação científica e formação psicossociopedagógica. Eles ainda sugerem uma reestruturação dos cursos das áreas de Biologia, Física e Química. Nesse novo formato eles propõem que os cursos se dividissem em dois ciclos: um primeiro de matérias comuns com duração de dois a três anos, e um segundo ciclo de dois anos com opções a diversas especialidades, entre elas a formação docente. Dessa forma, a formação docente equivaleria às

outras especialidades, podendo melhorar a imagem do ensino e os cursos de licenciatura se tornarem mais atraentes.

A sugestão trazida por Carvalho e Gil-Pérez (2011) para os cursos de formação em ciências pode ser considerada como um retrocesso naquilo que já foi conquistado no Brasil, além de poder ser uma desvalorização da profissão. Bezerra e Ferreira (2019), ao criticar essa sugestão, afirma que a desvalorização e o retrocesso são consequências de uma visão simplista da formação, com a concepção de que é possível formar um professor em apenas dois anos. Além disso, uma formação desarticulada pode fortalecer ainda mais a lacuna existente entre os conteúdos disciplinares e os pedagógicos, entre a teoria e a prática.

Batista, Oliveira e Montenegro (2021), argumentam que é importante para a formação do profissional licenciado em Ciências Biológica que ele não saiba apenas o conhecimento específico da biologia, mas que também consiga contextualizar o conhecimento científico com os conhecimentos interdisciplinares oriundos da produção social e cultural em diferentes áreas do saber, promovendo a formação de um docente que compreenda a importância do exercício crítico histórico-social. Além disso, para construção da identidade sólida de um professor das ciências naturais, é preciso que, durante seu período formativo, ele não seja limitado a conceitos isolados, mas que o docente seja capaz de dialogar com os aspectos pedagógicos e construir uma ampla teia de conexões das áreas afins que contribuam para que ele possa discutir e propor soluções para problemas do cotidiano.

É preciso atentar que para uma formação inicial mais sólida do professor de ciências e biologia, é necessário que os aspectos pedagógicos da docência não sejam negligenciados, garantindo ao docente em formação que ele não terá um perfil bacharelesco após a conclusão de seu curso. O texto de Antiqueira (2018) retrata a necessidade de uma atenção para os aspectos que diferenciam a formação do bacharel em Ciências Biológicas e a formação do licenciado em Ciências biológicas. Segundo a autora, *“Muitas vezes os cursos de Licenciatura não valorizam a carreira docente e contribuem para que não se fortaleça a identidade do professor de Biologia”* (ANTIQUEIRA, 2018, p. 280). E esta desvalorização traz consigo a ideia da formação de biólogos que também possam lecionar, o que pode ser compreendido como a bacharelização da formação de professores.

Os aspectos apresentados por Antiqueira (2018) ainda ressaltam a confusão de muitos estudantes da licenciatura em Biologia sobre sua futura atuação profissional. Há dúvida se na questão de que, após formados, serão biólogos que podem dar aula ou professores de ciências e biologia. Este caráter bacharelesco dos cursos, faz com que os estudantes muitas vezes se

voltem para pesquisas nas áreas específicas da biologia e se distanciem das pesquisas voltadas as áreas das ciências da educação. Os trabalhos de Diniz-Pereira (1998, 2011) que analisaram a carreira docente no Brasil, demonstram que o fato de as licenciaturas assumirem essa feição de bacharelado fortalecem a indefinição de que profissional se pretende formar naquele curso, contribuindo ainda mais para a desvalorização da carreira docente e para a desmotivação dos graduandos que optaram pela licenciatura. Para que haja uma renovação do ensino de ciências, sobretudo na área das Ciências Biológicas, é necessário repensar a formação inicial dos professores dessa área do conhecimento.

A respeito da formação acadêmica, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da licenciatura em Ciências Biológicas na universidade objeto de estudo desta tese, publicado em 2018, afirma que perfil do egresso almejado por eles inclui um docente que apresente conhecimento didático-pedagógico que o torne habilitado para o exercício da docência fazendo uso de novas metodologias e técnicas pedagógicas que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem, visando a atuação desse docente de forma interdisciplinar no ambiente escolar. Além disso, também é esperado do licenciado desse curso que tenha os seguintes conhecimentos:

O conhecimento da origem da vida, diversidade dos seres vivos, bem como de sua organização e funcionamento em diferentes níveis, suas relações filogenéticas e evolutivas e suas respectivas distribuições e relações com o meio em que vivem; de noções básicas sobre saúde e doença, química e física (PPC – 2018).

Essa visão corrobora com o que é apontado na DCN para os cursos de licenciatura em ciências biológicas, mostrando que a universidade estudada está alinhada ao que é esperado pela legislação. Um ponto a ser ressaltado é o incentivo à docência apontado no PPC, uma vez que, apesar de parecer óbvio, alguns cursos não deixam claro para o discente o que é esperado dele após a conclusão da graduação, levando a dúvida a respeito da atuação como biólogo ou como professor. Esse apontamento feito pelo PPC da licenciatura da universidade que se está estudando pode auxiliar na quebra do paradigma bacharelesco ainda encontrado nas licenciaturas de muitas IES.

Outra característica que promove a visão bacharelesca dos cursos de formação inicial de professores é o fato de que os docentes dos cursos de licenciatura não se veem como formadores de professores da educação básica, também, esses os professores da graduação não conseguem se enxergar como professores, tomando sobre si a feição de pesquisadores que também lecionam. Essa visão do que é ser um professor e sobre o ensino para os docentes do Ensino Superior acabam por influenciar como os futuros professores, por eles formados, vão

enxergar a si próprios e em como vão conduzir a sua prática docente (DINIZ-PEREIRA, 2011; ANTIQUEIRA, 2018).

Para fortalecer a identidade docente do licenciado na universidade estudada, o PPC do curso ainda aponta que o egresso formado em seu curso, tem o conhecimento amplo dos campos biológicos e da biologia, sendo assim capaz de atuar nas seguintes áreas:

- O magistério no ensino fundamental e médio, de acordo com a legislação específica;
- Espaços de educação não-formal, tais como museu de Ciências, Unidade de conservação, ONG's, parques e zoológicos;
- Espaços voltados à produção de materiais ligados a área de biologia, meio ambiente e gestão educacional, como editoras;
- Produção de materiais para ensino a distância, aplicativos e jogos;
- Trabalhar em empresas como educador, prestando assessoria e suporte no campo educacional das Ciências Biológicas, saúde e educação socioambientais (PPC, 2018).

Essas informações contidas no documento são úteis para guiar o andamento do curso e esclarecer para os estudantes da licenciatura o que o curso tem para oferecer. Entretanto, para atingir o que é esperado para uma formação coesa de professores, é preciso mais que um documento orientador, é preciso que os atores envolvidos nessa formação estejam comprometidos com a construção da identidade docente. Esse comprometimento ainda é uma luta que continua sendo travada nas licenciaturas por todo território brasileiro.

2.1 RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

Para garantir ao egresso um melhor preparo para a docência e para a construção da identidade docente sólida, também se faz necessário que os cursos de licenciatura em biologia apresentem uma profunda relação entre teoria e prática, tanto nos componentes curriculares específicos, como, anatomia, botânica e biofísica, por exemplo, quanto nos componentes curriculares pedagógicos como o estágio curricular supervisionado, além de fortalecer questões relativas à profissão docente (MORAIS; HENRIQUE, 2017).

Mafuani (2011) demonstra a distância que há entre a teoria e prática na docência, e destaca a importância da inserção da prática de ensino na formação inicial dos professores, pois a vivência inicial da docência, durante a preparação para o magistério, pode contribuir para compreensão do contexto escolar e do cotidiano do professor.

Essa prática é vivenciada, geralmente, apenas durante o estágio supervisionado obrigatório, oferecidos nos cursos de licenciatura. O estágio supervisionado é relevante na

formação do professor de ciências e biologia, pois estabelece o primeiro contato com a prática por parte do licenciando, além de possibilitar a articulação das teorias vistas nas disciplinas específicas, com as práticas pedagógicas. O período de estágio também é relevante por estimular o professor a desenvolver métodos e temas mais complexo como, por exemplo, fisiologia e genética por meio de estratégias didáticas e em uma linguagem mais adequada a realidade do educando (MARTINS; COSTA; GOMES, 2016).

O PPC da licenciatura estudada traz o estágio como um momento para se estabelecer a relação entre a teoria e a prática, bem como ele apresenta perspectivas que buscam minimizar a distância entre essas duas áreas importantes da formação, podendo também o estágio ser compreendido como um período investigativo que envolve reflexão e intervenção no contexto escolar, permitindo ao licenciando conseguir refletir sobre as ações didáticas que devem ser tomadas nos diferentes contextos.

É preciso que essa prática seja guiada por intencionalidades e clareza por parte dos estudantes, dos docentes da licenciatura, do curso, da escola e professores da educação básica que os recebe, para que assim, a experiência na iniciação à docência seja mais que um período vivenciado, mas que por meio desse momento, haja construção de saberes que colaborem para a formação do licenciando, para a construção da identidade docente e para a prática desses futuros professores. Por isso, é preciso empenho para que a relação teoria e prática seja efetivada como um meio de formação. A relação teoria-prática é, portanto, atravessada pela experiência vivenciada, tornando-se uma reflexão que se dá enquanto o licenciando está vivendo a experiência, podendo também, proporcionar a ressignificação de outras experiências docentes já vivenciadas (GASTAL; AVAZI, 2015).

Entretanto, para garantir uma melhor formação para o educador de ciências e biologia, é preciso minimizar a distância entre as disciplinas específicas e pedagógicas, para evitar a fragmentação da relação entre a teoria e a prática. Além disso, é necessário o favorecimento da interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento. Também é fundamental fortalecer o estágio supervisionado, estimulando a prática da interação entre o conhecimento pedagógico e o específico que o licenciando apreende durante sua formação (VIÉGAS; CRUZ; MENDES, 2015).

Levando em conta que a partir da vivência emergem saberes reconhecidos por Tardif (2014) e Pimenta (2007) como os saberes da experiência, é preciso proporcionar ao professor de biologia uma formação prática que lhe viabilize a construção desses saberes. Cassab (2015) diz que, formar-se como professor é tanto saber os conteúdos das ciências quanto aprender com

as vivências da escola como espaço e tempo de articulação de diversos saberes. A autora ainda ressalta que o contato não tardio do professor com a realidade escolar, pode garantir a formação de um professor crítico reflexivo. O contato com os saberes acumulados durante a trajetória de professores experientes promove a objetivação dos saberes da experiência, o que pode contribuir tanto para formação continuada dos professores que estão recebendo os estudantes da graduação em seu ambiente de trabalho, quanto para o licenciando.

É fundamental que a relação existente entre as IES formadoras de professores e a escola não siga em uma única direção, no qual o conhecimento é produzido apenas na instituição formadora e esse conhecimento é posteriormente levado à escola. É preciso conceber essa relação como uma via de mão dupla por meio da qual há partilha de saberes entre as duas instituições, compreendendo e considerando a escola como um campo produtor de conhecimento. Para uma formação de professores sólida se faz necessário a articulação dos conhecimentos produzidos, de modo que saberes científicos e acadêmicos se articulem com saberes profissionais ou experienciais que são construídos na escola.

É necessária uma relação de troca entre escola e IES para que a formação inicial de professores de ciências e biologia desenvolva uma articulação entre a teoria e a prática, visando a profissionalização docente. Por isso, inserir o estudante da licenciatura na escola apresenta grande contribuição para a formação inicial, uma vez que o contato com a realidade escolar dinamiza a formação profissionalizante e estabelece uma contínua construção crítica sobre a prática e a identidade docente (SCHEID; SOARES; FLORES, 2009). Krasilchik (2008) adverte que a relação entre a Universidade e as escolas não pode ter caráter como cobrança ou fiscalização das ações educativas ali desenvolvidas, porém é necessária uma ação de cooperativa, que contribua para a melhoria do ensino.

Diante de todos esses aspectos da formação de professores de ciências e biologia, faz-se necessário repensá-la. Algumas medidas governamentais e institucionais estão sendo tomadas para atender as necessidades formativas do professor. Como, por exemplo, programas extensionistas como o Residência Docente em Ensino de Ciências (ReDEC²) que aproxima os

² ReDEC é um programa de residência através da extensão da Universidade Federal de Pernambuco que se propõe a promover ações transformadoras em escolas públicas e privadas, atuando na formação inicial e continuada de professores, em suas formações incluem o uso de estratégias didáticas inovadoras, com o intuito de desenvolvimento do processo educacional.

estudantes da licenciatura da escola e promove uma formação prática para eles. Também o PIBID que proporciona aos estudantes a experiência de vivenciar o ambiente escolar durante a formação, do qual já se tem diversos estudos comprovando suas contribuições para formação inicial de professores. E, mais recentemente, temos a implantação do PRP, do qual pouco se sabe, por isso emerge a necessidade de o estudarmos para conhecermos a respeito das influências desse programa na formação inicial de professores das diversas áreas do conhecimento, incluindo a formação de professores de Biologia.

CAPÍTULO 3

RESIDÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE

O ALGODÃO ORGÂNICO

A proposta de implantação de um programa de residência pedagógica vem sendo discutido há alguns anos no Brasil. Entretanto alguns autores trazem uma perspectiva diferente de como esse programa poderia ser inserido na formação de professores. Maurício (2012) e Leal (2016) apontam em suas pesquisas, que em 2007, estava em tramitação no congresso um projeto para inserção de um programa de residência direcionado aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A participação no programa seria obrigatória para o docente poder atuar na educação básica, porém este projeto foi arquivado. Em 2012, o mesmo projeto ressurgiu com algumas modificações, visando alcançar os professores da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, também seria realizado após a conclusão graduação, de modo semelhante às residências médicas, entretanto, este formato não foi implantado.

3.1 PROJETOS DE LEI

O primeiro Projeto de Lei do Senado (PLS) que discutia a questão da residência na área de educação e que propôs uma modificação na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), foi o elaborado pelo Senador Marco Maciel (DEM-PE) que, inspirado na residência médica, propunha no PLS 227 que fosse incluída a “Residência Educacional” como etapa ulterior a formação inicial direcionada à docência na educação infantil. A proposta objetivava a melhoria da formação dos professores e previa a obrigatoriedade da realização da residência para professores dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, tanto da rede pública quanto da rede privada. A residência duraria dois anos que seriam distribuídos em uma carga horária de 800 horas e os residentes seriam remunerados por bolsas de estudo (BRASIL, 2007).

Em 2012, o Senador Blairo Maggi (PR-MT) propôs uma adaptação do projeto sugerido por Marco Maciel. O PLS 284/12 modificou o nome da proposta de “Residência Educacional” para “Residência Pedagógica”. A sugestão tinha um caráter semelhante ao anterior, porém também dava a oportunidade aos professores em exercícios de realizarem uma atualização profissional e, assim como o PLS 227, tinha como público-alvo os professores da educação infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental. A residência pedagógica teria o formato de pós-graduação, apresentando o mesmo tempo e carga horária da proposta de Marco Maciel. Do mesmo modo, os professores receberiam remuneração por meio de bolsa de estudos. O senador ainda ressalta na proposta que o certificado da residência poderia ser considerado a

nível de prova de títulos nos concursos públicos. Assim como o projeto anterior, foi arquivado (BRASIL, 2012).

O Senador Ricardo Ferraço (PSDB-ES) trouxe uma nova proposição no projeto de lei 6/2014. Ele traz a nomenclatura “Residência Docente” que funcionaria como uma formação posterior a formação inicial em um modelo de pós-graduação para licenciados formados a até 3 anos. A proposição de lei ainda previa que as instituições de Ensino Superior deveriam ofertar um número de vagas para residência que correspondesse a 4% do total de licenciados formados. Assim como os PLS anteriores, esse também propunha que os residentes recebessem bolsa de estudo custeada pela união. Quanto a carga horária, essa seria de 2000 horas divididas em dois períodos de no mínimo 1000 horas por ano. Essas horas seriam divididas da seguinte maneira: 65% destinadas à docência; 15% direcionadas as atividades administrativas-pedagógicas e 25% deveriam ser empregadas na formação continuada (BRASIL, 2014).

Apesar de terem sido sugeridos, nenhum dos PLS supracitados foram aprovados e/ou implantados. Algumas ações surgiram no Brasil como forma de incentivo ao aprimoramento do processo formativo do professor, demonstrando que a formação docente requer um olhar mais atento, pois é um período relevante e que repercutirá durante toda a carreira docente. Entretanto, mesmo sem a aprovação de uma legislação, o Ministério da Educação estabeleceu por meio da Portaria Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, o Programa de Residência Pedagógica que atua durante a licenciatura nas Instituições de Ensino Superior (IES) em parceria com os governos municipais e estaduais, pretendendo, por meio dessa iniciativa melhorar a formação inicial de professores (ANDRÉ, 2008; BRASIL, 2018; RODRIGUES; MENDES, 2013).

3.2 RESIDÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE: MODELOS E CONCEPÇÕES

Tendo em vista a necessidade de promover melhorias na formação docente, instituições de ensino e órgãos governamentais responsáveis pela gestão da educação implantaram programas de formação de professores nos modelos de residência. Esses formatos apresentam estrutura e organização diferentes, alguns atuam/atuaram na formação inicial e outros na continuada.

Dentre as instituições proponentes de residências na formação de professores, estão universidades públicas, escolas da rede pública e secretarias de educação estaduais e municipais. É possível perceber que os modelos independentes de residência surgiram, principalmente na região Sudeste do país. O Quadro 1 apresenta os formatos encontrados no Brasil:

Quadro 1. Residência na formação de professores no Brasil

NOME DO PROGRAMA	INSTITUIÇÃO	ANO	ESTADO	TIPO DE FORMAÇÃO
Programa de Residência Pedagógica	Instituto Superior de Educação Ivoti – ISEI	2007	Rio Grande do Sul	Inicial
Residência Pedagógica	Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP	2009	São Paulo	Continuada
Residência Pedagógica	Rede Municipal de Educação de Niterói	2011	Rio de Janeiro	Continuada
Programa de Residência Docente	Colégio Pedro II	2012	Rio de Janeiro	Continuada
Programa de Residência Educacional	Secretaria de Estado da Educação de São Paulo	2014	São Paulo	Inicial
Residência Docente	Colégio Visconde de Porto Seguro	2015	São Paulo	Inicial e continuada
Residência Docente	Universidade Federal de Pernambuco – UFPE	2017	Pernambuco	Inicial
Programa de Residência Pedagógica	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES	2018	-	Inicial
Residência Docente	Universidade Federal de Juiz de Fora	2019	Minas Gerais	Continuada

Fonte: a autora (2022)

Destacam-se aqui três desses modelos citados, além do programa residência pedagógica proposto pela Capes, que é objeto de estudo desta tese. O primeiro deles é a residência que de modo pioneiro, o Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI) iniciou em 2007, no Rio Grande do Sul, o Projeto Residência Pedagógica. A residência era ofertada para todas as licenciaturas do ISEI, com o objetivo de contribuir com a formação inicial de professores, foram feitas parcerias com escolas da Rede Sinodal, nas quais os licenciandos-residentes imergir na vivência

da escola no período de uma semana, possibilitando a eles conhecer o cotidiano escolar e seus múltiplos aspectos (SILVA. CRUZ, 2018).

No que se refere a área de ensino de ciências, outro programa também se destaca por surgir de modo independente e diferenciado, em 2017 na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), o projeto de Extensão intitulado de Residência em Ensino de Ciências (ReDEC). Trata-se de um projeto que inicialmente realizou parceria com a Prefeitura Municipal de Feira Nova, município do interior do estado de Pernambuco. Coordenado pelo professor Marcos Barros, o ReDEC proporciona formação continuada para os professores da rede municipal de ensino, além de contribuir na formação inicial dos estudantes da Licenciatura em Ciências Biológicas da UFPE (LIMA, 2018). O projeto promove 80 horas de imersão dos licenciandos-residentes no contexto escolar, e durante esse período eles têm a possibilidade de vivenciar a dinâmica da escola de modo geral, incluindo gestão. Segundo Santos e Silva (2018), o ReDEC também oportuniza o estágio na Secretaria de Educação de Feira Nova, Glória do Goitá e tem fechado parcerias com instituições públicas e privadas.

O mais recente modelo de residência estabelecido na área da educação de modo independente pela Universidade Federal de Juiz de Fora, teve sua primeira turma em 2019. O programa de Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora oferece vagas para licenciados formados em até 03 anos até a data de matrícula. A residência terá a duração de 12 meses, a carga horária é de 2880. As atividades do programa são desenvolvidas no Colégio de Aplicação João XXIII e em escolas municipais conveniadas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2018).

É possível perceber que no Brasil a preocupação com o processo formativo de professores e suas condições de trabalhos vem aumentando nos últimos anos (GATTI, 2016). As questões relativas a melhoria da formação e prática docente têm sido alvo de políticas educacionais brasileiras, como se pode perceber nas propostas dos projetos de lei e formatos de residência (SOUZA, 2014). A formação de professores é processo multifacetado que necessita de um entrelaçamento entre a teoria e prática. Tardif (2002) e Mafuani (2011) demonstram a distância que há entre a teoria e prática da docência e destacam a importância da inserção da prática de ensino na formação inicial dos professores, pois a vivência inicial da docência, ainda durante a preparação para o magistério, pode contribuir para compreensão do contexto escolar e do cotidiano do professor. Essa prática é vivenciada, geralmente, apenas durante o estágio supervisionado obrigatório, oferecidos nos cursos de licenciatura. A proposta das residências durante a formação inicial pode contribuir para uma melhor formação docente, entretanto, é

preciso que haja atenção ao processo de imersão do licenciando na escola para que ele possa contemplar a experiência dos mais diversos ângulos que profissão docente possui. Além disso, é preciso um olhar voltado para a valorização do professor enquanto a formação ocorre.

Alguns dos modelos de residência apresentam o formato de formação continuada ou pós-graduação. Algumas das residências funcionavam como curso de pós-graduação *Lato Sensu* que apresentam certificado de conclusão, como é o caso da Residência Docente da UFJF e do Colégio Pedro II e outras como formação continuada, ocorrendo durante o exercício da docência, como é o caso da Residência Pedagógica adotada pela Prefeitura de Niterói. Segundo Mendes (2013), as necessidades formativas do professor não são completamente supridas durante a formação inicial, por isso a formação continuada tem sido um meio de possibilitar ao professor formas de devolver o seu papel como mediador entre o conhecimento e seus estudantes. Por isso, a formação continuada não deve ser vista apenas como uma possibilidade de atualização científica ou pedagógica, mas que, assim como toda formação, é um processo que viabiliza reflexão individual e coletiva da prática docente de acordo com a realidade da escola (IMBERNON, 2011). Tendo em vista a importância da formação continuada, é preciso compreender que a formação de professores pode ocorrer em múltiplos espaços, sendo a residência uma opção para que ela ocorra.

No que se refere a formação inicial de professores de ciências biológicas, apenas uma das residências atua especificamente nessa área, a Residência em Ensino de Ciências. Porém em alguns outros modelos o licenciando ou licenciado em Ciências Biológicas tem a possibilidade de participar também. Essa atuação na formação inicial pode minimizar a distância existente entre a teoria e prática tornando o estudante mais preparado para atuar na sua área profissional (VIÉGAS; CRUZ; MENDES, 2015).

Ao falar da possibilidade de residência da formação docente, Antônio Nóvoa afirma que programas de residência docente são importantes, entretanto devem ser concebidos como “espaço de transição entre a formação e a profissão”, não como uma forma de diminuição da formação inicial ou de políticas que venham causar ainda mais a precarização das relações de trabalho docente que já são bastante frágeis. Além disso, Novoa (2019) acentua que esses programas devem se preocupar em abarcar a profissão docente como um todo e não apenas um de suas dimensões, no caso na maioria das propostas, a prática.

Portanto, o conhecimento a respeito dos modelos de residências voltadas para formação de professores, requer discussões e mais pesquisas a respeito delas, pois, sabendo-se que o processo formativo acontece de modo semelhante e ao mesmo tempo singular nos diferentes

grupos sociais e regiões geográficas, é necessário reflexões sobre necessidades locais para se assegurar uma formação mais completa.

CAPÍTULO 4

PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA– CAPES

AS TRAMAS DE UM ALGODÃO ORGÂNICO

O algodão orgânico ainda é um tecido pouco conhecido no que diz respeito a tecidos para pintura, alto custo devido a forma como é produzido. Além disso, ainda não é um tecido fácil de ser encontrado no mercado. Comparamos esse tecido ao programa de residência da Capes, que é um programa relativamente novo e que está atuando na formação de professores, porém, ainda pouco se sabe as repercussões desse programa na formação de professores de ciências e biologia.

A proposta de implantação de um programa de residência pedagógica vem sendo discutida há alguns anos no Brasil. As sugestões foram apresentadas em governos diferentes, porém elas não obtiveram aprovação para serem incluídas na formação docente como uma política de Estado. Até surgir a proposta da inclusão da residência por meio de um programa de governo não obrigatório durante a formação inicial.

O PRP surge em meio a um momento de instabilidade política no país, no qual ocorreu o impeachment da presidenta Dilma Rousseff em seu segundo mandato. Esse momento de instabilidade reflete no cenário educacional, dentre as repercussões desse período podemos destacar a estruturação e implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que foi altamente criticada por ser um documento que estreita e minimiza a formação na educação básica do país. Mesmo sendo alvo dessas críticas foi implantada e está em uso em todos os estados da federação. A base é apontada pela Universidade de Campinas (Unicamp) e por outras instituições de ensino e de pesquisa como conservadora, privatizante e uma ameaça a autonomia das instituições de ensino, sendo estes fortes resquícios do neoliberalismo. Essa crítica se estende ao PRP tendo em vista que o programa está entrelaçado a BNCC.

O Programa de Residência Pedagógica faz parte das ações integradas da Política Nacional de Formação de Professores, este programa pretende contribuir para a reestruturação dos cursos de formação docente adequando-os cada vez mais a BNCC. O PRP promove a inserção do estudante dos cursos de licenciatura na escola de educação básica, o que ocorre a partir da segunda metade da licenciatura. A residência pedagógica funciona por meio de edital público nacional por meio do qual as Instituições de Ensino Superior são selecionadas através da submissão de projetos institucionais. O programa já está em seu terceiro edital, tendo

ocorrido o primeiro em 2018 (Edital nº 06/2018), o segundo em 2020 (Edital nº 01/2020) e o terceiro em 2022 (Edital nº 04/2022).

Por ter surgido diante desse contexto de fragilização das políticas educacionais, diversas entidades de pesquisa e instituições voltadas a interesses da educação tecem críticas ao formato pragmático e disciplinador que o PRP apresenta em seus dois editais, pautados na atual política de formação de professores. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped trouxe em 2018 uma crítica que se pautava na relação direta do PRP com a BNCC e da base com os exames em larga escala como o “*Programme for International Student Assessment*” (PISA), por exemplo. Segundo a Anped, a formação proposta pelo programa fundamentada por esses exames tem como finalidade avaliar apenas ao fim do processo e está apenas focado em duas disciplinas, excluindo inclusive o ensino das ciências.

Além disso, a Anped – juntamente com as outras entidades das quais também fala em nome enquanto desdobra a crítica – traz a visão a respeito do PRP como sendo um programa que vem de fora da universidade, porém, pode vir a interferir no currículo dos cursos de formação inicial de professores, ferindo assim a autonomia universitária para construção de currículos e contrariando as resoluções e diretrizes para formação docente.

Dentre o que foi apontado pelas instituições, as preocupações por elas apresentadas também se pautavam no aligeiramento da implantação do programa sem muitos estudos sobre ele, sem um planejamento de sua execução e de prognóstico de como poderia ser repercussão na formação de professores. Essa pressa sem clara definição de critérios e metas pode induzir a uma subalternização dos currículos nas escolas e universidade estando estes subordinados ao comando da BNCC (SILVEIRA; MARINHO, 2020).

O desdobramento do PRP é feito por meio de regime de colaboração entre Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Diante disso, as IES participantes têm de desenvolver seus projetos Institucionais em concordância com a identidade pedagógica das redes de ensino nas quais os licenciandos atuarão. Tomando por base a relação muitas vezes estabelecidas com as escolas e redes durante os estágios supervisionados, vemos que essa é frágil e distante, mesmo sendo apresentadas por meio de documentos legais, a relação entre os centros de formação de professores e as escolas se mostra conflitante e complexa.

Fagundes e Gomes (2013) apontam que os órgãos responsáveis pela gestão educacional atribuem aos cursos de licenciatura esse distanciamento, uma vez que, os currículos desses cursos não atendem as demandas provenientes da educação básica. Sendo assim, é necessário

um esforço por parte do programa, em como contribuir com a escola, atendendo assim ao terceiro objetivo proposto, que é o de estreitar e fortalecer a relação entre a escola e as instituições de Ensino Superior.

Esse esforço é necessário para superar a oposição que existe entre a escola e a universidade na formação de professores. Nóvoa (2019) traz que para que isso ocorra é preciso um terceiro vértice do triângulo de formação (Figura 2), a profissão. Segundo ele, esse entrelaçamento que “ganha força uma formação profissional, no sentido mais amplo do termo, a formação para uma profissão” (NÓVOA, 2019, p. 7).

Figura 2. Triângulo da formação



Fonte: Nóvoa (2019, p.7)

O Projeto Institucional do Programa Residência Pedagógica é um documento redigido dentro de padrões determinados pela Capes e avaliado por ela. Ele deve vincular as diversas atividades (ambientação, imersão, regência, execução das atividades extras propostas no subprojeto) e todas elas devem estar articuladas com a BNCC. Paniago, Nunes e Belisário (2020) trazem que, em sua experiência com o programa muitas atividades não foram efetivadas pelas exigências que o edital apresenta de alinhamento à BNCC, mostrando que essa filiação a base tem se mostrado um entrave ao desenvolvimento das atividades do programa.

Dentre as premissas básicas do PRP está o comprometimento em promover aos egressos dos cursos de licenciatura as habilidades e competências que lhes dê autonomia para executar sua função de educador e contribuir para a construção um ensino de qualidade nas escolas de educação básica. Entretanto, Souza Filho e Martins (2020) afirmam que esse protagonismo e

autonomia do egresso só é possível se acompanhados de reflexões constantes, efetiva participação e fundamentação teórico-metodológica durante a formação docente, por isso, para uma formação sólida, faz-se necessária a garantia desses aspectos.

Em relação a estrutura do programa, as diversas funções são desenvolvidas por atores diferente. A coordenação institucional da residência pedagógica é desempenhada por um docente da IES, que é denominado de coordenador institucional. A orientação dos estudantes fica sob a responsabilidade de um docente também pertencente a IES, que é designado como docente orientador. Na escola-campo, os residentes são acompanhados e supervisionados por um professor da educação básica, recebe o nome de professor preceptor. Aos estudantes da licenciatura participantes do programa, é dado a denominação de residentes.

A participação do licenciando na escola conta com algumas atividades, entre elas, um período destinado a regência de sala de aula com uma carga horária de 100 horas e intervenção pedagógica. Estas ações serão mediadas por um docente experiente da escola que atue na mesma área de ensino do licenciando, além disso, as atividades também serão orientadas por um professor vinculado a Instituição Formadora. Nesse sentido, Paniago, Nunes e Belisário (2020) afirmam que em seu trabalho sobre o PRP que a grande carga horária de regência se mostrou um ponto desafiante no processo formativo que, segundo eles, “prejudicou a materialização de um processo formativo a caminho da práxis” (p. 77). Essa dificuldade se baseia no seguinte:

Além da alta carga horária, há de termos em conta que são vários residentes em uma mesma escola, com um mesmo preceptor. Nesse caso, se todos os residentes ministrarem a regência individualmente, o preceptor não mais ministrará aulas. Mesmo que o professor preceptor atue em todos os anos do Ensino Fundamental e Médio em uma determinada área de conhecimento, é impossível que todos os 10 residentes cumpram com a carga horária mínima de regência estabelecida no Edital nº 6/2018 e ainda sobre aula para os preceptores. Esta situação apresenta-se como um perigo, pois não estaria os residentes substituindo o papel dos preceptores, ao invés de serem aprendentes? Isto por certo, promoveria uma redução de custos para os sistemas de ensino caracterizando o emprego de força de trabalho barata e sem preparação, reforçando ainda mais a precarização do trabalho docente (PANIAGO; NUNES; BELISÁRIO, 2020, p. 77).

Diante do exposto, as indagações dos autores são bastante pertinentes e faz-se necessário compreender qual a verdadeira finalidade da formação de professores dentro da residência e de como isso pode repercutir nos futuros cursos de formação docente, tendo em vista que está dentro do proposto por esse programa a readequações ao estágio, ações que podem ter como consequência a precarização da profissão docente e consequentemente a educação pública. Essa situação cria uma relação paradoxal com os objetivos do programa.

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

Se tratando da carga horária, o residente deve cumprir um total de 440 horas, que devem ser distribuídas em diferentes atividades. Do total, 60 horas devem ser destinada a ambientação do licenciando na escola-campo, 320 horas são direcionadas a imersão do estudante, em que 100 dessas horas são de regência, que engloba o planejamento e a execução da intervenção pedagógica. Já as 60 horas restantes devem ser dirigidas a elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades.

Entretanto, é preciso ter muito cuidado para não se ter uma formação prática descompromissada no âmbito do programa. Devido à alta carga horária da regência, pode ocorrer situações em que o residente assuma as turmas do preceptor, criando uma situação em que o preceptor apenas supervisiona e acaba sendo totalmente substituído pelos residentes que estão sob sua responsabilidade. Isso pode acarretar uma experiência em que o residente ministra aulas na educação básica por uma bolsa baixíssima e alguns voluntariamente. Assim sendo, como de fato se pode garantir uma formação melhor a esses professores e uma valorização da profissão docente? Uma vez que não está dentro das premissas do PRP que o residente seja um professor substituto a disposição da escola.

Se tratando dos objetivos do programa, o PRP ainda traz a intenção de promover uma formação prática para os residentes, entretanto, é necessário atentar para o que Farias, Cavalcante e Gonçalves (2020) trazem, que é necessário compreender que no programa o residente corre o risco de receber uma formação que seja meramente instrumentador, promovendo ainda mais a dissociação da teoria e da prática, descaminhando os futuros professores da práxis (PIMENTA; LIMA, 2017).

Entretanto, é preciso estar atento de que não há formação de professores sem uma estreita relação entre a teoria e a prática. É necessário considerar a necessidade de uma formação prática, sem desconsiderar a necessidade do intenso diálogo com a teoria, uma vez que a

dicotomização entre a teoria e a prática fragiliza a formação de professores (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019; NÓVOA, 2015).

O PRP, como programa de governo (e não de Estado), não apresenta garantia de permanência, e pretende influenciar um componente curricular da formação de professores, no caso propõe-se a reformular os estágios, interferindo assim no próprio projeto dos cursos de licenciatura, ele requer uma investigação atenta e com preocupação da sua atuação e repercussão da formação inicial de professores.

Com relação os possíveis princípios pedagógicos do PRP, é necessário compreender que o programa teoricamente surge para atender as fragilidades existentes no contexto do processo de formação inicial do professor, dentre as quais podemos destacar o hiato que há entre a teoria e a prática e a necessidade de assegurar ao professor o diálogo entre essas áreas, além da distância entre os cursos de licenciatura e a realidade escolar. Gatti (2010) ressalta a necessidade de superação das dualidades teoria/prática, formação/trabalho, universidade/escola e saber/fazer para que assim possamos atender as exigências formativas da profissão docente.

Nesse contexto se insere o Programa Residência Pedagógica, como um espaço formativo no qual a formação acontece por meio da imersão prática. Nesse espaço, é dada ao licenciando a vivência do planejamento, da regência, além de conhecer o ambiente escolar e o convívio com os estudantes. Podendo assim gestar saberes na prática, por meio da experiência durante seu período de residência. Esses saberes são construídos pela prática do trabalho e pela socialização profissional na escola, na sala de aula, com os estudantes e com seus pares (TARDIF, 2002).

A prática pode proporcionar a aprendizagem do licenciando-residente, pois no ato de ensinar, também se aprende. Assim como disse Freire (2001):

Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos (FREIRE, 2001, p. 259).

Sendo a proposta do PRP uma forma de inserir o residente e, após a imersão, ter uma reflexão sobre sua prática, isso pode favorecer a formação desse futuro professor. Freire (2001) ainda ressalta que o aprendizado de quem ensina pode ser verificado quando este se acha disponível para “repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas”. Assim, a possibilidade de reflexão com o grupo de residentes sobre as experiências vivenciadas por cada um, também pode ser uma possibilidade formativa.

Nos currículos dos cursos de formação de professores o contato com a prática é tardio. Moraes, Bataloso e Mendes (2014) afirmam que a prática oportunizada dá possibilidades para que o futuro educador “assuma a autoria da sua própria docência e se reconheça como educador e profissional que cumpre seu papel e possibilita espaços significativos de convivência e transformação”. Para Tardif (2014) para formar-se um professor faz-se necessário tanto o expor aos saberes disciplinares, quanto aos saberes da experiência. Nisso se inclui compreender os saberes práticos específicos do local de trabalho. Quais as rotinas, valores e regras da escola. Entendendo as contribuições que o mergulho na escola concreta, a partilha com os professores e com os alunos, e reais condições de trabalho promove na formação inicial docente.

Diante disso, o PRP pode possibilitar aos residentes uma experiência formativa diferente da vivenciada em seus cursos de licenciatura nas universidades, inserindo durante a formação inicial os futuros professores no que será seu ambiente de trabalho.

4.1 ANÁLISE DE TENDÊNCIA: O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO OBJETO DE PESQUISA

Nos últimos anos a produção de conhecimento no campo de ensino das ciências tem crescido, por isso, se torna relevante a comunicação com pares para conhecermos as pesquisas que têm sido produzidas e divulgadas. Os meios mais comuns de divulgação de pesquisas produzidas no Brasil e no mundo são as revistas científicas (ou periódicos) e os eventos acadêmico-científicos. Nesses espaços, é oportunizado o debate de ideias e a apresentação de trabalhos científicos, que são submetidos a discussões e críticas e estabelecem uma base para construção teórica de outros trabalhos científicos (RODRIGUES; AMARAL; FERREIRA, 2011). Diante disso, para conhecermos o que tem sido pesquisado no Brasil sobre o objeto de pesquisa dessa tese, a saber, o Programa de Residência Pedagógica (PRP), realizamos essa revisão de literatura.

Para levantamento de pesquisas sobre o Programa de Residência Pedagógica e a formação de professores para o ensino de ciências, recorreremos a periódicos e eventos que versam sobre o Ensino de Ciências. Tendo em vista a implantação recente do programa, agosto de 2018, o recorte temporal ficou restrito a publicações que possam ter ocorrido nos anos de 2019 a 2022.

Os periódicos consultados são todos voltados a produções relativas ao ensino de ciências, eles apresentam Qualis A1 e A2 de acordo com o critério de classificação do quadriênio 2013-2019, disponível na Plataforma Sucupira da Capes. São eles: Ciência e Educação (A1), Investigação em Ensino de Ciências (A2), Revista Ensaio em Educação em

Ciências (A2) e a Revista Brasileira de Pesquisa em Ensino de Ciências – RBPEC (A2). Além dos periódicos, com o intuito de ampliar o alcance investigativo, também foram escolhidos eventos acadêmicos que possuem produções na área de Ensino das Ciências, que contribuem para discussão e divulgação científica da área, como o Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências (ENPEC) e as Reunião Nacional da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), todos com edição no ano de 2019 e 2020.

Para a busca de trabalhos utilizou-se como estratégia metodológica os descritores (também chamados de palavras-chave). Os descritores de busca foram “*Programa de Residência Pedagógica*”, “*Programa de Residência Pedagógica Capes*”, “*PRP*” uma vez que o interesse de pesquisa estava-se buscando era objeto desse trabalho: o Programa de Residência Pedagógica implantado pela Capes em 2018. Buscamos as edições das revistas publicadas e eventos entre 2019, 2020 e 2021, disponíveis em suas próprias plataformas/sites.

Nos periódicos pesquisados, todos com as publicações disponíveis online, não foram encontrados trabalhos que correspondessem aos descritores “*Programa de residência Pedagógica*” “*PRP*” “*Residência Pedagógica*” em seus títulos, palavras-chave ou resumos. No periódico Ciência e Educação, foram consultados os últimos números publicados (1, 2, 3 e 4) do volume 25 publicado em 2019, o volume 26 com número único publicado no ano 2020 e o volume 27 também com volume único com publicação no ano de 2021.

Já na Investigação em Ensino de Ciências nos 3 números de cada um dos volumes 24 (publicados em 2019) e 25 (publicados em 2020), além do volume 26 (publicados em 2021), também não foram localizados trabalhos com o objeto de pesquisa. Nos volumes 21(2019) e 22 (2020) e 23 (2021) da Revista Ensaio em Educação em Ciências também não foram encontrados trabalhos a respeito da residência pedagógica. Na Revista Brasileira de Pesquisa em Ensino de Ciências também não foram encontrados trabalhos publicados nos volumes 19, 20 e 21 publicados nos anos de 2019, 2020 e 2021, respectivamente. Ainda, foram consultados os volumes publicados no ano de 2022 de todos os periódicos anteriormente citados. Não havendo nenhuma publicação relacionada com o Programa Residência Pedagógica.

Nos eventos pesquisados, no entanto foram encontrados 8 trabalhos que correspondiam aos descritores, de modo que 5 dos trabalhos foi encontrado no XII ENPEC e XII ENPEC, mais 3 trabalhos na 39º Reunião Nacional da ANPEd e 40º Reunião Nacional da ANPED. Os trabalhos encontrados foram lidos integralmente com o intuito de identificarmos os objetivos, o referencial teórico e os caminhos metodológicos utilizados. Também foi observada a filiação dos autores.

No XII ENPEC foram apresentados 1249 trabalhos divididos em 13 áreas, dos quais 264 estavam na área de formação de professores. Desses, apenas 1 trazia o Programa de Residência Pedagógica como objeto de estudo. O trabalho divulgado nesse evento foi escrito por dois autores, cujos nomes científicos identificamos como Silva e Martins, filiados ao Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro (CEFET/RJ) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O trabalho realizou uma análise do discurso do primeiro Edital do PRP (Edital Capes nº06/2018), como objetivo compreender como as vozes se articulam, possibilitando conhecer as relações de poder estabelecidas. Sobre a metodologia para construção de dados os autores assinalam que “a análise textual foi feita com base nos significados acional e representacional da linguagem, principalmente através das categorias de gênero, intertextualidade, interdiscursividade e representação de atores sociais” (SILVA; MARTINS, 2019, p. 3).

O resultado do trabalho de Silva e Martins (2019) sugere que há no Edital do PRP uma pressuposição de que o estágio supervisionado obrigatório hoje existente é ineficaz e que precisa ser reformulado. Também traz que ênfase da relação teoria e prática recai sobre a sala de aula, com a valorização de formas de agir do professor, além de algumas expressões induzirem a compreensão dessa relação está no saber-fazer do professor. Em outros momentos algumas expressões, como “gestão do cotidiano da sala de aula”, que denota um processo centrados na sala de aula limitando o espaço de atuação docente unicamente a esse espaço. Os autores fazem diversas críticas ao edital e suas intenções e finalidades ao longo do texto. Eles concluem com a seguinte crítica:

Finalmente, percebemos que o discurso de valorização da relação entre teoria e prática opera como dissimulação (Thompson, apud Resende e Ramalho, 2014), um modo de operação da ideologia no qual relações de dominação são obscurecidas. Tipicamente, em contextos neoliberais contemporâneos, o trabalhador precisa ser preparado para o mercado, o que envolve a noção do desenvolvimento de competências e habilidades que lhe permitam ser flexível e eficiente, garantindo sua produtividade. Daí a centralidade na prática, relegando a formação teórica a segundo plano e suprimindo a formação política, visto que o texto apresenta contextos que sempre remetem a vivências na sala de aula, a qual é tomada como um espaço isolado da escola e da sociedade (SILVA; MARTINS, 2019, p.5-6).

A crítica apresentada no trabalho desses autores corrobora com o que vem sendo apresentado em muitos outros lugares por associações, instituições e publicações em outros periódicos que não estão voltados especificamente para a área de ensino das ciências, mostrando que diversos setores de interesse na educação demonstram preocupação frente a atuação do programa.

Na edição de 2021, o XIII ENPEC, houve um total de 853 trabalhos com versão final encontrados nos anais do evento. Do total de trabalhos apresentados, 4 apresentavam o PRP com u

m dos focos de pesquisa. O primeiro deles foi construído por 2 autores, cujos nomes científicos são: Souza e Silveira (2021), ambos filiados a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). O trabalho tinha como objetivo realizar uma análise da formação colaborativa entre os participantes da Residência do núcleo de física de uma universidade pública de Pernambuco. Os autores utilizaram entrevistas como meio de construção de dados, elas foram realizadas por meio do Círculo Hermenêutico-Dialético (CHD) e analisados de acordo com a análise Hermenêutica-Dialética. As falas dos participantes passaram por descrição, interpretação e compressão à luz das relações que ocorreram a partir do trabalho colaborativo.

No trabalho de Souza e Silveira (2021), os resultados sugerem uma nova cultura de formação na formação inicial de professores. Essa nova cultura é apontada pelos autores com alguns aspectos como: “*comprometimento profissional, cooperação, interação, ação e reflexão conjunta, liderança partilhada, diálogo, respeito mútuo e prospecção educacional*” (SOUZA; SILVEIRA, 2021, p. 1). Além disso, os autores concluem o trabalho afirmando que:

A formação docente que ocorre no PRP analisado trouxe elementos de colaboração entre os sujeitos. A colaboração é percebida na teia de relações e comportamentos que os indivíduos demonstram na fala sobre si e sobre os outros no programa. O comprometimento profissional demonstrou estar baseado na ética, no reconhecimento e na valorização do trabalho.

O diálogo que envolver a troca de saberes e o respeito mútuo entre os participantes também foi observado nas falas. Percebemos também a cooperação nas etapas do planejamento, no desenvolvimento dos projetos e aulas e, na superação das dificuldades da profissão. Vimos também a partilha e socialização das experiências profissionais, e o compartilhamento da autoria que indicam a realização de um trabalho coletivo e a corresponsabilidade. O PRP propõe uma adequação nos processos de formação inicial de professores, ressignificando os processos de formação e ativando potencialidades com elementos como: voluntariedade, criatividade, espontaneidade, responsabilidade e identidade. (SOUZA; SILVEIRA, 2021, p. 7)

Souza e Silveira (2021) ainda ressaltam que a metodologia interativa possibilitou uma interpretação mais próxima da realidade apresentada no Programa Residência Pedagógica, mostrando uma visão bem positiva a respeito da formação que ocorre dentro do programa.

O segundo trabalho encontrado no XIII ENPEC, foi escrito por quatro autores, cujos nomes científicos são identificados como Rosa, Costa, Oliveira e Santos. Três dos quatro autores eram filiados a Universidade Federal do Oeste da Bahia, enquanto um deles estava

vinculado a Rede Estadual de Educação da Bahia. A pesquisa tinha como objetivo “descrever uma configuração curricular para o ensino de ciências, a partir da temática ciência-cultura, desenvolvida no âmbito do RP” (ROSA et al, 2021, p. 3). Para construção de dados foi aplicado um questionário com os estudantes das turmas atendidas pelo programa via *Google* formulário. Além disso foram analisados os documentos da escola, análise da teoria pós-crítica dos currículos e consultada a BNCC para que, com base nessas fontes, fosse construído a configuração curricular para ensino de ciências. O trabalho foi realizado em meio a pandemia da COVID-19, pois isso, é apontado no texto que pode haver limitações no estudo.

Segundo os autores, da análise dos questionários foi possível traçar um perfil dos estudantes, bem com seus interesses e suas formas de pensar a cultura e a ciência. Aliado a compreensão da visão dos estudantes, foram consideradas as especificações da BNCC sobre o ensino de ciências no 9º ano do Ensino Fundamental, também fundamentado nos Temas Contemporâneos Transversais (TCT) que, segundo esses pesquisadores, constam no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) como Temas Integradores que estimulam discussões de questões relacionada a aspectos de interesse social, que destaca as necessidades dos estudantes e de sentido para a aprendizagem.

O estudo de Rosa e colaboradores (2021) sistematiza a proposta curricular apresentando-a por meio de um infográfico, como consta na figura 3:

Figura 3. Proposta curricular cultura-ciência.



Fonte: ROSA et al (2021, p. 6).

A pesquisa ressalta que essa construção curricular apresenta a concepção da ciência como uma construção social que demonstra formas de representar e viver a realidade, sendo

essencial para o ensino baseado nas dimensões da natureza da ciência atrelada a aspectos que orientam sua organização uma vez que ela não é neutra e isolada das demais esferas sociais. Outro aspecto considerado para essa construção curricular foi a diversidade e o respeito as diferenças. Os autores concluem o trabalho afirmando:

Considerando os aspectos discutidos no texto, como o TCT, dos temas integradores da DCRB, e de uma perspectiva de currículo como espaço/prática de significação, ou seja, de produção cultural, um entrelugar em que ocorrem diálogos culturais e hibridismos, apresentamos uma proposta curricular para o ensino de ciências do nono ano do ensino fundamental, que se estrutura na aproximação entre cultura e ciência, atuando como horizonte do planejamento das ações educativas do RP. Como contribuição, destacamos uma configuração curricular construída interdisciplinarmente e fundamentada em temáticas não comuns na área de ciências da natureza, como multiculturalismo, gênero, raça, etnia, saberes populares, entre outros. A proposta, além de possibilitar um exercício e construção motivada por propósitos e demandas da teoria curricular pós-crítica, contribui também para sinalizar caminhos possíveis para finalidades educacionais mais amplas, essas marcadas pela diversidade cultural e de demandas e conflitos sociais emergentes (ROSA et al, 2021, p. 7).

Por fim, a pesquisa apresenta construiu uma proposta curricular que favorecesse a implantação da BNCC, bem como servisse como instrumento norteador para o planejamento de ações dos residentes do Programa Residência Pedagógica.

A terceira pesquisa apresentada no XIII ENPEC, foi desenvolvida por uma única autora cujo nome científico é Shaw (2021), vinculada a Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Ela apresenta como objetivo do trabalho compreender as *contribuições de experiência de pesquisa no ensino na formação interdisciplinar de estudantes de licenciatura* (SHAW, 2021, p. 3). Trata-se de uma pesquisa-ação que teve como instrumentos de coleta de dados o questionário de sondagem, anotações de observação, planos didáticos, planos de aula, relatórios e entrevistas. Os dados foram analisados de acordo com a análise de conteúdo de Bardin.

Desse estudo, foram participantes: 24 residentes da Licenciatura em Ciências da Natureza da UNIVASF, a orientadora do núcleo ciências da mesma instituição e 3 preceptores das escolas-campo. Shaw (2021) afirma que apenas 10, do total de residentes, demonstraram ações com potencial interdisciplinar que foram analisadas no decorrer do período de residência com o intuito de perceber as variações dessas ações. A autora ainda afirma que durante os estudos em grupo foram abordados os temas interdisciplinaridade e o processo de reflexo na ação e sobre a ação como peças importante durante o planejamento de sequências didáticas interdisciplinares, bem como na sua realização e avaliação. Com o intuito de contribuir na ampliação de conhecimentos e habilidades dos residentes a fim de fornece-lhes uma formação interdisciplinar.

Segundo Shaw (2021) os dados analisados indicaram que a residência pedagógica baseada na pesquisa no ensino e na formação interdisciplinar foi importante para auxiliar a melhoria da percepção de interdisciplinaridade de mais da metade desses estudantes que anteriormente tinham a compreensão que a interdisciplinaridade era a união de várias disciplinas. Do total de residentes, quatro passaram a compreender a interdisciplinaridade como um processo que engloba integração/interação disciplinar. Dois dos estudantes, tiveram a percepção da interdisciplinaridade como uma proposta pedagógica que se fundamenta na abordagem de temas específicos. Entretanto, um dos residentes manteve a ideia de que a interdisciplinaridade é a junção de disciplinas trazendo uma visão equivocada e uma confusão entre a interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade. Essa estudante em questão pode ter permanecido com essa ideia por não está totalmente envolvida nas formações devido a outras atividades acadêmicas.

Diante dos dados, a autora conclui seu trabalho da seguinte maneira:

Esse estudo indicou a potencialidade do programa de residência pedagógica como espaço de prática de pesquisa no ensino e de formação interdisciplinar. Em decorrência da limitação da pesquisa, realizada com pequeno grupo de estudantes, sugere-se sua replicação. Para a área de ensino, especificamente para subárea ensino de ciências, a investigação aponta possibilidade de avanços em formação interdisciplinar no ensino superior. (SHAW, 2021, p. 7).

Portanto, a intenção do trabalho foi trazer uma formação a respeito da interdisciplinaridade a fim de que os residentes pudessem ter ações interdisciplinares durante o desenvolvimento das suas atividades no âmbito do programa residência pedagógica.

O quarto trabalho encontrado na edição do ENPEC em 2021, foi escrito por Santos e Siqueira (2021). O trabalho tinha como objetivo realizar uma análise de tendências sobre o Programa de Residência Pedagógica no ensino de Ciências em periódicos. A pesquisa fez uma busca nas plataformas online Google Acadêmico e Scielo com intuito de encontrar trabalhos publicados em periódicos nacionais no período de 2018 – 2021. Foi usado como buscador o termo “Residência Pedagógica” e posteriormente foram filtrados, sendo analisados apenas aqueles que tratavam do PRP – Capes de modo abrangente ou que vinculava o programa ao ensino de ciências. A análise de dados foi feita por meio da Análise de conteúdo proposta por Bardin.

Foram encontrados 23 artigos que versavam sobre o tema Residência Pedagógica, de modo que 10 deles apresentavam o PRP vinculado ao ensino de ciências da natureza e 13 tratavam do programa com uma visão mais ampla, não vinculando ele a nenhuma área específica. Os autores consideraram a natureza a origem dos trabalhos para sua análise. De

modo que quanto a natureza, os trabalhos se distribuíram em três áreas, sendo elas: Pesquisa, Relato de Experiência e Ensaio. Quanto a origem, a maioria dos trabalhos (8), era oriunda da região Nordeste, também ocorrendo trabalhos provenientes das regiões Norte (6), Sudeste (4), Sul (3) e Centro-Oeste (2).

Outro parâmetro apresentado pelos autores, foi a área de estudo dessas pesquisas. 13 trabalhos se focalizavam na área de Ensino de modo geral. Já os que estavam vinculados ao ensino de ciências foram 10 publicações, distribuídas ao Ensino de Ciências Biológicas (5), Ensino de Física (2), Ensino de Química (1) e a interdisciplinaridade (2). (SANTOS; SIQUEIRA, 2021, p.6). Quanto aos aspectos metodológicos, 12 trabalhos se tratava de análise documental, 3 utilizaram questionários, os demais foram encontrados com temas como estudos reflexivos (1), jogos didáticos (1), estudo descritivo (1) e reuniões (1).

Santos e Siqueira (2021) concluem em seu trabalho:

A RP é um programa que já faz parte dos cursos de licenciatura nas IES no Brasil, e apesar das problemáticas que o envolve, é considerado uma ferramenta importante na formação inicial de professores. Entretanto, o presente estudo vem mostrar a necessidade de se produzir investigações sobre esse programa, visto que existe uma baixa quantidade de publicações sobre essa temática, seja em estudos de Ensino em geral, seja na área das Ciências Naturais. Dados encontrados no desenvolvimento de nossas análises, indicam que a Pesquisa Bibliográfica, assim como análise de documentos, principalmente do edital nº 6/2018 da CAPES, são os elementos principais da metodologia de construção e análise de dados. Além disso, quando investigamos os objetivos dos trabalhos, foi possível identificar que estes tendem, principalmente, a problematizar a RP e estão voltados para a compreensão e reflexão do programa. (SANTOS; SIQUEIRA, 2021, p.8)

O trabalho apresenta que já estão sendo publicadas pesquisas a respeito do PRP (assim como esse que aqui está sendo apresentado), entretanto devido a ser este um programa relativamente novo, os estudos ainda são escassos, bem como as interferências e contribuições da residência Capes na formação de professores.

Em relação a 39º Reunião Nacional da ANPED, foram aprovados ao todo 485 trabalhos divididos em 23 Grupos de Trabalhos (GT), dos quais 31 faziam parte do GT-8 que englobava pesquisas relacionadas a formação de professores. Dos 31 trabalhos sobre formação de professores, apenas 1 trazia o PRP como objeto de estudo. O trabalho encontrado na reunião da ANPED foi escrito por uma única autora, esta filiada à Universidade De Brasília (UnB) cujo nome científico identificamos como Cruz. Segundo a autora, esse trabalho é proveniente de uma pesquisa desenvolvida que tem por objetivo analisar os princípios políticos e epistemológicos de implementação do PRP no contexto das políticas educacionais de formação de professores. A pesquisa discutiu alguns marcos legais, utilizando como referencial teórico

as análises de Ball (2001) com o foco voltado para relação entre a fase de constituição da agenda e a implementação do Programa de Residência Pedagógica.

Para autora diante das características do programa algumas relações têm tido uma visão segmentada das políticas de formação como, por exemplo, a visão entre a dimensão teórica e prática presente no trabalho do professor. Cruz (2019) ainda ressalta que a ideia central que baseia a noção de residência é a imersão na prática profissional, entretanto, nas agendas não trazem o sentido de residência com clareza e assim, as bases epistemológicas também não ficam explícitas. Ela conclui afirmando que “o PRP em sua agenda e implementação dá ênfase a prática, contudo, em sua implementação pode ser campo de possibilidades de crítica e ação” (CRUZ, 2019, p. 6).

Esse trabalho também dialoga com as críticas apresentadas por muitos autores e instituições que declaram que essa visão pragmática do programa pode alargar ainda mais o hiato que muitas vezes já existe entre a teoria e a prática, uma vez que sua perspectiva está focada na prática.

Na 40ª Reunião Nacional da Anped, ocorrida em 2021, foram encontrados mais 2 trabalhos que tinham o PRP como foco de pesquisa. O primeiro deles foi escrito por Araújo (2021) filiada a Universidade Federal Rural de Pernambuco. O objetivo do trabalho foi realizar análise sobre a relação entre o PRP e o ESO. Como metodologia de construção de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada e questionário via *Google* formulário. Os dados foram analisados de acordo com a análise de conteúdo de Bardin.

O trabalho versa sobre a possibilidade de substituição do estágio supervisionado pelo período de residência. Tanto nas entrevistas com o Coordenador Institucional, Docente Orientador e na resposta e para a maioria dos residentes (75%), o estágio poderia ser totalmente substituído pelo período de residência. Além disso, o trabalho também apresenta que os atores sociais da pesquisa afirmam que não há garantia institucional da substituição do estágio pelo PRP.

Assim, a autora conclui:

Diante dos resultados podemos inferir que a relação estabelecida entre o PRP e ESO se restringe em possibilitar, institucionalmente, a substituição e/ou equiparação da carga horária prática de ESO pela vivência no PRP. Se a relação não existe nos perguntamos: como o objetivo do PRP de induzir a reformulação do Estágio Supervisionado será atingido? Outra reflexão que podemos fazer é: autores citam que um dos desafios do ESO é a quantidade de estudantes a serem orientados e supervisionados na escola, mas, no PRP estudado, subárea biologia, há 20 residentes. Este número também é elevado para um único docente orientador. Aumentar a

quantidade de bolsas para residentes não nos parece um caminho coerente se, atrelado a isso, não ocorrer o aumento de docentes orientadores.

Os dados parciais aqui apresentados demonstram a relevância das pesquisas sobre programas vinculados à formação de professores no país. Estudar o PRP é relevante para o desenvolvimento científico e tecnológico do país, tendo em vista o impacto que um programa dessa envergadura pode ter no processo formativo. (ARAÚJO, 2021, p. 5).

É concordante entre os pesquisadores da área de formação de professores a importância do estágio curricular como parte prática e integrante do processo formativo, por isso, é relevante o trabalho de Araújo (2021), uma vez que o PRP visa reestruturar esse importante componente curricular, uma vez que põe em xeque a autonomia universitária e a garantia de uma formação identitária atrelada a importâncias locais e regionais, bem como a garantia de oportunizar a mesma formação para todos os estudantes.

O segundo trabalho encontrado nessa edição da Reunião Nacional da Anped, também trata da possível substituição do estágio pelos períodos de residência. Esse trabalho é escrito por Santos e Araújo, é focalizado no núcleo de Biologia do PRP na UFRPE. O trabalho teve como objetivo compreender a percepção dos residentes a respeito da possibilidade de substituição do estágio pela residência. Para construção de dados, a pesquisa utilizou questionário via google formulário.

O estudo de Santos (2021), mostrou que os residentes se dividiram em 3 perspectivas sobre a substituição: a substituição não era possível; a substituição pode ser feita parcialmente ou a substituição poderia ser total. De modo que, 9 do total de 16 residentes respondentes, afirmaram que o estágio deveria ser substituído totalmente pelo período de residência pedagógica, os demais dividiram suas opiniões em “substituir parcialmente” ou não substituir, afirmando que essa não substituição total ou parcial estava relacionadas com a carga horária do programa e não contemplar o Ensino Fundamental, sendo o PRP mais focado no Ensino Médio.

É possível perceber que nem mesmo entre os atores em formação, inseridos no processo, há unanimidade nas respostas, uma vez que, mesmo o PRP visando reestruturar os estágios curriculares, a forma como se pretende fazer isso institucionalmente não é clara e traz uma grande confusão entre os residentes participantes do programa.

Diante da escassez de trabalhos produzidos sobre o PRP, faz-se necessário o desenvolvimento de pesquisas que permitam um conhecimento mais aprofundado do programa. Tendo em vista que este interfere na formação de professores e pretende reestruturar os

currículos dos cursos de licenciatura, desperta então a necessidade de investigar como o programa ela se estabelecendo e influenciando a formação de licenciando.

4.2 O QUE DIZ O PROJETO INSTITUCIONAL DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA IES PESQUISADA

De acordo com os editais do Programa de Residência Pedagógica, para que a residência ocorra, é necessário que seja elaborado um Projeto Institucional (PI) que norteará as atividades dos residentes e dos demais atores participantes do programa, deve ser escrito de acordo com critérios estabelecidos pela Capes e submetido na Plataforma Paulo Freire. O PRP, até a escrita desse trabalho, está em seu terceiro edital. No primeiro, Edital nº 06/2018, a IES submeteu um PI a Capes e foi contemplada com a residência pedagógica, não sendo contemplada no edital proposto para o ano de 2020. Retornando ao programa após aprovação no edital de 2022.

No projeto institucional aprovado estavam contidas informações sobre as instituições, sobre os residentes, preceptores, supervisores, coordenador, bolsas e sobre as atividades que ocorreriam no âmbito do programa como: ambientação, imersão, regência etc. Como o PI dessa instituição contemplava diversas licenciaturas, nele estavam incluídos subprojetos que precisaram estar articulados. Dentre os subprojetos, estava o subprojeto do núcleo biologia. Os subprojetos são: biologia, educação física, física, história, informática, matemática, língua portuguesa e química.

4.2.1 Implantação do programa na formação de professores na instituição

Esse projeto foi elaborado por um coletivo de professores que participaram e foram previamente aprovados em uma seleção interna da universidade. Diante disso, eles ressaltam no documento a concepção deles a respeito do programa como pode ser visto no trecho a seguir:

Assim, entendemos o Programa Residência Pedagógica como um espaço auxiliar das IES para a realização de práticas formativas dos profissionais da educação básica nas escolas campo de estágio, haja vista que a formação inicial é um espaço-tempo estratégico para iniciar o processo de desenvolvimento profissional do (a) professor (a), sobretudo, porque a escola é um espaço de vivências, experiências, observação-participação e exposição de novas perspectivas teóricas (PROJETO INSTITUCIONAL – RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, 2018, p. 1).

Essa perspectiva corrobora com o que muitos autores ressaltam: o protagonismo da escola na formação inicial e continuada de professores. Uma vez que é na escola que a formação de professores acontece, por meio do movimento de ensinar e aprender, além das diferentes atitudes e elementos que auxiliam na construção da identidade profissional. Entretanto, é preciso estar clara as intencionalidades formativas que se pretende construir na escola, que as práticas sejam “*questionadas, intencionais, deliberadas, sejam avaliadas e investigadas à luz*

de quadros teóricos consistentes, sistêmicos e pluriépistêmicos que sustentem um processo situado de epistemologia da prática como eixo da formação” (GONZATTI, 2015, p.165).

O texto também traz os objetivos do projeto institucional, sendo o seu objetivo geral:

O projeto PRP tem como objetivo geral a promoção de experiências formativas que contribuam para a melhoria da articulação entre os saberes pedagógicos, os saberes das ciências de referência e saberes experienciais, tomando como referência a formação do licenciando voltados á pesquisa, a reflexão e comprometidos a colaborar com a superação dos desafios contemporâneos advindos do contexto escolar (PROJETO INSTITUCIONAL – RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, 2018, p. 1).

Também são apresentados os objetivos específicos do projeto pretendendo formular um plano de trabalho que amplie aquilo que os estudantes-residentes já vivenciam nas disciplinas de estágio supervisionado obrigatório. Para isso, foram formulados nove objetivos específicos. São eles:

- 1) formar o licenciando da **IES** voltado para reflexão e enfrentamento das diversas situações que ocorrem nas instituições escolares e nas classes em que atuarão; 2) contribuir para a formação continuada dos professores da rede pública de ensino em consonância com as problemáticas identificadas no transcorrer do programa no espaço escolar; 3) Contribuir para a transformação do espaço escolar numa comunidade de aprendizagem, torna-o capaz de alimentar práticas pedagógicas apropriadas para enfrentar os desafios do cotidiano escolar; e) promover ações de qualificação que promovam a integração Universidade-escola; 4) fomentar ações que estimulem o protagonismo de professores como cofomadores dos licenciados; 5) Registrar e Sistematizar as experiências pedagógicas desenvolvidas no interior do programa como estratégia de formação continuada para os professores da educação básica, docente-orientadores e futuros professores; 6) contribuir para o desenvolvimento de experiências inovadoras no que diz respeito ao uso da Tecnologia de Informação e Comunicação no ensino; 7) Fomentar a produção de materiais didáticos, considerando os objetos e problemas vivenciados na prática do programa residência; 8) Incentivar a produção e participação em eventos acadêmicos; 9) Promover encontros de formação com o grupo que constitui o programa Residência Pedagógica/**IES** com intenção de planejar e monitorar as ações e metas estabelecidas pelo colegiado do PRP (PROJETO INSTITUCIONAL – RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, 2018, p. 1-2, – grifo da autora).

Esses objetivos corroboram com o que é apresentado por diferentes pesquisadores da área de formação e prática docente, uma vez que propõe a articulação de saberes a reflexão sobre a prática, bem como a pesquisa desta, assim como podemos em pesquisas como as de Schön (2000) e Zeickner (1993), segundo Pimenta (1999), que preconiza que o professor precisa refletir sobre sua prática. Mas é preciso que essa reflexão não ocorra apenas diante do âmbito da sala de aula, mas que ela esteja vinculada a questões que vão além e se debruçam nos debates educacionais com a finalidade de contribuir para a qualidade da educação (FOSSATTI; SARMENTO, GUTHS, 2012).

Em seguida, o projeto institucional apresenta como os subprojetos que estão incluídos nele se articulam, afirmando que por estar sendo regido por meio da gestão democrática, esses subprojetos estão integrados e articulados de modo estratégico nos aspectos gerenciais, pedagógicos e teóricos, sendo as ações do programa discutidas em reuniões deveriam ocorrer mensalmente.

O PI diz que os subprojetos eram autônomos, desenvolvendo suas próprias metas. Entretanto, eles se mantiveram conectados por adotarem o mesmo aporte teórico para direcionar

suas discussões e o enfrentamentos da polarização, tanto entre a teoria e a prática quanto nos distanciamentos entre a universidade e a escola. Desse modo, os subprojetos se articulam nos seguintes pontos:

- 1) gestão colegiada do projeto institucional; 2) a manutenção de reuniões colegiadas mensais para a discussão e avaliação das ações do PRP/*IES*; 3) perspectiva pedagógica e teórico-metodológica comuns, que tomam como foco a formação de professores como uma prática integrada entre universidade e escola básica. (PROJETO INSTITUCIONAL – RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, 2018, p. 2 – grifo nosso).

Prosseguindo com as informações, o projeto apresenta 11 indicadores, para os quais também são apresentados descritores e resultados esperados. Cada um desses indicadores apresenta um código na Capes e demonstravam detalhadamente como ocorreriam os planejamentos e ações do programa. Estão sintetizadas as informações sobre cada um dos indicadores:

1 – O indicador que possui o código 2275, diz respeito ao planejamento de ações administrativas e pedagógicas entre as escolas parceiras e a universidade, o descritor referente a esse indicador apresenta que esse alinhamento será feito através de reuniões periódicas. Essas reuniões eram feitas com o colegiado dos coordenadores de área e visava ajuste de calendário, planejamento de ações, bem como esclarecimento das concepções de formação e conceitos que a permeiam no âmbito do programa.

Segundo Raposo e Maciel (2005), ações/reuniões de planejamento, se houver escuta das partes envolvidas, pode proporcionar a construção de relações de confiança entre os membros do grupo, bem como interdependência, colaboração, possibilitando alcançar os objetivos individuais e coletivos propostos para o projeto. Portanto, a aplicação desse indicador, pode/poderia ter favorecido a possibilidade de diálogo entre os participantes e instituições envolvidas, criando assim, pontes entre a escola e a universidade.

2 – Indicador 2269 diz respeito ao aperfeiçoamento da ambientação e da integração através da elaboração de atividades e instrumentos que possam promover a melhoria da inserção dos residentes nas escolas. O texto afirma que essa proposição de melhoria da ambientação e da integração tem como finalidade melhorar como *“são utilizado os dados de observação apresentados nos relatórios de estágio supervisionado”* (PROJETO INSTITUCIONAL – RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, 2018, p. 3). Muitas questões estão envolvidas na formação docente, dentre elas, a vivência com o futuro ambiente de trabalho pode ser um fator determinante de incentivo à docência ou desânimo. A forma como o licenciando é recepcionado na escola campo de estágio pode interferir na sua visão a respeito da docência, por isso, é necessário a compreensão de que a escola é um ambiente formador de professores

e não apenas um ambiente que recebe estudantes de graduação, mas que também contribui para formação deles.

3 – No que se refere ao terceiro descritor, o 2274, temos a promoção de eventos no interior do ambiente escolar. O intuito deles era promover conhecimento e estreitar o relacionamento com a escola. Esses eventos seriam feiras de conhecimento e eventos culturais que ocorreriam tanto na escola quanto na universidade e estariam abertos para os públicos das duas instituições.

4 – No indicador 2278 o projeto institucional vai abordar as ações direcionadas a formação continuada dos professores bolsistas participantes do projeto. As formações estavam propostas para ocorrerem por área específica de cada licenciatura e contemplariam áreas gerais do ensino como o planejamento e avaliação.

5 – A abordagem acerca de ações que promovam a adequação dos cursos de licenciatura está contida no indicador 2270, que pretendeu discutir no fórum das licenciaturas questões relativas a essas modificações, com o intuito de adequar os currículos das licenciaturas aos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

6 – O indicador 2268 diz respeito a otimização da articulação entre a teoria e a prática. Para isso, todos os envolvidos no projeto institucional deveriam planejar ações em conjunto para o ensino e aprendizagem, planejamento e avaliação. Com isso, esse indicador pretende contribuir para a melhoria da qualidade da formação desses profissionais da educação básica.

7 – O sétimo indicador, o 2271, se refere ao incentivo da permanência dos residentes na profissão docente. Esse indicador seria visualizado por meio da observação do impacto das bolsas de residência na segunda metade do curso, com isso, pretendeu-se ressaltar a relevância do programa para a permanência dos licenciandos nos cursos e promover uma reflexão acerca da proposta de desenvolvimento profissional que oferecidas pelas licenciaturas.

8 – Ao explicar o indicador 2273, o PI traz que seriam promovidas ações que fomentasse a participação da coordenação institucional em espaços de diálogos e articulação em defesa dos programas de iniciação a docência para educação básica, tanto em âmbito local como nacional. Para isso, a gestão do programa na IES participaria de eventos para diálogo com órgãos estaduais e de eventos acadêmicos como o de iniciação a docência e as reuniões do Reuniões do FORPIBID/PE.

9 – No indicador 2280, o projeto traz que a necessidade de identificar e propor a utilização, manutenção e organização dos laboratórios de ciências e outros espaços da escola, como a biblioteca, tornando esses ambientes mais convidativos e propício para uso.

10 – O décimo indicador (2281) diz respeito a elaboração de materiais didáticos tanto disciplinares como interdisciplinares, de acordo com a necessidade da escola, possibilitando

aos professores ampliarem suas possibilidades de recursos didáticos diversos no ambiente escolar, além disso, promovendo a estimulação da produção autoral por parte desses professores.

11 – O último indicador, que apresenta código 2277, refere-se a escola como ambiente de produção de pesquisa que precisa ser divulgada, para isso, os residentes seriam estimulados a publicar os resultados dos seus achados de pesquisa na escola em eventos acadêmicos da área.

O texto vai tratar a respeito do acompanhamento que seria feito pelo docente orientador. Haveria reuniões frequentes a escola-campo, além de reuniões na escola e na universidade com o intuito de orientar as ações que seriam desenvolvidas. Quanto aos preceptores, estava a eles incumbida a tarefa de acompanhar os residentes nas atividades desempenhadas e nas salas de aula, fazendo registro desses momentos em uma ficha de acompanhamento, que seria construído em parceria com o docente orientador.

O documento prossegue apresentando o plano de ambientação dos residentes nas escolas campo. Mais uma vez, é ressaltado no projeto que o programa de residência é entendido pela instituição como um momento de estágio em prática amparado no que Santiago e Batista Neto (2016) trazem, uma vez que ele apresenta a mesma divisão em quatro ciclos, de modo que a organização da carga horária da residência (440 horas) está dividida da seguinte maneira:

Propomos que as 60 horas de ambientação na escola previstas no edital do PRP possuam como objetivo vivenciar este primeiro ciclo da prática de ensino. As próximas 320 horas destacadas como imersão planejada e sistemática pelo edital devem ser divididas em duas partes. Propomos que as primeiras 220 horas sejam dedicadas ao segundo ciclo da prática de ensino, cujo objetivo é refletir sobre as diversas relações no grupo-classe e sobre os saberes e competências profissionais mais significativas à docência (reflexão sobre as situações de ensino, aprendizagem e avaliação). Nesta etapa, os residentes devem produzir subsídios para a elaboração de projeto de ensino. As próximas 100 horas devem ser dedicadas a regência e dizem respeito ao terceiro ciclo que tematiza a preparação de intervenção pedagógica, a vivência da docência em sala de aula e a avaliação das aprendizagens (que implica na análise individual dos resultados individuais e coletivos da turma bem como a vivência de conselho de classe). Por fim, as 60 horas restantes, segundo o edital do PRP, devem ser investidas na produção de relatório final e nas atividades de avaliação e socialização das potencialidades e fragilidades da construção individual e coletiva do PRP na área de História da **IES (PROJETO INSTITUCIONAL – RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, 2018, p.5 – grifo da autora).**

No que se refere as atividades que os residentes desempenhariam no âmbito do programa, o projeto institucional lista as seguintes:

Realização de diagnóstico da realidade escolar e necessidades observadas nas turmas; formulação de objetivos a partir dos dados do diagnóstico; planejamento de atividades a serem realizadas a partir das demandas de aprendizagem; elaborar recursos didáticos que subsidiem as intervenções e potencializem o processo de ensino-aprendizagem; organização de propostas de intervenção que utilizem os diversos espaços e recursos da escola (laboratórios, biblioteca, etc) para a realização de estratégias didáticas inovadoras na prática pedagógica; elaboração de materiais e sequências de atividades no âmbito interdisciplinar; produzir artigos resultantes das análises e reflexões sobre

as atividades e experiências desenvolvidas para divulgação em eventos e periódicos (PROJETO INSTITUCIONAL – RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, 2018, p.5).

Ao final desse tópico, o documento traz a forma de acompanhamento e registro dessas atividades, que deve ser feita ficha de acompanhamento, além da confecção de um diário de campo. Os residentes também deverão elaborar um relatório ao final do período de residência que contenha uma reflexão crítica a respeito de seu período de prática na escola. Esperava-se também que o relato dessas experiências fosse compartilhado em um encontro com os atores participantes do programa e da rede de ensino.

Em mais um de seus tópicos o projeto institucional relata que para preparar os estudantes para o período de residência, seriam feitas diversas reuniões de orientação na universidade no período de ambientação. Nessas reuniões o coordenador institucional daria os devidos esclarecimentos sobre o programa, apresentaria quais ações e eventos seriam feitos na escola, bem como a apresentação do cronograma de atividades.

4.2.2 Relação IES-Escola

O documento também aborda que para que fossem alcançados os “benefícios” do programa, foi proposto que todos os subprojetos envolvidos estivessem conectados pelo objetivo comum, pretendia construir espaços que permitisse o diálogo entre os atores com o intuito de construir uma outra cultura escolar na IES e na escola, visando a melhoria da aprendizagem atentando para as necessidades específicas das áreas do conhecimento.

As atividades que deveriam ser desenvolvidas para melhoria da escola-campo estão descritas no Quadro 2:

Quadro 2. Atividades para melhoria da escola campo

ATIVIDADE
Encontros de Formação para professores em serviço.
Oficina de orientação ao ingresso na pós-graduação strictu-sensu com o objetivo de apresentar aos preceptores as opções de programas de pós-graduação disponíveis, os processos seletivos e os modos de construção de projetos de pesquisa.
Participação do processo de planejamento das atividades escolares no início do ano letivo.
Planejamento e execução de projetos de ensino protagonizados pelos residentes em diálogo com docentes, preceptores e gestão escolar focados que articulem necessidades escolares e às temáticas e metodologias de ensino candentes tais como educação das relações étnico-raciais, abordagem de gênero, uso de linguagens alternativas no ensino, uso de jogos, letramento científico.

Sendo esse o último tópico do projeto de modo geral que a partir deste ponto foca em apresentar os subprojetos de cada uma das áreas.

4.3.3 Contribuições na Formação

Inicialmente, o projeto institucional da IES aborda que sua finalidade era contribuir, a nível estadual, com o desenvolvimento de políticas públicas para formação inicial e continuada de professores. Além disso, é ressaltado três princípios sobre os quais esse PI se ancora, a formação de professores nas seguintes perspectivas: formação do professor-pesquisador; formação do professor-intelectual e a formação de professor-reflexivo. É a partir desses princípios que os subprojetos pretenderam se articular.

A formação de professores nas instituições de Ensino Superior precisa acompanhar o ritmo de constante mudança pelo qual a nossa sociedade vem passando, sempre refletindo sobre esse momento formativo. Entretanto, é preciso estar atento uma vez que a docência é uma atividade complexa e que apresenta muitos desafios, requerendo do professor uma disposição constante para aprender, questionar, investigar e inovar o seu processo de ensino.

De fato, a formação de um professor reflexivo e pesquisador é uma das possibilidades para acompanhar as demandas da sociedade e para garantir ao docente uma formação sólida. Uma vez que, como afirma Tardif (2002), a prática reflexiva pode auxiliar o professor no enfrentamento de situações incertas e flutuantes, possibilitando a ele construir soluções e novos modos de agir no mundo. Porém essa reflexão por si só não é o bastante, é necessário que se saiba sobre o que refletir e como refletir, a fim de melhorar o processo de ensino. Assim, como afirmado por Zeichner (1992), cabe ao professor uma sistematização de sua reflexão, tornando ela uma prática investigativa.

Porém, para que a formação de professores dentro dessas perspectivas ocorra, não deve ser apenas a visão dentro de um programa., ela precisa ser efetivada dentro dos cursos de formação, com engajamento dos professores formadores, tanto da área específica quanto da área pedagógica, por isso esse tem sido um desafio das licenciaturas: traçar o perfil do profissional que se pretende formar.

O documento ainda traz que a universidade seguirá a perspectiva de Isabel Alarcão (1996) para orientação das atividades no âmbito do programa com a finalidade de amenizar o hiato existente entre a teoria e a prática por meio da “(re)construção” de saberes na formação de professores reflexivos. O texto também afirma que o projeto também se filia aos pressupostos de Pimenta e Lima (2010) compreendendo as atividades realizadas pelos residentes no programa como atividades de reflexão teórica e pesquisa, assim como as autoras consideraram o estágio.

Outro ponto que é estabelecido é de que forma o projeto institucional contribui para o aperfeiçoamento do estágio. Esse tópico é inicialmente abordado afirmando que a proposta, que consta no PI, pretendia *“fortalecer e ampliar a rede de escolas parceiras do campo de estágio, bem como promover uma aproximação entre os professores das disciplinas de estágio supervisionado e professores da educação básica que recebem os estagiários”* (PROJETO INSTITUCIONAL – RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, 2018, p. 2). O texto prossegue abordando a concepção de estágio a qual o projeto institucional se filia:

Para tal, partilhamos do entendimento do conceito de estágio como pesquisa epistemológica da prática docente. O que significa que o estágio é por excelência um momento de se questionar e confrontar a teoria entendida aqui como fonte de reflexões sobre as práticas institucionalizadas e ações dos sujeitos e de explicações sobre a realidade social e escolar (PIMENTA; LIMA, 2010), logo, as atividades do programa residência pedagógica desempenharão atividade similares e complementares ao estágio. Sabemos que, o estágio não pode ser visto como apêndice, mas sim como campo de conhecimentos específicos da formação de professores, o espaço da síntese e articulação entre os saberes disciplinares, pedagógicos, curriculares e experienciais (PROJETO INSTITUCIONAL – RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, 2018, p. 2).

Em seguida, o PI aborda o PRP como estágio em prática de ensino e justifica essa compreensão uma vez que a organização que está no edital coincide com a divisão em ciclos formativos, baseados em Santiago e Batista Neto (2006). Assim, o documento apresenta a compreensão de que o estágio é um conjunto de componentes curriculares que são oferecidos na segunda metade da licenciatura com o intuito de complementar o ensino e aprendizagem com a finalidade de *“constituírem em instrumentos de integração, em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico-cultural científico e de relacionamento humano.”* (PROJETO INSTITUCIONAL – RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, 2018, p. 2) Os pontos nos quais o projeto aborda a contribuição dele para o aperfeiçoamento do estágio estão a seguir:

- 1) fortalecer a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão nas licenciaturas, entre a formação inicial e continuada de professores, valorizando o espaço da escola pública como campo fundamental para a construção do conhecimento da docência na educação básica;
- 2) fomentar o aperfeiçoamento profissional dos professores em serviço, de maneira que esta formação se caracterize como continuação da formação inicial e dialogue com as necessidades dos professores, investindo menos em propostas metodológicas pré-elaboradas;
- 3) Fomentar aproveitamento das horas atividades do Programa na disciplina de estágio supervisionado;
- 4) Aperfeiçoar o processo de ambientação e integração dos licenciandos nas escolas parceiras;
- 5) Estimular à pesquisa educacional e a escola como espaço de pesquisa (PROJETO INSTITUCIONAL – RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, 2018, p. 2).

O projeto institucional também apresenta uma proposta para a formação de preceptores. Seria destinada uma carga horária de 40 horas para essa atividade. Essa formação seria estabelecida da seguinte maneira:

A proposta de formação da **IES** será um espaço de inspiração e troca de experiências, a partir do fomento da pesquisa, análise, avaliação e formulação de propostas de intervenção na escola, uma vez que, esse processo contribui para o planejamento dos projetos de ensino e didáticos (PROJETO INSTITUCIONAL – RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, 2018, p. 4).

O projeto segue afirmando que a formação continuada dos preceptores, proposta no programa como ambiente formativo, dialoga e atende as expectativas da rede de educação básica, por se estruturar em ciclos que ocorre em 4 etapas: 1-Ambientação, 2- Roda de discussão, 3- Planejamento e 4- Socialização. A proposta é para que cada ciclo tivesse início ao reinício de cada semestre com o intuito de estimular tanto os residentes quanto os preceptores a realizarem projetos didáticos e de ensino.

No que diz respeito a formação de preceptores, o projeto institucional ainda ressalta:

O ciclo de formação é um processo de colaboração e interação entre professores (preceptor e coordenador-orientador) e licenciandos para discutir o que deu certo e deu errado em suas práticas. Essa proposta de formação toma por base as expectativas e sugestões dos professores da educação básica da rede municipal e estadual de Pernambuco, ao demonstrar interesse por uma proposta de formação que apresente espaço para discussão da gestão de sala de aula, novas formas de avaliar e desenvolvimento de trabalhos em grupo e com uma nova organização de sala de aula (PROJETO INSTITUCIONAL – RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, 2018, p. 4-5).

4.2.4 Voltando o foco para o subprojeto biologia

A parte do projeto institucional destinada ao subprojeto biologia inicia-se abordando os objetivos desse subprojeto. O primeiro deles diz respeito ao desenvolvimento de situações didáticas-pedagógicas por meio da interação dos residentes com o ambiente escolar para que haja apropriação dos fundamentos teóricos, metodológicos e legais que compõe o ambiente de ensino. O segundo objetivo se baseia no fortalecimento da relação entre as escolas-campo e a IES.

O terceiro objetivo fala sobre a implementação de um caráter interdisciplinar na formação inicial e continuada de professores. De acordo com o projeto, isso seria feito por meio da a *“aproximação do conhecimento científico (referentes ao ensino de ciências e biologia) com o saber não escolarizado”* (PROJETO INSTITUCIONAL – RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, 2018, p. 6).

O projeto apresenta um quarto objetivo no subprojeto biologia que diz respeito a reflexão sobre as metodologias que podem facilitar o processo de ensino e aprendizagem, além da reflexão a respeito do processo de avaliação e seus instrumentos para desenvolvimento das ações na escola-campo. O último objetivo pretendeu desenvolver situação que possibilitassem o trabalho coletivo pelas ações democráticas crítico-reflexivas, visando o desenvolvimento de suas futuras ações como profissional no ambiente escolar.

Em seguida, o subprojeto biologia segue apresentando o plano de atividades do residente. Essas atividades seriam desenvolvidas em conjunto com os preceptores e residentes para utilização de metodologias inovadoras de acordo com o que é orientado pela Base Nacional Comum Curricular– BNCC, além de *“levar em consideração o contexto da História e Filosofia das*

Ciências; no ensino por investigação e descoberta, no uso das novas tecnologias, na aproximação da arte e da literatura com o ensino de Ciências e Biologia” (PROJETO INSTITUCIONAL – RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, 2018, p. 6).

Posteriormente, o PI do subprojeto biologia afirma sobre as atividades que serão realizadas pelos residentes:

O residente, sempre sob supervisão do preceptor, deverá realizar atividades de: a observação, planejamento (individuais e coletivos), elaboração de material didático, regências e de reflexão sobre toda sua vivência. Preceptores e residentes participarão de encontros para formação continuada do grupo, planejamento e avaliação (PROJETO INSTITUCIONAL – RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, 2018, p. 6).

Para sistematizar o registro e socialização do processo formativo, os residentes deveriam fazer relatos de vivência em “*formato acadêmico (relatórios técnicos, resumos e artigos que deverão ser divulgados em eventos) ou em formato artístico cultural (relatórios estéticos poderão ser elaborados)*” (PROJETO INSTITUCIONAL – RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, 2018, p. 6).

O projeto ainda descreve o quadro de atividades no subprojeto, como pode ser visto no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3. Etapas e atividades do Subprojeto

Etapas	Atividades do Subprojeto
Formação da Equipe e Planejamento	Processo de Seleção dos Bolsistas, Implementação das Bolsas e Encontros de Planejamento dos Núcleos
Desenvolvimento de Atividades Formativas e Didático-Pedagógicas	Curso de formação de residentes e preceptores: Caravana da Formação Docente e Ciclo de Formação; Orientação conjunta (coordenador/preceptor) ambientação do residente na escola e Imersão na escola
Acompanhamento	Monitoramento das ações desenvolvidas
Socialização e avaliação	Produção do Relatório Final e Seminário de Avaliação do Programa Residência Pedagógica

Fonte: Projeto Institucional Residência Pedagógica

Seguindo, o subprojeto apresenta os dados das escolas participantes, dos estudantes residentes e dos preceptores.

O projeto institucional da residência pedagógica na instituição estudada traz em seu conteúdo ideais de formação de um professor crítico e reflexivo, que procurou utilizar as parcerias pedagógicas e institucionais para alcançar seu objetivo. Entretanto, para melhor compreensão de como se deu esse processo, esses dados foram inter cruzados com entrevistas

com as preceptoras e o formulário com os residentes e serão apresentados posteriormente nesta tese.

CAMINHOS METODOLÓGICOS OS TRAÇOS E AS PINCELADAS



Fonte: A autora (2022)

Aqui, essa pesquisa está sendo construída como uma pintura. Nesse capítulo propomos desenhar os traços que delimitam os caminhos metodológicos que foram seguidos a fim de atingir os objetivos propostos para essa pesquisa, bem como as pinceladas que contribuíram para que os dados fossem constituídos. Compreendemos que a metodologia não se trata de uma mera coleta de dados, mas da construção deles. Assim como a pintura é construída passo a passo, à medida que se escolhe o tecido, o desenho, as cores, as técnicas e os pinceis, a pesquisa necessita de certas escolhas para formar uma obra. Paul Valéry disse que “um pintor não devia pintar o que vê, mas o que será visto” (S/D). Do mesmo modo, o pesquisador não é o mero retratador do contexto, mas é um construtor da realidade apresentada.

Inicialmente serão descritas as abordagens que foram escolhidas para este estudo com base nas questões norteadoras e objetivos dessa pesquisa. Posteriormente serão esclarecidos os instrumentos e procedimentos metodológicos, bem como a escolha para análise dos dados que foram as pinceladas que construíram a pintura.

5.1 Conhecendo os Caminhos

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa com finalidade descritiva que tem como objeto de estudo o Núcleo de Biologia do Programa de Residência Pedagógica (PRP), de uma Instituição de Ensino Superior (IES) localizada na capital pernambucana. Para construção dos dados foram utilizados questionário, análise documental e entrevista. A análise de dados foi realizada por Análise de Conteúdo (AC).

5.2 A Pesquisa Qualitativa

A perspectiva qualitativa de abordagem descritiva foi escolhida por possibilitar a compreensão do funcionamento de estruturas sociais, além de, nesse tipo de perspectiva todos os fatores e fenômenos serem significativos e relevantes. Como se pretendeu estudar interações e experiências humanas, o caráter descritivo desse tipo de estudo poderá favorecer uma compreensão mais clara do objeto de estudo, devido a sua visão sistêmica (OLIVEIRA, 2016).

Compreende-se que a pesquisa de cunho qualitativo é aquela que se propõe a estudar os processos vivenciados pelos sujeitos. Esse tipo de estudo tem se expandido e tem sido visto como uma das formas de se explicar os diversos fenômenos. Além de suprir as lacunas ocasionadas pelos métodos positivistas de pesquisa, sendo essa a abordagem mais indicada quando se pretende investigar contextos e realidades distintas.

Nesse estudo buscamos conhecer o Programa de Residência Pedagógica de uma IES pública em Pernambuco e sua atuação frente a formação de professores de biologia, por isso

consideramos que a pesquisa descritiva dentro da abordagem qualitativa é a mais adequada para o estudo em questão, tendo em vista que ela proporciona uma descrição detalhada dos fatos e fenômenos promovendo uma análise aprofundada da realidade estudada (OLIVEIRA, 2016).

Além da pesquisa descritiva, outro olhar de investigação também foi abordado nesse estudo: a pesquisa documental. Esse tipo de pesquisa caracteriza-se por ter, como fonte de construção de dados, documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como é o caso do Projeto Institucional do PRP, sendo assim, essa pesquisa se trata de uma análise em fontes primárias de informação (OLIVEIRA, 2016; CORSETI, 2006).

5.3 Considerações Éticas

A investigação ocorreu mediante as devidas autorizações institucionais, além do consentimento de todos os envolvidos na pesquisa por meio Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A), que foi devidamente apresentado aos atores sociais que estão incluídos nesta pesquisa.

O presente estudo faz parte de uma pesquisa em nível nacional sobre o Programa Residência Pedagógica Capes, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Pernambuco (CEP-UPE) e apresenta número de autorização CAAE:32727220.5.0000.9547.

5.4 Contexto do estudo

Enquanto se pinta, por vezes, faz-se necessário mudar o pincel, a cor, os tons, os efeitos, os traços, devido a questões internas e externas que estão sob ótica do pintor. Metaforizando a pesquisa como uma pintura, por vezes, diante do cenário, também ocorrem mudanças. As investigações científicas se inserem em contextos históricos e sociais. Portanto, elas estão suscetíveis aos fenômenos que podem perpassar a sociedade e ter impactos diretos sobre elas.

Diante disso, parte do estudo que aqui desenvolvemos foi atravessada pela pandemia da COVID-19, que trouxe um contexto turbulento marcado por um caos na saúde mundial, com milhões de vidas perdidas e um cenário econômico e social incertos. Esse fenômeno trouxe a necessidade de adaptarmos alguns aspectos previamente planejados para esta pesquisa, como, por exemplo, a realização de entrevistas presencialmente, sendo preciso adaptá-las ao formato remoto via plataforma *Google Meet*.

Mesmo diante de todos esses acontecimentos foi preciso otimismo para permanecer pintando, assim como disse o pintor alemão Hans Hoffman: “*Não consigo entender como alguém consegue pintar sem otimismo. Apesar da atitude pessimista no mundo de hoje, não sou nada além de otimista*” (S/D).

5.5 Campo de Estudo

A formação de professores é um campo bastante amplo. Muitos desdobramentos contribuem para experiências exitosas ou deficientes na formação inicial do docente. Além dos currículos das universidades para formação de professores, muitas outras atividades podem interferir nessa formação, como por exemplo, a inserção do licenciando em experiências de prática docente por meio de programas, destacamos aqui o Programa de Residência Pedagógica.

Diante disso, este estudo tem como lócus de pesquisa o Programa Residência Pedagógica implantado em uma universidade pública federal do estado de Pernambuco, mais especificamente, foi estudado o subprojeto de Ciências Biológicas. A universidade pesquisada é uma instituição centenária no estado de Pernambuco, criada em 1912, formada por 4 unidades acadêmicas, polos de Educação a Distância e uma escola de ensino médio-técnico. A IES apresenta cursos de licenciatura em grande parte de seus *campi* sendo, portanto, uma instituição com uma reconhecida experiência e importância na formação de professores no estado. O curso de licenciatura em Ciências Biológicas do campus sede da instituição foi criado em 1977 e tem sido responsável, ao longo dos anos, pela formação de milhares de professores de ciências e biologia para atuação no Ensino Fundamental e Médio.

No que se refere ao PRP, que ocorreu na instituição durante os anos de 2018 a 2020, mediante aprovação do projeto institucional no edital de 06/2018 da Capes, a maioria das licenciaturas presenciais tiveram residentes participantes do programa como bolsistas ou voluntários (Quadro 4), sendo necessário algumas delas se unirem para formar um núcleo único e assim atender aos critérios do programa. Dentre as atividades desenvolvidas pelo PRP está a formação de preceptores (professores das escolas-campo selecionados previamente para participar do programa), ambientação dos residentes nas reuniões mensais com o coordenador, que podem ocorrer na universidade ou na escola campo.

Quadro 4. Cursos de licenciaturas participantes do Programa de Residência Pedagógica na Universidade Federal Rural de Pernambuco

LICENCIATURA	Nº RESIDENTES BOLSISTAS	Nº RESIDENTES VOLUNTÁRIOS
Biologia	24	4
Educação Física	24	1
Física	24	0

História	24	0
Informática e Matemática	24	0
Língua Portuguesa	24	3
Química	24	1

Organização: A autora (2022) Fonte: Projeto Institucional Programa de Residência Pedagógica (2018)

O Núcleo de Biologia do PRP se organizava da seguinte maneira:

Sob a coordenação de um docente da IES, o núcleo apresenta 24 residentes bolsistas e 4 residentes voluntários. Os residentes estão distribuídos em 3 escolas situadas na Região Metropolitana do Recife, sendo 1 no município de Recife e 2 no município de Camaragibe, o que havia previamente sido aprovado no edital, entretanto, devido a problemas operacionais e de desenvolvimento das atividades e parcerias, uma das escolas foi substituída. Nas escolas onde os residentes atuavam, eles eram acompanhados por 3 preceptores, uma para cada escola. As escolas que participavam do programa foram nomeadas aqui de: Escola Federal; EREM – Camaragibe e EREM – Recife.

5.6 Atores Sociais da Pesquisa

Foram participantes na pesquisa: residentes do Programa de Residência Pedagógica do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e preceptores atuantes das escolas-campo onde estes residentes estiverem inseridos. Houve recusa de outros atores sociais participantes do programa em outras funções de participar desta pesquisa. Apesar das tentativas de contato, a coordenadora institucional não respondeu ao convite para participar e a professora orientadora recusou-se a conceder entrevista.

- *Residentes*: foram incluídos na pesquisa 16 estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas atuantes no Programa de Residência Pedagógica como bolsistas ou voluntários. O grupo era composto por 28 residentes, entretanto, só 16 foram respondentes do questionário proposto.
- *Preceptores*: foram incluídos na pesquisa 3 professores-preceptores das escolas-campo que atuaram na área de ciências biológicas, sendo preceptores dos licenciandos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e que, voluntariamente, se interessaram em participar desta pesquisa.

5.7 Instrumentos de Construção de Dados

Para construção dos dados optou-se pela utilização de diferentes instrumentos e métodos de coleta de dado, são eles: Análise do Projeto Institucional; Formulário Eletrônico do *Google* e Entrevistas Semiestruturadas.

No Quadro 5 consta uma visão geral dos instrumentos que serão utilizados para atingir os objetivos propostos.

Quadro 5. Objetivos, instrumentos e métodos de pesquisa

Objetivos específicos	Instrumento
Conhecer como o PRP está sendo implantado na formação de professores do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.	Análise do Projeto Institucional, questionário com residentes, entrevista semi-estruturada com os preceptores.
Analisar a relação estabelecida entre Universidade e Escola diante da atuação do programa.	Questionário com residentes, entrevista semiestruturada com os preceptores.
Compreender as possíveis contribuições do programa nas perspectivas do residente, do preceptor e do projeto institucional.	Questionário com residentes, entrevista semiestruturada com os preceptores.

Fonte: A autora (2022)

5.7.1 Análise documental do Projeto Institucional

A análise do Projeto institucional foi realizada por meio da análise documental tendo em vista que este é uma fonte primária de dados e que ainda não tem tratamento científico, por isso escolhemos esse método para construção dos dados desse estudo.

O uso de documentos em pesquisa constitui-se uma rica fonte de informações de no qual é possível extrair e resgatar dados, pois possibilita um maior entendimento de objetos e sua contextualização histórica e sociocultural. Além disso, utilizar-se da pesquisa em documentos possibilita a observação do processo de construção de grupos, conceitos, comportamentos, práticas entre outros (CELLARD, 2008; SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

O Projeto Institucional do Programa Residência Pedagógica trata-se de um documento que deve ser escrito em padrões determinados pela Capes e que será avaliado por ela. O projeto institucional é de responsabilidade do professor de uma Instituição de Ensino Superior (IES), que é inscrito como Coordenador Institucional. Esse documento deve ser composto por subprojetos de acordo com os cursos de licenciatura que a instituição inscrever. Cada núcleo de residência deverá conter um docente orientador responsável e no mínimo três preceptores. O projeto deve ser coordenado e executado juntamente com as redes de ensino e deve articular, nos subprojetos, os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura da IES e das escolas-campo.

5.7.2 O questionário

Os residentes foram convidados a responder online um formulário do *Google* (APÊNDICE B) já validado em um projeto financiado pelo CNPq, de abrangência nacional, sobre o Programa Residência Pedagógica. O projeto, como já mencionado, foi desenvolvido no âmbito do FORBIO.

O questionário é uma ferramenta que fornece diversas possibilidades para construção de dados. É um instrumento de auto-registo e pode obter respostas estruturadas ou não estruturadas. Sendo possível, por meio dele, conhecer a perspectiva de um grupo a respeito de uma situação ou fenômeno (SEABRA, 2010). Por isso, justifica-se a utilização desse instrumento nesta pesquisa, tendo em vista que a visão dos residentes foi considerada para compreensão do programa.

5.7.3 Entrevistas Semiestruturadas

Para construção dos dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores preceptores de biologia das escolas-campo. As entrevistas foram realizadas no formato remoto por meio do Google Meet, de modo individual. Todas foram gravadas mediante autorização dos participantes.

As entrevistas ocorreram de acordo com o roteiro (APÊNDICE C) que era composto de questões relativas a atuação e impressões deles sobre o PRP, tais como: expectativas sobre o programa; relação com os residentes; contribuição da atuação do programa para a escola e especificamente para as aulas de ciências/biologia; relação do residente com os estudantes; entre outras.

5.8 Análise de Dados

Os dados foram analisados utilizando o método de Análise de Conteúdo proposto por Bardin (2016). Esse método oferece um agrupamento de técnicas de análise das comunicações. A análise de conteúdo de Bardin é indicada para este tipo de pesquisa, pois amplia a tentativa exploratória, estende a possibilidade de descoberta e favorece as formas de comunicação oral e escrita.

Esse tipo de tratamento de dados possibilita a compreensão das características, estruturas ou modelos que estão imersos nos fragmentos de mensagens. Para Bardin (2016) a análise de conteúdo estabelece três etapas principais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação.

As etapas (ou fases) da análise são essenciais para entender os contextos investigado. Na fase de pré-análise, que também pode ser definida como uma fase de organização, um esquema de trabalho é formulado e este deve ser preciso, com estratégias bem definidas, entretanto, não deve ser rígido, deve estar aberto a possíveis mudanças.

Na segunda fase deve ocorrer uma leitura “flutuante”. Essa leitura está relacionada ao primeiro contato com os documentos que serão objetos de análise, a escolha deles, a elaboração das hipóteses e objetivos, a formulação dos indicadores que nortearão a interpretação e a preparação formal do material. Inicialmente deve-se trabalhar escolhendo quais documentos serão analisados. Em relação as entrevistas, é necessário que elas sejam transcritas, a união delas irá compor o corpus da pesquisa. Para explorar totalmente a comunicação, sem que haja omissão; a amostra deve ser a representação do universo, os dados devem pertencer ao mesmo tema, esses dados devem ser levantados pelas mesmas técnicas e, pesquisadores semelhantes, os documentos precisam alinhar-se ao conteúdo e objetivo da pesquisa e, com intuito de manter a exclusividade, um elemento deve ser inserido em apenas uma categoria.

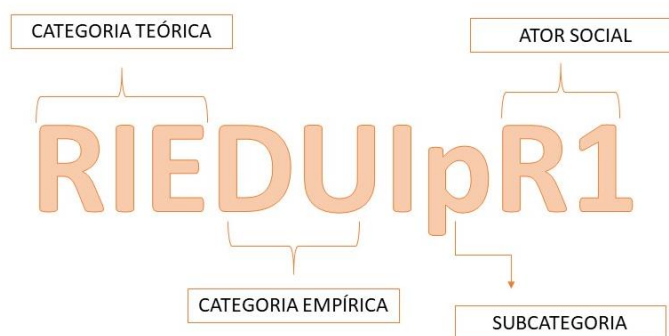
A terceira fase é a de tratamento dos resultados – a inferência e interpretação. O pesquisador deve extrair resultados brutos, mais significativos e válidos. A interpretação desses dados vai além do conteúdo presente nos documentos, o pesquisador deve ter seu olhar voltado ao conteúdo latente buscando compreender o sentido por trás do imediatamente apreendido. A inferência na análise de conteúdo se orienta por diversos polos de atenção, que são os polos de atração da comunicação, conforme Bardin (2016).

Os dados aqui apresentados foram construídos, de acordo com as respostas dos residentes do núcleo biologia ao formulário eletrônico do Google, bem como das entrevistas

semiestruturadas com as preceptoras, além da análise do projeto institucional do Residência Pedagógica. Durante a pré-análise se buscou fazer uma leitura das respostas desses atores sociais, tornando possível a aproximação do universo de informações. Também foi realizada a leitura exaustiva a fim de se identificar questões e aproximações com esta pesquisa, apresentando assim o *corpus* submetido a exploração e tratamento, como é recomendado por Bardin (2016), que fragmentos do texto passíveis de comparação e de codificação possam ser retirados desde a pré-análise.

Na segunda fase, houve mais uma vez uma leitura exaustiva do texto afim de torná-lo pronto para análises e inferência. Durante esse processo foi destacado do texto o que se considerou como relevante, além de anotações das informações provenientes dos dados construídos e sua relação com o referencial teórico. Então, seguimos para codificação que foi acompanhada pela etapa de categorização. A codificação corresponde à transformação dos dados brutos que ocorre de acordo com três escolhas: o recorte corresponde à escolha das unidades; a enumeração, escolha das regras de contagem; a classificação e a agregação que corresponde a escolha das categorias de análise (BARDIN, 2016). As categorias e subcategorias foram representadas por uma letra ou conjunto de letras, já os residentes foram identificados de R1 a R16 de acordo com a quantidade de residentes que responderam ao questionário. Já os preceptores foram identificados como Pr1, Pr2 e Pr3, de acordo com a ordem de entrevista. No caso dos dados aqui apresentados, a codificação apresenta-se como na Figura 4.

Figura 4. Exemplo de codificação dos dados analisados.



Fonte: A autora (2022).

Após a escolha das unidades de codificação, seguiu-se a categorização. Essa é uma operação na qual os elementos constitutivos pertencentes a um conjunto são classificados, levando em conta a diferenciação e reagrupados de acordo com o gênero. Os critérios de categorização podem ser semânticos, sintáticos, léxicos ou expressivos. As categoriais podem

surgir *a priori* (também denominadas de categorias analíticas) que são aquelas que nascem junto com o referencial teórico, ou *a posteriori* (também denominadas de categorias empíricas) que são aquelas que emergem da leitura dos dados (BARDIN,2016).

Diante do referencial teórico e dos dados aqui construídos, as categorias de análise de dados constam no Quadro 6:

Quadro 6. Categorias de Análise de dados

CATEGORIAS DE TEÓRICA	CATEGORIA EMPÍRICA	SUBCATEGORIA
Implantação do PRP (IDP)	Reuniões (R)	Discussão e Socialização (Dis)
		Raramente (Rar)
	Escolas Campo (EC)	-
	Atividades no Residência (AR)	Oficinas (Of)
		Aulas práticas (Ap)
		Planejamento (PI)
		Reforço escolar (Re)
		Avaliação (Av)
	Dificuldades Encontradas na Realização de Atividades (DRA)	Infraestrutura e Recursos da Escola (Ie)
		Conflitos (Con)
		Timidez (Tz)
	Possíveis Melhorias (PM)	Relatórios (Rel)
		Comunicação com Capes (Cca)
		Número de Vagas (Nuv)
		Liberação de Recursos (Lr)
		Informações com a Escola (Iae)
	Substituição do ESO (SE)	Substituir Totalmente (St)
Substituir Parcialmente (Sp)		
Não Substituir (Ns)		
Relação IES-Escola(RIE)	Diálogo Unilateral(DU)	IES Como Provedora(Ip)
		Visita a IES(Vi)
		Ponte Com o Ensino Superior (Pes)
	Demandas da Escola(DE)	-
	Contatos(C)	-
	Recepção e Inserção na Escola-Campo (REC)	Boa (B)
		Acolhimento do Preceptor (Apr)
Adaptação Posterior (Apo)		
Contribuições na Formação(CF)	Melhor Prática Docente (MPI)	-
	Experiência Satisfatória (ES)	
	Aproximação Teoria e Prática (ATP)	
	Incentivo à Pesquisa (INP)	
	Formação Continuada das Preceptoras (FCP)	

Fonte: a autora (2022)

As etapas seguintes estavam relacionadas às que Bardin (2016) denomina de tratamento dos resultados composta pela inferência e interpretação. Para isso, utilizou-se as

respostas dos residentes ao formulário para compor as unidades de contexto, bem como, trechos das entrevistas semiestruturadas com as preceptoras. O próximo capítulo é destinado a exposição desses achados e a discussão deles com o referencial teórico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A PINTURA



Fonte: A autora (2022)

Buscando atender aos objetivos dessa tese de doutorado, depois de termos seguindo os desenhos, utilizado os pinceis e os tecidos, aplicado as cores que vieram da inspiração e que foram inseridas durante este percurso. Enfim apresentamos nossa pintura, para isso, aqui serão apresentados os resultados dessa pesquisa e sua discussão com a literatura. Trazendo as perspectivas dos residentes, das preceptoras e do projeto institucional. Diante disso, pretendemos apresentar os achados compreendendo que os resultados, uma vez que inter cruzados com as fontes de construção de dados, foram construídos por meio de diálogos entre os dados e a literatura.

O **primeiro ponto** visa compreender como foi a implantação do Programa Residência Pedagógica na universidade pública estudada e os desdobramentos dele na formação inicial de professores do Núcleo Biologia. Essa discussão é relevante uma vez que o PRP é um programa idealizado por órgãos externos à universidade e que foi incluído na dinâmica dela.

O **segundo ponto** está direcionado para a relação IES-Escola que o programa pretendia estreitar e fortalecer. Tendo em vista que essa é uma relação essencial para formação do professor, faz-se necessário compreendê-la diante da perspectiva daqueles que estão envolvidos diante do processo de formação dentro do programa.

Por fim, no **terceiro ponto** pretende-se compreender as possíveis contribuições desse programa para a formação inicial dos professores de biologia. Diante das perspectivas dos atores sociais participantes dessa pesquisa, entender em como esse programa colaborou positivamente para a formação dos participantes nele inseridos.

Dos 28 residentes que participaram do programa no Edital 06/2018, apenas 16 responderam ao questionário. Todos eles eram estudantes da licenciatura em Ciências Biológicas do campus sede da instituição estudada, entre 7º e o 10º semestre de curso. A maioria deles estava vivenciando o terceiro semestre de residência. Distribuídos em 3 escolas que ofertavam a modalidade Ensino Médio na rede pública da região metropolitana do Recife.

As preceptoras eram professoras dessas três escolas, tinham todas mais de três anos de docência, uma delas foi inserida por meio da seleção via edital público juntamente com suas escolas, porém duas delas ingressaram no programa posteriormente, sem participar de seleção, devido ao surgimento da necessidade de mudanças, por desistência e outros. Uma das preceptoras foi inserida devido a desistência do preceptor que havia sido aprovado na seleção pelo edital, já a outra preceptora ingressou 5 meses após o início das atividades do programa devido a mudança de escola-campo que ocorreu devido a conflitos na outra escola que havia

sido selecionada anteriormente.

6.1 IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

O Programa de Residência Pedagógica foi estabelecido por meio de um Projeto Institucional que criou parcerias com as redes de ensino. Os atores envolvidos diretamente nessa dinâmica são os professores da Educação Básica selecionados para serem preceptores do programa, professores na universidade selecionados para serem orientadores e coordenador institucional e os residentes que são os estudantes da segunda metade da licenciatura que desenvolvem as atividades do projeto institucional nas escolas-campo.

6.1.1 As reuniões

Para o desenvolvimento das atividades do programa, é preciso que haja interação entre os atores que participam dele. Em geral, essa interação ocorre por meio de reuniões nas quais são tratadas questões referentes ao andamento do programa. Para isso, os residentes foram indagados a respeito da existência de reunião dentro do Núcleo Biologia, todos afirmaram que elas ocorriam. Houve divergência nas respostas dos residentes a respeito da frequência dessas reuniões. Alguns responderam que eram quinzenais, outros que eram semanais e outros que eram mensais. Isso pode indicar que não havia uma programação ou agendamento dessas reuniões, sendo convocadas, provavelmente, caso houvesse necessidade.

Ao serem questionados a respeito da finalidade dessas reuniões, eles apontaram diversos fins, desde a orientação de atividade, esclarecimento de dúvidas, passar avisos, até ao que eles chamaram de capacitação, o que leva a entender uma formação em exercício. Esses espaços para diálogo podem oportunizar a formação reflexiva do residente pela troca com os outros professores, do espaço de voz e compartilhamento de experiências para superação de problemas. Essas reuniões podem ser capazes dar oportunidade de construir conhecimento entre os atores envolvidos ao se relatar experiências de forma reflexiva e crítica.

Os residentes relataram as reuniões como esse espaço de discussão, reflexão e planejamento de atividades. Como é declarado nas falas deles:

“Discutir sobre as atividades que estão sendo desenvolvidas e futuros projetos” IDPRDisR16
“Capacitação, compartilhar experiências e falar sobre o andamento das atividades.” IDPRDisR6
“Socialização de experiências” IDPRDisR5

“Discutir sobre o que ta sendo feito nas escolas, tirar dúvidas sobre projetos...”IDPRDisR2

Quanto a função e periodicidade das reuniões as preceptoras responderam que elas ocorriam, nem sempre com a presença de todos. Ocorriam majoritariamente na universidade. As falas de Pr2 e Pr3 afirmam a ocorrência dessas reuniões:

“Sim, sempre tiveram reuniões com a coordenação lá (na universidade). Se eu me lembro bem, ocorriam uma vez por mês. De uma a duas vezes por mês com a coordenadora a gente tinha reunião. Os preceptores tinham também reunião. Então o intuito era coordenar mesmo tudo que estava acontecendo na escola.” IDPRDisPr2

“a gente teve reunião, teve orientação, ela foi excelente.”

IDPRDisPr3

Essa função das reuniões apontadas pelos estudantes e pela preceptora, está registrada no projeto institucional como “reuniões de orientação”, sendo um meio de preparar os estudantes para a residência, além de promover discussões e ações de planejamento. Quanto a periodicidade, o PI traz *“manutenção de reuniões colegiadas mensais para a discussão e avaliação das ações do PRP”* (PROJETO INSTITUCIONAL, 2018, p.2). Porém, esse dado apresenta divergência e congruências com o que foi mencionado pelos residentes e preceptoras. Alguns afirmando essa periodicidade mensal e outros afirmando que eram quinzenais e uma das preceptoras não soube informar a frequência, dificultando assim, a compreensão de como realmente ocorriam essas reuniões. Quanto a finalidade delas, houve consonância entre o que trazia o PI e as respostas fornecidas pelos residentes e preceptora.

Na 1ª segunda-feira de cada mês, os Coordenadores de Área dos três campi, juntamente com a coordenação institucional, participarão de reuniões ADMINISTRATIVAS, nos quais são discutidas questões de caráter organizacional para encaminhamento de ações coletivas (reuniões de acompanhamento dos bolsistas ID nas escolas Parceiras) e para questões PEDAGÓGICAS (Concepção de Aprendizagem, Ensino, Avaliação) adotadas nas ações didático-pedagógicas dos bolsistas (PROJETO INSTITUCIONAL, 2018, p. 3)

Houve divergência na fala das preceptoras quanto a essas reuniões, pois uma das preceptoras apontou que elas dificilmente ocorriam e que esse fato poderia estar associado aos problemas que ocorreram na outra escola onde os residentes estavam lotados antes de serem acompanhados por ela (como é apresentado mais adiante no tópico a respeito de dificuldades enfrentadas para execução das atividades). Pr1 afirma:

“Não, dificilmente acontecia coordenadores e preceptores, coordenadores e residentes. Dificilmente, eu acho que pela demanda, né? De cada um, né? Poucas reuniões, mas aconteciam sim reuniões entre estudantes e coordenadores não lembro bem a frequência que a professora orientadora até citou uma vez, né?” IDPRRarPr1

As reuniões podem proporcionar aos residentes a síntese de concepções e posturas pedagógico-críticas que pode surgir da fala de outro residente ou de um dos professores. Construindo e desconstruindo ideias, possibilitando a construção, desconstrução e reconstrução de conceitos a partir de questionamentos e dos discursos deles mesmos e de outros. A discussão das atividades já desenvolvidas tem o potencial de articular saberes desde que essas sejam feitas com a intencionalidade de dar vez e voz a todos os participantes para que possam expressar suas dúvidas, inquietações, experiências e ouvir a do outro. Soares, Araújo e Ramos (2015) afirmam sobre as reuniões do PIBID:

Compreende-se que toda essa discussão gera um aperfeiçoamento na esteira do curso de licenciatura, sem contar que os professores das escolas parceiras do Programa acabam participando de uma formação continuada a partir dos estudos propostos, a fim de melhorar a prática pedagógica nos espaços educativos. Pois os saberes construídos nos momentos de reunião vão desembocando na sala de aula, uma vez que os bolsistas procuram sempre levar inovações para as salas de aula (p. 15456)

Neste ponto, o PRP se distancia do estágio supervisionado, uma vez que nos estágios raramente há oportunidade de reunião com os professores da educação básica, tendo, muitas vezes apenas a reunião/aula com o professor da IES responsável pela disciplina de estágio. Esses momentos, entretanto, são destinados para instruções de como se deve proceder no período de estágio, bem como a necessidade de documentações, entre outras informações acadêmicas. Esses espaços de reflexão podem contribuir para uma formação crítica dos futuros professores.

Portanto, as reuniões possibilitam um espaço de troca de experiências e partilha de saberes, que podem contribuir positivamente na formação dos residentes. O diálogo proporciona saberes que emergem da prática profissional e a construção de valores próprios da profissão docente. Esses espaços coletivos de discussão podem ser um bom ambiente formativo. Sebastiani e Veraszto (2016) afirmam em seu trabalho sobre a formação de professores no PIBID que “as reuniões com o grupo, propicia um ambiente favorável à reflexão articulada entre a teoria e a prática, à revisão de crenças e solução dos conflitos enfrentados pelos futuros professores” (SEBASTIANI; VERASZTO, 2016, p. 541). E, ainda, de acordo com Paulo Freire: “A prática de pensar a prática e de estudá-la nos leva à percepção da percepção anterior ou ao conhecimento do conhecimento anterior que, de modo geral, envolve um novo conhecimento” (FREIRE, 1997, p.75).

Mesmo que as reuniões ocorram e tenham finalidades diversas dentro do PRP, é necessário que elas aconteçam com uma periodicidade predefinida e com uma intencionalidade

correta para que possam ser espaços produtivos de discussão, reflexão e produção de conhecimento.

6.1.2 Atividades

Construímos aqui uma nuvem de palavras (Figura 5) para tornar mais visível a fala dos residentes quanto ao desenvolvimento de atividades durante o período de residência. A nuvem de palavras (*Word Clouds*) é uma técnica que utiliza tamanhos e fontes de letras diferentes para apresentar as palavras de acordo com a sua ocorrência em determinado texto analisado. Essa técnica torna mais visível os dados a serem apresentados e facilita a compreensão do conteúdo.

Figura 5. Nuvem de Palavras - Atividades realizadas pelos residentes



Fonte: A autora. (2022)

Algumas palavras se sobressaíram de acordo com a frequência com que surgiram na fala dos residentes. Como podemos perceber na nuvem, as palavras “Regência”, “aula”, “planejamento”, “oficinas”, “projetos”, “relatórios”, “provas”, aparecem com mais frequência; enquanto outras como “reuniões” e “palestras”, entre outras, aparecem em segundo plano. Muitas dessas palavras podem ser vistas na fala de R1: “*Regência; planejamento didático; participação de atividades pedagógicas; acompanhamento de reuniões escolares; planejamento e aplicação de projetos didático-pedagógicos.*” **IDPARR1**. Apesar dos residentes e preceptoras

afirmarem a existência de reuniões, elas estavam em segundo plano na nuvem de palavra, sugerindo não ser essa uma atividade tão relevante para os atores sociais.

O Projeto institucional lista grande parte das atividades apresentada pelos estudantes e preceptores, conforme se observa a seguir:

Realização de diagnóstico da realidade escolar e necessidades observadas nas turmas; formulação de objetivos a partir dos dados do diagnóstico; planejamento de atividades a serem realizadas a partir das demandas de aprendizagem; elaborar recursos didáticos que subsidiem as intervenções e potencializem o processo de ensino-aprendizagem; organização de propostas de intervenção que utilizem os diversos espaços e recursos da escola (laboratórios, biblioteca, etc) para a realização de estratégias didáticas inovadoras na prática pedagógica; elaboração de materiais e sequências de atividades no âmbito interdisciplinar; produzir artigos resultantes das análises e reflexões sobre as atividades e experiências desenvolvidas para divulgação em eventos e periódicos. (PROJETO INSTITUCIONAL – RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, 2018, p.5).

A fala das preceptoras concorda com o que é apresentado pelos residentes em relação as atividades. A fala de Pr1 afirma que os residentes estavam inseridos nas atividades de planejamento e ministração de aulas na escola-campo:

“Os residentes tiveram uma parte do período deles de observação. *Um* deles fizeram uma diagnose da escola. Tiveram a parte de observação. Depois eles participaram de todos os projetos que a escola *já tinha*. Eu como professora de biologia, tinha alguns *projetos em andamento*. Eles participaram também, eles participavam de todas as atividades de reuniões de professores, reunião dos pais e de comemorações, eles também fizeram projetos e eles desempenharam esses projetos, né? Colocaram em prática lá na escola então eles participavam de tudo o que acontecia. Todas as atividades da escola eles estavam inseridos.” *IDPAROfPr1*

6.1.2.1 Regência

É evidente que a regência foi mencionada por todos os residentes, essa ocorrência pode demonstrar a importância dessa atividade em específico para eles. Ressaltamos aqui que a palavra “aulas” é sinônima de regência nesse caso aqui apresentado. O Edital 06/2018, do qual esses residentes participaram, afirma que devem ser destinadas 100 horas para a regência. Muitas críticas foram feitas a essa atividade, associando-a a uma possível precarização do trabalho docente nas escolas públicas. Paniago, Nunes e Belisário (2020) afirmam que, de fato, o programa aproxima o residente das práticas em sala de aula possibilitando a eles a mobilização de diversas estratégias de ensino, entretanto, eles advertem que essa alta carga horária exigida para a regência fragiliza o processo formativo uma vez que são priorizadas as práticas em sala de aula prejudicando o exercício da problematização, reflexão e investigação.

Mais adiante, apontaremos que essa grande quantidade de horas destinadas para a regência e a quantidade de residentes por professor tornou-se um entrave, sendo apontado por

residentes e preceptoras como uma fragilidade do programa, chegando-se ao ponto que as aulas eram ministradas por duplas de residentes para que pudessem atingir (ou pelo menos se aproximar) o que era pedido no edital.

Essa alta carga horária de regência em curto espaço de tempo também se torna preocupante uma vez que dificulta as atividades docentes do preceptor com suas turmas da educação básica. São conhecidas nacionalmente as lutas pela valorização da profissão docente, essa necessidade de reconhecimento da importância dessa profissão é apontada inclusive na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Mostra-se aqui um problema levantado pelo PRP: estagiários cumprindo uma alta carga horária, horas essas que para serem cumpridas tiram o docente já formado do seu exercício em suas turmas, colocando estudantes da licenciatura por um baixo custo (uma bolsa de 400,00 reais ou uma bolsa dividida para dois estudantes – 200,00 reais para cada, fato que era apontado como possível no edital – ou ainda pior, um estudante sem bolsa) ou voluntariamente, nas salas de aulas com uma supervisão deficiente devido à quantidade de bolsistas. Fato preocupante e que pode causar um retrocesso nas conquistas alcançadas pelos professores.

6.1.2.2 Oficinas

Oficinas pedagógicas são uma modalidade que permite a mobilização de conhecimentos a partir das interações entre os participantes (RÉDUA; KATO, 2020). A preceptora ainda descreve os tipos de projetos que já existiam na escola, das quais os residentes participaram:

*Sim, eu tinha um projeto lá de da semana da biologia, a semana do biólogo, né? E aí onde a gente fez oficinas. Essas oficinas cada residente ficou responsável pra orientar alguns alunos, ou um grupo de alunos. E esse grupo de alunos, eles que iriam trabalhar a oficina com as turmas, então foi um projeto muito interessante onde eles orientaram alunos que fizeram as oficinas, né? Que deram palestras e foi muito interessante esse projeto que foi da semana do biólogo. **IDPAROfPr2***

Além de terem desenvolvido oficinas juntamente com o projeto de Pr 2, também é ressaltado por outra preceptora, Pr1, a ocorrência da oficina na residência pelos licenciandos.

*“Por exemplo a primeira atividade que foi feita logo que eles entraram foram uma oficina para os meninos que eu sugeri para eles pra que utilizassem de recursos digitais na internet porque, assim, eles usam a internet, mas não sabem utilizar como ferramenta de pesquisa pra um trabalho... Então assim foi fazer uma pesquisa como utilizar o Google... sites confiáveis, então assim isso foi uma oficina, né? Então eles adequaram, não chegaram com essa ideia, então adequou a realidade, entende?” **IDPAROfPr1***

O desenvolvimento desse tipo de projeto pode auxiliar os residentes em sua formação. Moraes, Simões Neto e Ferreira (2019), afirmam que as oficinas são uma alternativa metodológica dinâmica e interativa para o processo de aprendizagem. Para o desenvolvimento delas, se faz necessário o uso de elementos teóricos e metodológicos.

Sales e colaboradores (2019) apontam que a realização de oficinas demonstrou ser um modelo eficiente, uma vez que por meio delas, foi possível atingir os objetivos propostos em um projeto de extensão para alunos da educação básica desenvolvido por estudantes da graduação. As oficinas se mostraram, portanto, um espaço para troca de saberes, contribuindo assim para a autonomia tanto dos professores em formação quanto dos estudantes a escola. Ainda ressaltam que para o desenvolvimento de tal atividade, os estudantes mobilizaram conhecimentos da ciência e da educação.

Já é conhecida a importância das oficinas na formação e desenvolvimento da docência, entretanto, é preciso que para que essas ações sejam efetivas, existem fortes bases teóricas e metodológicas para que não seja a oficina apenas uma ação pontual, mas que possibilite ao estudante da licenciatura aparatos para construção de conhecimento e para sua futura prática docente.

6.1.2.3 Aulas Práticas

Outra atividade apontada pelos residentes e pelas preceptoras foi a realização de aulas práticas. R2 afirma: “*Planejamento de aulas, regências de aulas teóricas e prática.*” **IDPARApR2**. Essa menção da ocorrência de aulas práticas também é vista na fala das preceptoras:

“Lá na escola a gente tinha essa questão da prática. Eu sempre pedia pra eles trazerem coisas novas para poder a gente utilizar em sala de aula.”

IDPARApPr2

“Eles fizeram aulas práticas no laboratório, eles fizeram aulas práticas tanto de histologia quanto de outras disciplinas...”

Eles contribuíram ajudando realmente no ensino na escola, porque sozinha eu não conseguiria fazer tantas atividades práticas como eu conseguia com eles. Porque eu conseguia dividir, porque enquanto eu dava uma parte da teoria, eles davam a parte do laboratório, então a gente combinava e conseguia fazer isso. Então aumentou a oferta de práticas na escola.”

IDPARApPr3

“Na escola... Então, a gente tentou deixar dinamizado, né? aula que fosse teórica e obviamente uma aula prática.... Então eles sempre tentavam fazer esse entrelaçamento do teórico com atividade prática assim quando era possível logicamente, né?”

IDPARApPr1

As aulas práticas no ensino de ciências são valorizadas e reconhecidas no processo de ensino e aprendizagem. Essas aulas auxiliam na construção de significados, na compreensão do conteúdo, tornam possível a visualização de conteúdos mais abstratos como os relacionados à citologia, por exemplo. As contribuições das aulas práticas são inúmeras, entretanto, é preciso compreender que para que a formação de um estudante de licenciatura seja sólida não se pode apenas colocá-lo para ministrar aulas práticas, uma vez que essas aulas não contemplam toda a docência nas escolas na educação básica. Para que o estudante da graduação tenha uma experiência completa é preciso que ele possa compreender os processos de ensino aprendizagem tanto na sala de aula fazendo uso de metodologias de ensino quanto em laboratórios fazendo uso de tecnologias da educação.

Belotti e Faria (2010, p. 12) afirmam que as aulas práticas podem contribuir “no processo de interação e no desenvolvimento de conceitos científicos, além de permitir que os estudantes aprendam como abordar objetivamente o seu mundo e como desenvolver soluções para problemas complexos” (BELOTTI; FARIA, 2010, p. 12). Ainda nessa perspectiva, Krasilchik (2008) ressalta que nessas aulas os estudantes têm contato com os fenômenos abordados pelo Ensino de Ciências, seja por meio da manipulação de materiais e equipamentos ou pela observação de organismos. Nessa modalidade didática, caso ela ocorra de maneira adequada, é possível despertar e manter os educandos atentos, os envolvendo em investigações científicas para que eles compreendam conceitos básicos, a fim de oportunizar a resolução de problemas e desenvolver habilidades.

Por vezes os professores da educação básica não se sentem seguros em ministrar aulas práticas em laboratório. Eles reconhecem que os estudantes da licenciatura estão vendo conteúdos e inovações no ensino de modo mais recente, por isso recorrem a esses estudantes sejam eles estagiários, pibidianos ou residentes, para dinamizar as suas aulas, funcionando como um suporte para aulas que muitas vezes eles não conseguem realizar, seja pela alta carga horária de trabalho ou por desconhecimento de como realizar essas aulas. Na fala de Pr3 é possível observar que essa interação com os licenciandos proporcionou uma maior oferta de aulas práticas, que ela não poderia alcançar sozinha. Essas aulas práticas apresentam potencial de contribuir para a aprendizagem dos estudantes da educação básica, bem como com a formação continuada dos preceptores e formação inicial dos residentes.

Entretanto, na maioria das vezes, as escolas não possuem laboratórios organizados para aulas práticas como é o caso da escola em que Pr3 leciona, por exemplo. Mesmo podendo acontecer aulas práticas fora de um laboratório, é notória a importância desses espaços para o

ensino de biologia, infelizmente a prática com uso de equipamentos de laboratório como vidrarias ou microscópio ainda é distante do cotidiano das escolas públicas brasileiras, uma vez que em grande parte das escolas não encontramos suportes para esse tipo de aula, tornando a docência uma profissão na qual o professor precisa buscar meios de dinamizar suas aulas a fim de contribuir para a aprendizagem de seus estudantes.

6.1.2.4 Planejamento

Planejamento de aulas também foi outro ponto apresentado pelos residentes, que teve destaque na fala deles e das preceptoras. Essa atividade elencada no projeto institucional como uma das etapas do desenvolvimento da residência. As falas das preceptoras Pr1, Pr2 e dos residentes, demonstram a ocorrência desse planejamento:

“Planejamento e regência de aulas, produção de atividade, projetos.”

IDPARPIR12

“Regências, organização de projetos, planejamento de aulas”

IDPARPIR14

“sempre olhando para a BNCC. Todas as aulas, toda a regência, todas as práticas que eles iam fazer, eles tinham que apresentar um plano de aula”

IDPARPIPr2

“As competências e habilidades dos alunos por que criar um plano de aula você tem que ter esse pensamento nessa construção em cima disso”

IDPARPIPr1

Planejar as atividades viabiliza uma melhor execução delas, entretanto, para que esse planejamento seja eficiente é preciso compreender o contexto em que essas atividades vão ocorrer. Brito (2020) ao se referir ao planejamento das atividades de estágio, ressalta que esse planejamento apresenta diversas contribuições. Dentre elas, é possível destacar: o estreitamento da relação entre universidade e escola campo de estágio, que oportuniza a sistematização das experiências formativas, por meio do diagnóstico sobre a escola na qual acontecerá o estágio, possibilita uma contínua avaliação das ações que estão acontecendo durante o período em que o estagiário está na escola e assim, viabiliza intervenções, caso haja necessidade.

O planejamento de atividades, está previsto no Projeto Institucional. Ele apresenta o planejamento de projeto e de aulas na regência. A fala de Pr1 mostra que a medida que a escola era desbravada pelos residentes, eles foram modificando os planos de aulas e adequando a realidade da escola-campo em que eles estavam inseridos, como é possível observar:

“Outras ideias de plano de aula nesse cenário possibilitado pelo EREM – Recife. Entendeu? Mas tinham várias ideias que foram adequadas que foram ótimas. Dentro dessa gama de atividades que os residentes exerciam”

IDPARPIPr1

Zabalza (2014) ressalta que planejar atividades é um meio de pensar as ações que acontecerão como um todo, supõe uma postura em que se assume compromissos, viabiliza a avaliação do processo ressaltando a epistemologia de campo formativo que o estágio (ou formação na prática) apresenta, além de delimitar os papéis e a necessidade de cooperação entre todos os envolvidos nesse processo formativo.

6.1.2.5 Reforço Escolar

Dos 16 residentes respondentes dessa pesquisa, a fala de 2 deles apresentou as expressões “reforço” e “reforço escolar”, que aqui consideraremos como sinônimas, como uma das atividades desempenhadas por eles durante a residência. Como é visto nas falas de R3 e R14:

“Regência, oficinas, planejamento de aula, relatórios, correções e aplicação de provas, reforços” ARReR3

“Regência, oficinas, reforços, aula em laboratório” ARReR14

Essa atividade não é encontrada no projeto institucional nem na fala das preceptoras. A compreensão de reforço escolar se refere a um serviço educacional que em geral é ofertado por serviços privados e remunerado. O objetivo de tal atividade é promover um melhor desempenho acadêmico dos alunos. O reforço se caracteriza por, em geral, acontecer em aulas individuais ou para pequenos grupos, sendo uma ferramenta metodológica que auxilia a aprendizagem regular. As aulas de reforço podem ser realizadas dentro ou fora do ambiente escolar, sendo o seu principal objetivo subsidiar o êxito escolar (COSTA et al., 2013).

Há informações insuficientes para compreender como se desenrolou o reforço escolar no âmbito da residência. Também não podemos elencar as contribuições de tal atividade na formação dos residentes. É possível que essa atividade estivesse ocorrendo dentro do que se esperava para a carga horária de regência deles, mas não podemos atestar a veracidade desse fato.

6.1.2.6 Relatórios

Os relatórios têm sido amplamente utilizados para compreender as atividades desempenhadas em experiências formativas como o PIBID, estágios supervisionados e residências. Ele é uma importante fonte de informação, pois condensa as vivências ocorridas nesses espaços. É previsto no projeto institucional, no edital e visto na fala dos residentes, a confecção desse instrumento como uma das atividades que devem ser desempenhadas pelos residentes como forma de sistematizar as experiências vivenciadas no PRP. A preceptora Pr2,

apresenta que esses relatórios também foram socializados durante as reuniões: “*eles apresentavam relatórios também*” Pr2.

Souza, Vendrame e Oliveira Júnior (2021) ressaltam a importância dos relatórios produzidos nos estágios como fonte de pesquisa, eles também afirmam que mesmo esses instrumentos sendo fonte rica de informações ainda não vêm sendo muito utilizado em pesquisas. Os autores destacam que os relatórios apresentam uma riqueza no que se refere a experiências de vida, uma vez que eles trazem as perspectivas individuais de quem os escreve, carregam o cotidiano das escolas e a necessidade de compreender a articulação existente entre o que é desenvolvido no chão da escola e o que é discutido nas teorias educacionais. Os relatórios, portanto, devem ser fontes de estudos para compreensão de como ocorrem na prática a formação inicial e continuada de professores.

Aqui encontramos uma limitação nesta pesquisa, uma vez que não houve possibilidade de acessarmos os relatórios dos residentes, apesar de ser inicialmente requerido.

6.1.2.7 Ambientação

Uma das atividades desempenhadas pelos estudantes que não aparece na nuvem de palavras, mas surge na fala de uma das preceptoras e consta no projeto institucional, é a ambientação. É uma etapa importante do processo de estágio que se trata do reconhecimento do campo de estágio, no caso do PRP, é uma oportunidade dos estudantes conhecerem a realidade da escola-campo onde estão inseridos bem como conhecer o professor preceptor que os acompanhará. Sobre a ambientação nos estágios, Pimenta e Lima (2017) afirmam:

A aproximação do aluno estagiário com o professor da escola não é apenas para verificar a aula e o modo de conduzir a classe. É também para pesquisar a pessoa do professor e suas raízes, seu ingresso na profissão, sua inserção no coletivo docente, como conquistou seus espaços e como vem construindo sua identidade profissional ao longo dos anos (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 105).

Portanto, o processo de ambientação precisa ser conduzido de maneira que possa possibilitar ao estudante uma nova compreensão do ambiente escolar, do seu preceptor e da realidade da escola. Nesse ponto, destacamos aqui a mudança de escola-campo por parte de estagiários, uma vez que não houve acolhimento e ocorreram problemas com o preceptor de outra escola-campo onde estavam previamente inseridos. Fato que será abordado adiante quando apresentarmos as dificuldades apresentadas pelos estudantes na execução das atividades do programa.

Algumas palavras presentes na nuvem corresponde as mesmas atividades como, por exemplo, planejamento e plano, aulas e regência, entre outras. É possível observar que a maior

parte das atividades desenvolvidas pelos residentes corresponde as mesmas ações desempenhadas no estágio supervisionado, com a diferença de um aparente estreitamento da relação com o preceptor para o planejamento e desenvolvimento dessas ações.

6.1.3 As escolas-campo

Eles chegaram com projetos já. As ideias aplicadas lá. E tivemos que fazer as adequações, né? Uma realidade e outro estilo de uma outra instituição. Mesmo sendo Ensino Médio, mas cada um tem suas particularidades. Isso porque às vezes a estrutura favorece algo positivo ou negativo. IDPECP1

Eu acho que assim, a implantação dele na nossa escola ela ocorreu depois da implantação em outras escolas. Acontecia o projeto em algumas instituições e a gente recebeu o convite pra participar... de acordo com os índices da escola. Dos índices das provas do IDEB. E aí eles viram que a nossa escola seria uma boa candidata a participar desse projeto. IDPECP2

Então ela entrou em contato com algumas escolas para ver quem poderia aceitar ser preceptora. IDPECP3

Quanto a implantação do PRP nas escolas-campo, a fala das preceptoras trouxeram algumas informações de como essa implantação ocorreu. Das três escolas selecionadas previamente para participarem do programa, apenas duas delas permaneceram. A outra instituição escolar foi incluída com o projeto institucional já em andamento, por meio de convites devido a experiências já vivenciadas pela coordenadora e preceptora nessas escolas fora do âmbito do programa. Duas escolas que ingressaram no início permaneceram até o final do período de residência, uma delas foi trocada por outra e em uma delas, o professor que havia sido selecionado como preceptor nessa escola não assumiu a função, sendo esta passada para outra professora por meio de convite. Mesmo tendo um edital e seleção, aparentemente, o ingresso de professores e escolas por convites, era o padrão seguido no programa na instituição que estudamos.

6.1.4 Dificuldades Encontradas na Realização das Atividades

Os estudantes e as preceptoras relataram algumas dificuldades que encontraram na realização das atividades que eles precisaram desenvolver nas escolas. Dentre elas, algumas são de ordem institucional, já outras chegam até ser de âmbito pessoal, desde a estrutura física da escola até a questões mais individuais do próprio residente. Essas dificuldades se dão uma vez que os fatores que levam a elas, muitas vezes, extrapolam os parâmetros de controle do programa e chegam a problemas relativos à educação no âmbito político-institucional. O projeto institucional traz que os problemas que surgissem durante a execução dos projetos deveriam ser discutidos em reunião pelo coordenador, orientador e preceptores.

Essa prática foi instituída nos momentos iniciais de implementação do programa na

IES e continuará sendo utilizada ao longo dos 18 meses de vigência do edital, ou seja, todos os docentes orientadores, representantes dos preceptores e residentes discutiram os planos de atividades, princípios, objetivos, problemas administrativos e pedagógicos mensalmente na primeira segunda-feira do mês. (PROJETO INSTITUCIONAL. 2018, p. 2)

6.1.4.1 Mudança de Escola-Campo

Os residentes estavam distribuídos em três escolas da região metropolitana do Recife, entretanto, em uma delas houve um conflito entre os residentes, coordenadores, supervisor e preceptor, fazendo-se necessário a mudança de preceptor e de escola.

De acordo com o subprojeto inserido no projeto institucional do programa, as atividades dos estudantes residentes seriam realizadas na escola, que recebe o nome de “escola-campo” no âmbito do programa. O edital 06/2018, recomenda que as atividades dos residentes sejam realizadas “preferencialmente numa mesma escola e em dias consecutivos, acompanhada por um mesmo professor da escola” (BRASIL, p. 18, 2018), sugerindo que essa continuidade poderá contribuir para a formação do residente.

Após analisarmos os dados das entrevistas, foi relatado por uma das preceptoras que ela havia sido inserida posteriormente no programa, bem como a escola em que atua, uma vez que os residentes tiveram problemas na escola que estavam anteriormente inseridos. A preceptora relata que a sua escola foi selecionada posteriormente, pois os estudantes precisavam concluir o período de residência, mas não tiveram sucesso na escola onde haviam sido inseridos primeiramente. Segundo ela, a escola foi selecionada por já ter parceria com a coordenação e supervisão do programa em outras situações. Ao ser questionada sobre a origem desse problema, a preceptora relata:

“insuficiência de encontros, reuniões e fiscalizações que eles tiveram esse problema na outra escola. Se passou cinco meses mais ou menos... então por problemas de não poder acompanhar, os coordenadores, as atividades dos estudantes terminaram ocasionando aí esse contratempo, entende?” DERAMecPr1

Infelizmente, não foi possível conseguirmos maiores informações a respeito do que levou ao surgimento do problema devido a recusa de outros atores sociais envolvidos no programa em participar da pesquisa, tendo em vista que eles seriam relevantes para compreendermos melhor questões como essas e as tensões que ainda existem na relação IES-Escola.

No contexto dos estágios, muitas vezes são observadas dificuldades como essas para o desenvolvimento de atividades dos estagiários, grande parte disso pelo pouco informação da importância do papel da escola na formação de professores, entretanto, uma situação como esta

não é esperada no PRP, uma vez que a escola deveria ser previamente selecionada, o professor se voluntaria para participar e tanto a escola quanto o preceptor deveriam ter seus papéis esclarecidos e bem definidos. Com as devidas apresentações das funções e comprometimento é possível construir um espaço para experiências de troca e construção de conhecimento entre os preceptores e seus residentes, o que não ocorreu na primeira escola, sendo uma experiência de desapontamento para os residentes.

6.1.4.2 Infraestrutura

Muitas queixas dos residentes estavam pautadas na estrutura física da escola. Sabe-se que a estrutura física e material das escolas brasileiras são problemas antigos, que vêm se perpetuando ao longo dos anos e governos. O problema da infraestrutura das escolas é apontado por muitos professores da Educação Básica como um aspecto desmotivador para o desenvolvimento do seu trabalho (MONTEIRO; SILVA, 2015). Esse problema também é encontrado nas respostas dos residentes R7 e R16:

“Às vezes temos dificuldades por causa da estrutura da escola ou falta de verbas” DERA1eR7

“Um laboratório possível ao uso.” DERA1eR16

“A falta de alguns recursos na escola impossibilita uma aula mais elaborada, com matérias um pouco mais sofisticado como um microscópio, por exemplo. Além da falta de água na escola, que impossibilita de os alunos terem todas as aulas no dia, tendo que liberar os alunos mais cedo.” DERA1eR1

Essa mesma dificuldade foi apresentada pelos atores sociais participantes da pesquisa de Monteiro e colaboradores (2020) que afirmaram que a estrutura física da escola dificultou o desenvolvimento das atividades dos residentes. Para superação dessas dificuldades os residentes recorreram a confecção de materiais didáticos para que pudessem desenvolver suas atividades.

Mesmo as escolas sendo selecionadas previamente, a realidade encontrada pelos residentes é bem semelhante as que os estagiários encontram em outras escolas onde estão inseridos. O problema ultrapassa os limites do processo formativo e recai em questões políticas e sociais, em uma dura realidade das escolas públicas brasileiras que precisam oferecer uma educação de qualidade em um ambiente de precariedade. Sá e Werle (2017) apontam, sobre a infraestrutura das escolas brasileiras, que são poucos estudos que abordam a interferência da

infraestrutura escolar e a formação e prática docente, entretanto, muito se é discutido sobre a necessidade de melhoria das escolas no âmbito informal. Além disso, ainda segundo eles, os trabalhos que já tiveram a estrutura da escola como um de seus olhares mostram-na como esse fator desmotivante dos educadores, que precisa ser observado.

A carência de recursos financeiros para fornecimento de materiais de apoio didáticos considerado básico pelos professores (como piloto e apagador para quadro branco) nas escolas é um problema recorrente no cotidiano do docente da escola pública. Com o contato com a escola, os residentes também puderam perceber essa carência. De acordo com a perspectiva deles, o PRP deveria receber recursos financeiros específicos para que fossem garantidos a eles esses recursos didáticos, como declara R6, R7 e R8:

“...E também disponibilizar mais materiais pra os residentes (pilotos, apagadores, cartolina... materiais pra práticas em geral)” ERAIeR6

“Liberando mais recursos para os residentes poderem usar nas escolas e, dessa forma, realizar mais atividades visto que muitas escolas não possuem muitos recursos.” ERAIeR7

“Se tivéssemos mais verbas com certeza poderíamos realizar mais atividades que geralmente não conseguimos” ERAIeR8

Diante da falta de recursos os estudantes se veem impossibilitados de realizar as atividades devido a esta realidade. Esse portanto, vem sendo a realidade dos professores da educação básica que por vezes retiram de seus próprios recursos para conseguirem desenvolver o processo de ensino e aprendizagem nas escolas em que trabalham.

Diante disso, é vista a necessidade de se repensar políticas educacionais que vá além dos currículos das escolas e universidades, e se preocupe com todas as questões que norteiam a educação, dentre elas, a infraestrutura das escolas. Esse aspecto é fundamental para uma educação de qualidade e requer investimento financeiro, pois, assim como afirmou Anísio Teixeira: “Não há como fazer educação barata – como não se pode ganhar uma guerra barata. Se for nossa defesa que estamos construindo, o seu preço nunca será demasiado caro, pois não há preço para sobrevivência” (1971, p. 142)” (TEIXEIRA, 1971). Não podemos comprometer

o papel fundamental e o compromisso da escola com o desenvolvimento social, devido a espaços físicos deficientes para o desenvolvimento das aulas.

6.1.4.3 Conflitos

Outra dificuldade apresentada pelos residentes foi uma espécie de dificuldade de lidar com alguns professores da escola. R6 afirma “*Falta de disponibilidade de outros professores de ciências e/ou biologia*” **DERAConR6**. Isso pode estar associado ao que Benites, Cyrino e Souza Neto (2013) afirmam, a essa visão de que a escola está fazendo um favor ao receber os residentes, mesmo ela tendo sido selecionada por edital público, os professores não incluídos no programa não se consideram participantes daquele processo formativo. Além disso, foi apontado por um deles conflitos entre os residentes e professores na realização de atividade:

“Algumas discrepâncias de interesse com alguns professores; o choque de perspectivas de alguns colegas com professores preceptores” DRAConR2

O conflito é uma situação inerente as relações humanas, manifestando-se nos mais diversos grupos sociais. No ambiente de formação, apesar de todos aparentemente apresentarem os mesmos interesses, situações conflituosas podem surgir ao longo do planejamento e desenvolvimento de atividades. Cabe a mediação dos professores experientes para estabelecer equilíbrio a essas situações. Além disso, é preciso que os residentes considerem a voz e experiência dos preceptores, uma vez que eles também estão atuando como formadores desses estudantes, e que os preceptores também atentem as perspectivas e necessidades dos residentes, tendo em vista que esses também são autores de sua própria formação.

Assim como apontado por Pimenta e Lima (2006), é preciso que a interação dos licenciandos com as escolas seja muitas vezes repensada, uma vez que se tem uma visão de que estes estudantes estão inseridos no ambiente escolar com intuito crítico de captar dali apenas desvios e falhas da escola, dos diretores e dos professores, gerando ainda mais conflitos entre as instituições de ensino e a recusa delas de receber os estudantes da licenciatura, sejam como estagiários, pibidianos, residentes ou extensionistas.

Esses conflitos não foram relatados pelas preceptoras em suas falas. O que nos faz pensar de onde vieram esses conflitos e na possibilidade dos residentes que relataram esse

contratempo fizessem parte da outra escola que foi descadastrada do programa devido a relação com o preceptor previamente cadastrado.

6.1.4.4 Timidez

Outra dificuldade encontrada nas respostas dos residentes, diz respeito ao desafio de estar diante da sala de aula com os estudantes da educação básica no início da carreira docente. Nesse caso, foi um aspecto de ordem pessoal do residente, a timidez, apontado na realização das atividades da residência:

“Sempre tive dificuldade em falar em público. E tive algumas dificuldades na minha primeira regência. Mas hoje tô bem tranquila enquanto a isso.” DERATzR5

A insegurança é um sentimento comum durante os estágios e início da carreira docente. Como pode ser visto, esse sentimento também se manifestou durante a regência no PRP. Entretanto, o incentivo a prática, a familiarização com o ambiente escolar e com os estudantes, pode ajudar o licenciando a vencer esses entraves. Como é afirmado por Rossi e Hunger (2012) *“Formar-se implica ao professor um investimento pessoal, o desenvolvimento de um trabalho livre e criativo sobre trajetórias e projetos, em busca da construção de uma identidade tanto pessoal como profissional”* (p. 325). De certa forma, o período de regência antecipa ao residente o contato com a realidade de um professor iniciante, a fase apontada por Huberman (1999) de sobrevivência, na qual o docente vivencia os sentimentos de incertezas, angústia, insegurança e de ansiedade frente aos desafios que se apresentam diante dele.

Freire (1997) afirmou que o início da carreira docente, a inserção na profissão, é um momento marcado por diferentes sentimentos, como a insegurança, a incerteza e o medo. Como podemos ver a seguir:

Difícilmente este primeiro dia estará isento de inseguranças, de timidez ou inibições, sobretudo se a professora ou o professor, mais do que se pensar inseguro, está realmente inseguro, e se sente tocado pelo medo de não ser capaz de conduzir os trabalhos e de contornar as dificuldades (p.44).

O medo do novo, de assumir um novo papel, de lidar com os estudantes é algo recorrente nos professores iniciantes. Além da timidez, outras questões de ordem pessoal, como preocupação do professor iniciante no relacionamento com os seus pares, dentro da escola também são encontradas nesses primeiros passos da docência.

Zabalza (2014) ressalta que um dos componentes do desenvolvimento profissional nos estágios é o componente emocional e de autoconhecimento. É, portanto, em um momento de estágio que o estudante se depara com seus pontos fortes e suas fragilidades e a partir dessas informações possa intervir em sua futura prática, sendo este um importante passo para o autoconhecimento e a construção da identidade profissional desses futuros professores.

Alarcão e Roldão (2014) afirmam que as dificuldades sentidas pelos professores em início de carreira são de várias ordens, desde as que se refere ao conhecimento científico-pedagógico, que está relacionado a questões de gestão do ensino, currículo, indisciplina dos estudantes; até questões burocráticas (como aqueles que diz respeito a legislações, gestão escolar, estrutura e funcionamento da escola etc.), as de ordem emocional (timidez, angústias, entre outras) até questões de ordem social e relacionamento com os pares, estudantes e outros atores da escola.

6.1.4.5 Problemas com a Regência

A dificuldade apresentada a seguir foi relatada pelas preceptoras integrantes do programa. As professoras afirmaram que receberam muitos estudantes em suas escolas e que adequar a carga-horária exigida para regência deles, 100 horas, requereu delas uma grande logística, como é possível observar na fala de Pr1 e Pr3:

“Então assim, tinha essa logística de administrar o tempo dessas cem. Olha isso foi bem trabalhoso. Eu até citei isso também na apresentação lá no encontro, sabe? Essa foi uma das minhas dificuldades”
DERAPrePr1

“eu tive dificuldade de acolher todos sob a minha regência, porém como na escola somos um grupo também de 10 professores, eu contei com a ajuda de outros professores que ficaram trabalhando com alguns, então eu distribuí meu grupo com o grupo da escola.”
DERAPrePr3

O excesso de estudantes também dificultou a vivência da regência por parte dos residentes que Pr1 acompanhou, uma vez que uma única preceptora recebeu 8 licenciandos em sua escola e precisou adequar a carga horária deles, bem como dividi-los em duplas para cumprir a carga horária exigida pelo programa. Já os licenciandos que eram acompanhados por Pr3 foram distribuídos com outros professores para que pudessem tentar cumprir a carga horária. Quanto a isso, Pr1 também relata:

“eu posso dizer negativo porque tinha que ter uma sistematização deles, né? Aonde em dupla, né? Eu tentava ter o cuidado, o zelo de não colocar mais de dois. Porque percebi que desfocava muita atenção aquela rotina que o aluno já tem onde só tem um digamos um orador ali orquestrando, né? E tendo três oradores a não ser que isso fosse uma outra proposta, uma prática sim, uma aula prática, mas nas aulas teóricas, a preocupação era ter só dois no máximo... dois oradores, né? Pra ter o bate-volta, sabe?”
DERAPrePr1

A preocupação da preceptora se pautou não só na necessidade dos residentes de cumprirem a carga horária, mas também em seus estudantes do Ensino Médio não serem prejudicados pelo excesso de “professores” em uma mesma aula. Pr3 também fala sobre essa preocupação com os residentes assumirem suas turmas:

“Sem falar que quando um professor ele é responsável, ele não quer que um aluno, mesmo que seja já próximo de se formar, que vá dar várias aulas no lugar dele. Então não aconteceu. Todos tinham oportunidade de dar aula sim, mas se fosse pra cumprir a carga horaria exigida pelo Capes, eles tinham que dar quase todas as aulas. E isso não era bom para o aluno que sente essa dificuldade, né?! Do professor que ainda não tá com aquele pique, da metodologia que muda do professor para o aluno. E assim vai.” **DERAPrePr3**

A Pr2 também acompanhou 10 residentes, segundo ela os estudantes conseguiram cumprir a carga horária total da regência. A preceptora afirmou que para isso ela fez um cronograma em todas as turmas que lecionava e distribuiu os residentes nestas aulas para que eles cumprissem a regência. Ainda que os estudantes tenham conseguido completar a carga horária exigida, como aconteceu com os que estavam sob a tutela de Pr2, é necessário repensarmos quanto tempo o preceptor precisou se ausentar de estar ministrando aulas as suas turmas para que esses residentes concluíssem o trabalho.

Muitas críticas foram tecidas a respeito da carga horária destinada a regência durante a residência. O trabalho de Paniago, Nunes e Belisário (2020) apontou que essa carga horária elevada também foi um fator desafiante notado pelos residentes participantes de sua pesquisa, eles também tecem uma crítica a essa grande quantidade de residentes para um mesmo preceptor, o que pode tomar o tempo de aula do professor em suas turmas, eles afirmam: *“Nesse caso, se todos os residentes ministrarem a regência individualmente, o preceptor não mais ministrará aulas”* (PANIAGO, NUNES, BELISÁRIO, 2020, p. 77).

Ainda sobre a quantidade de residentes para um só preceptor, Pr1 diz:

Na nossa escola a gente tinha dois professores de biologia do Ensino Médio mas por questões do momento não... ela, a outra profissional não pôde abraçar esses estudantes. Então fiquei com oito. O ideal seria quatro, né? (...) se realmente é assim um professor fica com esse quantitativo é um ponto negativo também. Sabe?" DERAPrePr1

Como afirmado por Paniago, Nunes e Belisário (2020), ainda que um preceptor possuísse todas as turmas do Ensino Fundamental e Médio, não haveria tempo hábil para que 10 residentes cumprissem todas as suas cargas horárias e o preceptor ainda conseguisse ministrar suas aulas, assim, também não foi viável para os 8 estudantes de Pr1 nem os 10 de Pr2 cumprirem da maneira esperada, individualmente ou com o mesmo preceptor, a carga horária total nas turmas de Ensino Médio pelas quais as professoras eram responsáveis. Assim, os estudantes tiveram uma experiência “incompleta” do que era esperado para essa parte do programa.

Quanto a isso, Pr3 ainda acrescenta:

*“Eu achei uma carga horária um tanto injusta com eles. Porque era muita coisa! Então a gente procurou fazer outras atividades também para complementar aquela regência, porque era algo que não era... assim... que não dava pra cumprir. **Era algo que, assim, alguém planejou, mas esse alguém não conhece a realidade.**” DERAPrePr3 (grifo do nosso)*

A maior dificuldade dos residentes apresentada pelas docentes preceptoras se pauta na alta carga horária que eles precisavam cumprir, mas torna-se relevante destacar esse trecho da fala de Pr3, pois é uma crítica constante a muitas políticas e diretrizes que chegam a escola: a discrepância entre a realidade escolar, a vivência dos professores e o planejamento feito pelas autoridades em educação. Os professores das escolas e os outros atores da educação sentem a imposição das novidades com pouca ou nenhuma escuta e veem, muitas vezes, a incoerência entre aquilo que é pensando por alguém de fora e aquilo que é vivido por alguém que está inserido no contexto escolar.

Se a intenção é propor melhorias a educação e a formação de professores, é preciso haver escuta daqueles que fazem a educação dia a dia no chão da escola. Quanto a isso, Paulo Freire aconselha:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. (FREIRE, 2019, p. 111).

6.1.4.6 Domínio do Conteúdo

Em uma das entrevistas, uma das dificuldades apontadas por uma das preceptoras foi a fragilidade que os residentes tinham em relação ao domínio dos conteúdos que eram ministrados em sala de aula. Pr3 afirma:

“Outros não, outros têm muita dificuldade, não apenas da regência em si, mas do conteúdo. Eles têm dificuldade no conteúdo, no domínio do conteúdo. Então era muito importante poder dar uma olhada na aula com eles pra ver se não tinha nenhum erro, se eles não iam passar nenhuma informação errada. Isso aí era uma coisa muito importante”
DERADcPr3

A dificuldade no domínio do conteúdo, por parte dos estagiários é um problema reportado que pode acarretar uma aprendizagem deficiente dos alunos da escola e que demanda do preceptor uma maior atenção ao licenciado residente. Segundo a preceptora, devido a rotina e quantidade de residente as vezes não era possível fazer esse acompanhamento tão próximo.

Este estudo evidenciou que, embora haja diversos fatores guiando o desempenho e o desenvolvimento das atividades que os residentes precisam desempenhar durante o período de residência pedagógica, ainda foram observadas dificuldades como é comum a todos os estagiários e professores. Essas dificuldades se manifestaram principalmente no âmbito social, burocrático e emocional dos residentes. No que diz respeito as dificuldades de ordem emocional/pessoal, é visto que, como todo professor, os residentes também enfrentam e precisam estar dispostos a vencer os desafios da profissão.

Também é visto que apesar de ser um programa em que a escola é previamente selecionada por edital público, torna-se necessário esclarecer o papel dos professores da escola em colaboração para formação dos residentes. Além disso, é necessário um olhar sensível dos governantes para atender as necessidades estruturais das escolas públicas, possibilitando um ambiente físico ideal para desenvolvimento das atividades de ensino e formação dos professores e estudantes da educação básica.

No que diz respeito a carga horária, no edital vigente (01/2020) do programa, ela foi reduzida de 440 horas para 414 horas de atividades no programa. A carga horária destinada a regência que era de 100 horas durante todo período de residência, agora foi distribuída para 40 horas em cada módulo de 6 meses (com a exigência de acompanhamento do preceptor, uma vez que esse também é responsável pela formação do residente).

Por fim, cabe aqui a reflexão se de fato o programa contribuiu para o exercício da regência de aulas, e assim para uma melhor prática docente desses futuros professores uma vez que eles apresentaram muitas experiências semelhantes aos estagiários, inclusive em seus desafios.

6.1.5 Possíveis Melhorias

Aos serem indagados sobre a necessidade melhorias, todos os residentes e as preceptoras afirmaram que o programa poderia melhorar. Parte dos licenciandos que responderam afirmativamente não souberam ou apontaram em que aspecto essa melhoria poderia ocorrer. Já os demais assinalaram a da disponibilização recursos como uma das possíveis mudanças pelas quais o PRP precisaria passar para se tornar melhor.

A carência de recursos financeiro para fornecimento de materiais de apoio didáticos considerado básico pelos professores (como piloto e apagador para quadro negro) nas escolas é um problema recorrente no cotidiano do docente da escola pública. Com o contato com escola, os residentes também puderam perceber essa carência. De acordo com a perspectiva deles, o PRP deveria receber recursos financeiros específicos para que fossem garantidos a eles esses recursos didáticos, como declara R6, R7 e R8:

“...E também disponibilizar mais materiais pra os residentes (pilotos, aparadores, cartolina... materiais pra práticas em geral)” IDPPMLrR6

“Liberando mais recursos para os residentes poderem usar nas escolas e, dessa forma, realizar mais atividades visto que muitas escolas não possuem muitos recursos.” IDPPMLrR7

“Se tivéssemos mais verbas com certeza poderíamos realizar mais atividades que geralmente não conseguimos” IDPPMLrR8

Diante da falta de recursos os estudantes se veem impossibilitados de realizar as atividades devido a esta realidade. Essa, portanto, vem sendo a realidade de muitos professores da educação básica que por vezes tiram de seus próprios recursos para conseguirem desenvolver o processo de ensino e aprendizagem nas escolas em que trabalham.

Outro ponto que os estudantes indicam que o programa de residência pedagógica poderia melhorar é na comunicação do programa com a Capes. Não fica claro na resposta deles em que ponto essa comunicação está prejudicada, entretanto, é apontando por R6 e R9 essa necessidade:

“Como essa é a minha turma da RP, creio que pode melhorar muito na comunicação da Capes com as coordenações.” IDPPMCcaR6

“Através de melhor comunicação com a capes, nesse caso, é uma deficiência da Capes, eu acredito.” IDPPMCcaR9

Mesmo não estando claro em que ponto o contato com a Capes precisa melhorar, a dificuldade de comunicação com a instituição que fomenta esse programa pode ser um entrave para o desenvolvimento das atividades dos residentes no programa e conseqüentemente para a formação deles. A Capes surge para atuar com no Ensino Superior, a sua atuação em questões relacionadas a educação é relativamente recente. De acordo com Silva Neto e colaboradores (2016), a atuação da Capes na formação de professores se constitui em alternativas pontuais, mostrando-se insuficiente para atender as necessidades educacionais existentes na educação básica.

Outro aspecto que deve ser melhorado apontado por outros residentes que pode estar associado com a dificuldade de contato com Capes, foi a necessidade de se aprimorar os relatórios. Uma vez que, de acordo com alguns deles, os pontos pedidos no relatório não são muito claros, como declarou R12: *“A Capes poderia padronizar suas exigências nos relatórios”* corroborando com R14 *“Padronização de relatórios e fichas de frequência”* e R15 *“Oferecendo um modelo único de relatório”*. Os residentes demonstram dificuldades na elaboração dos relatórios por não compreenderem o que devem apresentar nele. Entretanto, este é um documento importante de informação para a própria Capes, uma vez que é por meio dele que a agência tem acesso as experiências e visão individuais dos residentes no programa.

Além das questões burocráticas, ainda existem outras questões que os residentes consideram que precisam ser melhoradas no âmbito do programa. R5 afirma:

“Talvez um contato prévio com as escolas candidatas, uma explanação do que é o programa, do que se trata a presença dos estudantes na escola preceptora, convidar algumas escolas para eventos de compartilhamento de vivências do programa de residência.” IDPPMRelR5

O que R5 diz demonstra que mesmo selecionada para participar do programa por meio de edital público, não parecia claro para os atores da escola o que era esse programa e

quais as funções dos residentes no ambiente escolar. Essa questão apontada pelo residente é de importância fundamental, tendo em vista que esses residentes tiveram dificuldades em duas das três escolas participantes, precisando parte deles ser redirecionada para outra escola e em uma das escolas participantes houve necessidade de mudança de preceptor.

A fala de uma das preceptoras também corrobora com a necessidade de esclarecimento apontada por R5. Ela afirma que se sentiu perdida no início da sua participação como preceptora da residência e que era necessário tornar as informações referentes aos objetivos do programa mais explícitas, bem como a necessidade um melhor treinamento para o preceptor no âmbito do programa. Pr3 diz:

“E poderia melhorar também, talvez, deixando mais claro para o preceptor todos os objetivos, mas dando um treinamento melhor. Treinamentos melhores para o preceptor, poderia melhorar para o programa.”
IDPPMIaePR3

Um dos residentes apresentou a necessidade de melhoria em um problema que já tinha sido apontado em críticas de autores instituições ao programa, a quantidade de residentes por escolas. R4 declara:

“Distribuindo a quantidade atual de residentes para o dobro da quantidade de escolas. Assim teria mais preceptores. Com incentivo financeiro aos professores, torna mais fácil a recepção dos licenciandos na escola.”
IDPPMIae R4

Esse apontamento do residente é bem pertinente, uma vez que duas das preceptoras entrevistadas afirmaram que o número de residentes por ela acompanhados, apresentou-se como uma dificuldade para atuação dos residentes.

“acho que ter o cuidado de um quanto... qual é o quantitativo de residentes adequado pra aquela realidade daquela escola entendeu?”
IDPPMIae Pr1

Essa mesma demanda foi declarada por Paniago, Nunes e Belisário (2020) que em seu estudo sobre uma experiência com o programa, afirmaram que por ter uma grande quantidade de estudantes residentes em uma mesma escola, esses estudantes não conseguiriam desenvolver suas atividades, além de todos não conseguirem cumprir a carga horária de regência, por vezes ocorrendo de os residentes estarem ministrando as aulas em dupla.

Um dos pontos elencados pelas 3 preceptoras, foi a necessidade de ampliação do número de vagas do programa para que fosse possível outros licenciandos vivenciarem o PRP, uma vez que todas elas consideraram o programa como uma experiência enriquecedora.

“Tem essa questão da quantidade de vagas que eu acho que deveria serem ofertadas mais, né? Isso é um ponto pra ser melhorado.” IDPPMNuvPr1

“Eu acho que ele precisa dar mais oportunidades pra outros residentes. Pra outros licenciandos também. Eu acho que ele é um excelente programa, ele não tem muito o que melhorar. Eu acho que é uma experiência muito boa para todo mundo que participa, né?” IDPPMNuvPr2

“Abrindo os leques os para que os alunos além da regência pudessem ter outros olhares, como essa coisa de fazer um trabalho ali com os meninos, desenvolver atividades correlatas ao ensino em si.” IDPPMNuvPr3

Por avaliarem a experiência no PRP como proveitosa, as preceptoras consideram que deveriam ser oportunizadas mais vagas para que mais estudantes da licenciatura pudessem ter a vivência da residência em sua formação inicial. De fato, os editais para o PRP apresentam um número bastante reduzido de vagas, fato esse que se mostra como um impasse em termos de oferta de uma formação em disparidade para os residentes. Concordamos que é necessária uma relação mais estreita entre os estudantes da licenciatura e os professores da escola, entretanto, para uma consolidação dessa relação, apreciamos que haja mais investimento nos estágios, de modo que possibilite estudantes e professores da educação básica a oportunidade de formação.

Vemos que na perspectiva dos residentes e dos preceptores o PRP tem aspectos que requerem maior atenção além de tantos outros que não foram percebidos ou relatados por eles. Alguns aspectos que os residentes relatam já eram preocupações que vinham sendo trazidas por instituições, pesquisadores e pelos próprios preceptores participantes do programa.

6.1.6 Substituição do Estágio Supervisionado pelo Período de Residência

O edital 06/2018 visava conduzir a reformulação das disciplinas de Estágio Supervisionado dentro das licenciaturas, por isso, tornou-se relevante investigar junto aos participantes desta pesquisa qual a perspectiva deles sobre a relação Estágio-PRP, bem como sobre a probabilidade de substituição de um pelo outro. Os preceptores e os residentes apresentaram visões diferentes a respeito da substituição do estágio pelo período de residência. A possível substituição (aproveitamento da carga horária) é apontada no projeto institucional no fragmento que trata da relação do PRP com o estágio. O texto afirma a possibilidade de *“Fomentar aproveitamento das horas atividades do Programa na disciplina de estágio supervisionado”* (PROJETO INSTITUCIONAL, 2018, p. 2), entretanto, os estudantes não afirmaram em suas falas que essa substituição ocorreu.

Nove dos residentes e duas preceptoras consideraram a substituição total do estágio pelo período de residência pedagógica. Os estudantes justificam a escolha argumentando que as atividades desempenhadas por eles no PRP são as mesmas exigidas nos Estágios Supervisionados Obrigatórios (ESO), como é dito por R1 e R2:

“Na residência fazemos as mesmas atividades do ESO e além delas também. É uma repetição desnecessária.” **IDPSEStR1**

“Tudo o que se pede para realizar nos Estágios Obrigatórios são efetivados durante o Programa Residência Pedagógica, tendo o adicional do compartilhamento de atividades e problemas, contornos e boas experiências” **IDPSEStR2**

Duas das três preceptoras também concordaram com a substituição total do estágio e afirmaram que essa substituição era viável porque consideravam a vivência no PRP como uma experiência mais enriquecedora para os residentes em relação ao estágio. Elas pautaram suas opiniões na carga horária que os licenciando precisavam cumprir no residência, que era superior a do estágio supervisionado ofertados nas universidades.

“Eu acho que sim, seria muito mais enriquecedor. Porque o estágio ele só tem poucas horas, né? Eles precisam observar a escolar, dar algumas regências e o período é muito curto. Mas no residência não, eles vão estar realmente na residência, vão estar muitas horas durante a semana na escola, isso vai enriquecer muito mais a prática deles” **IDPSEStPr2**

“Tem mais de um estágio, né? Mas eles passavam um pouco mais de tempo no residência... Talvez poderia substituir sim.” **IDPSEStPr3**

A preceptora nomeada como Pr3 ainda afirmou que para que essa substituição pudesse ocorrer, era necessário que houvesse uma investigação por parte dos pesquisadores da área para que houvesse a determinação se poderia ou não promover essa substituição.

“Eu acho que é uma discussão que as pessoas que trabalham com isso venham a pensar se sim ou não, mas eu acho que poderia substituir.” **IDPSEStPr3**

Considerando que a relação teoria–prática é essencial para a construção de conhecimento para prática docente, o PRP e o Estágio Supervisionado Obrigatório se apresentam como espaços em que os licenciandos podem se tornar sujeitos do processo de formação. Além disso, também foi observado que alguns deles consideram a vivência no PRP mais proveitosa que o ESO. Os estudantes também ressaltaram que a carga horária maior da residência em relação ao estágio, bem como ressaltam que por passarem mais tempo na escola

e terem contato mais próximo com os preceptores, criam um vínculo maior com o ambiente escolar, como ressaltado por R3:

“A dedicação que temos ao projeto e bem maior pois nos sentimos mais ligados à instituição e nos preocupamos com resultados positivos.” **IDPSEStR3**

Alguns residentes consideram que o estágio não pode ser substituído totalmente, pois a residência não contempla as modalidades de Ensino Fundamental séries finais e Ensino Médio, por isso alguns deles consideram o PRP como um complemento do estágio, como destaca R11:

“A Residência é um complemento do estágio supervisionado, uma experiência a mais no processo de aprendizagem do aluno de licenciatura.” **IDPSESpR11**

Uma das preceptoras também considerou que a residência poderia ser contada como parte complementar ao estágio supervisionado, sendo mais uma experiência que poderia proporcionar aos residentes a visão da docência e possibilitar aos estudantes residentes uma possibilidade de escolha para seguir ou não a profissão docente.

“Então eu acho que é importante essa participação no estágio supervisionado e a residência ela vai pra somar. Eu acho que na minha visão não é excludente. É complementar!” **IDPSESpPr1**

Três dos residentes responderam que o estágio não pode ser substituído pelo PRP. Eles justificam a resposta devido à carga horária dos estágios ser diferente do PRP. Como pode ser na fala de R16:

“Para mim não foi possível. São cargas horárias diferentes. Acho até um absurdo pensarem que um exclui o outro.” **IDPSENsR16**

Vemos que, para a maioria dos residentes, o estágio poderia ser substituído parcialmente ou totalmente pela residência, uma vez que eles consideram as experiências neles vivenciadas como exitosas. Entretanto, é preciso compreender que o ESO é um período dedicado a um processo de ensino e de aprendizagem no qual há uma formação teórica durante uma disciplina curricularmente estruturada com bases teóricas e prática. Por isso, antes da substituição do estágio pela residência é preciso considerar as bases teóricas que também subsidiam a prática. É necessário compreender que o ESO traz em si “as características do projeto político-pedagógico do curso, de seus objetivos, interesses e preocupações formativas, traz ainda a marca do(s) professor(es) que orienta(m), dos conceitos e práticas por ele(s) adotados” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 113).

Como abordado por Noffs e Rodrigues (2016), ao considerar a relação teórica–prática como essencial para a construção profissional docente, o PRP e o Estágio Curricular Supervisionado se apresentam como espaços que podem possibilitar aos licenciandos se tornarem sujeitos do processo de formação. Eles podem ainda aproximar a escola da universidade e têm potencial de despertar o questionamento, a curiosidade científica em busca de bases teóricas que fundamentem a futura prática docente desses licenciandos. A preceptora faz uma relação entre o estágio e a residência, e aponta que veio da mesma universidade pública da qual os residentes estudavam. de acordo com a sua própria experiência, ela traz um paralelo entre as duas experiências formativas. Pr1 afirma:

“eu sou da universidade pública...Na qual os meninos também são residentes. Eu tinha o estágio, né? Os estágios que eram chamados estágios supervisionados e eram totalmente diferente da residência no sentido de abertura e de liberdade. Eu acho que o residente ele tem mais obrigações pedagógicas propriamente dita. Eu acho que faz jus a própria palavra. Residência de saúde que é um médico, né? Então a residência pedagógica ele proporciona mais tempo. Não é só na obrigatoriedade de uma nota como é o o estágio, estágio supervisionado né? Mas ele tem a orientação e tem essa residência de fato por um tempo mais programado. Então acho que o tempo é um fato muito positivo em sala de aula, sabe? E que tem que ter. No meu caso eu não tive esse tempo. Sabe? Essa vivência da residência é quase na sala de aula, sabe? Então eu avalio positivamente sim” IDPSENsPr1

Entretanto, cabe-nos ressaltar que o PRP é um programa e o ESO é um componente curricular. Como programa, não há garantias de sua continuidade, nem condições efetivas para que todos os licenciandos façam parte dele, seja como bolsistas ou como voluntários. Já o ESO, como componente curricular obrigatório na formação de professores, é ofertado em todas as licenciaturas e para todos os licenciandos. Deste modo, a substituição do ESO pelo PRP caminho no sentido oposto ao vem sendo construído no âmbito de diretrizes nacionais para formação de professores no Brasil.

6.2 RELAÇÃO UNIVERSIDADE E ESCOLA DIANTE DA ATUAÇÃO DO PROGRAMA

Além do seu compromisso primário de formação nos níveis da educação básica, a escola ainda é um espaço em que há interação de diversos outros atores, dentre eles, os licenciandos que estão recebendo a sua formação prática. Para esses estudantes, espera-se que a experiência de inserção em uma escola lhe ofereça meios de construção de saberes. Ademais, é nesse contato que o estudante da licenciatura irá compreender o funcionamento da escola e de sua futura profissão, sendo esse contato um espaço importante (e até mesmo decisivo) da formação do profissional docente. A inserção no espaço escolar torna-se uma etapa importante na

formação e profissionalização do professor. Por isso, é preciso estabelecer meios para que essa inserção ocorra, como é o caso dos estágios e programas como o PRP.

O projeto institucional apresenta que a proposta institucional da IES estudada tem como objetivo *“fortalecer e ampliar a rede de escolas parceiras do campo de estágio, bem como promover uma aproximação entre os professores das disciplinas de estágio supervisionado e professores da educação básica que recebem os estagiários”* (PROJETO INSTITUCIONAL, 2018, p. 2). Diante disso, apresenta-se a seguir a percepção dos residentes e das preceptoras de como essa relação foi estabelecida.

Pimenta e Lima (2017) apontam que o trânsito de licenciados estagiários entre a escola e a universidade pode favorecer a criação de uma rede de relações, de conhecimentos e aprendizagens entre as instituições, uma vez que o intuito não seja copiar ou criticar modelos, mas compreender as diferenças e ultrapassá-las. Além de ter a oportunidade de aprender com os professores da educação básica como é o ensino e o próprio ato de ensinar.

6.2.1 Diálogo entre a Instituição de Ensino Superior e a Escola

Dentre os objetivos estabelecidos pelo Programa de Residência Pedagógica está o estreitamento da relação dos cursos de formação de professores com as escolas da educação básica como é possível observar no objetivo 3 listado no Edital 06/2018 do PRP *“Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores”* (CAPES, 2018, p. 1).

A relação estabelecida entre a escola e a Instituição de Ensino Superior (IES) é frágil, apesar de estar estabelecida e resguardada nos aparatos legais, na prática é complexa e conflitante, mostrando-se compartimentada e hierarquizada (FAGUNDES; GOMES, 2013). O edital do PRP considera a escola como uma instituição que participa da formação dos residentes e é denominada de escola-campo. Assim, é esperado que o programa estabeleça diálogos entre essas duas instituições que se promova tanto a formação de professores continuada e a formação dos residentes.

Diante dos dados sobre a Relação IES-Escola alguns residentes e as preceptoras cultivam uma imagem na qual a IES é a instituição formadora e doadora, enquanto a escola é a instituição recebedora que oferece seu espaço para execução das atividades. Em muitas respostas fornecidas pelos residentes e pelas preceptoras, eles concebem que a relação da

universidade com a escola é estabelecida por meio daquilo que a IES tem a oferecer, sejam em equipamento, estruturas ou, até mesmo, os residentes.

Muitas vezes a escola é vista como um espaço vazio, precário e sedento que não têm muito a oferecer e a universidade, por sua vez, é vista como um local de formação e produção de saber que pode levar conhecimento para a escola. Essa visão de um Discurso Unilateral pode ser vista nas respostas dos residentes R6, R2, R7 e R12 e das preceptoras Pr3 quando questionados a respeito de com o PRP facilita o diálogo com a escola:

“atividades similares as desempenhadas na universidade e replicadas em aulas nas escolas, por meio de eventos e atividades na universidade as quais os estudantes são convidados a participar” RIEDUIpR2

“Levando materiais da Universidade para a sala de aula” RIEDUIpR6

“Fora que levamos os projetos da IES para a escola...” RIEDUIpR7

“Levando atividades da universidade para a escola” RIEDUIpR12

“Estreita porque o conhecimento que eles têm lá eles levam para escola. Eles levavam algumas práticas que eles aprendiam na universidade e faziam com os alunos. Levaram material biológico que eles pediam no laboratório emprestado e levavam para o aluno. Eles aplicavam para fazer esses trabalhos científicos que eles fizeram, eles utilizaram as teorias das metodologias ativas e aplicaram em sala de aula.” RIEDUIpPr3

Custódio (2010) afirma que é preciso a compressão da escola como um espaço de formação crítico, inovador e criativo. Nóvoa (2017) traz a necessidade de uma formação híbrida, um estabelecimento de uma ligação e mobilidade, um “entre-lugar” que aporte as universidades, escolas e políticas públicas, tendo tanto os professores universitários e professores da Educação Básica *status* de formadores dos licenciandos. Compreendendo que são necessárias as duas instituições para uma formação completa do professor, como diz Nóvoa (2019):

Em muitos discursos sobre a formação de professores há uma oposição entre as universidades e as escolas. Às universidades atribui-se uma capacidade de conhecimento cultural e científico, intelectual, de proximidade com a pesquisa e com o pensamento crítico. Mas esquecemo-nos de que, por vezes, é apenas um conhecimento vazio, sem capacidade de interrogação e de criação. Às escolas atribui-se uma ligação à prática, às coisas concretas da profissão, a tudo aquilo que, verdadeiramente, nos faria professores. Mas esquecemo-nos de que esta prática é frequentemente rotineira, medíocre, sem capacidade de inovação e, muito menos, de formação dos novos profissionais. (NÓVOA, 2019, p. 7)

Assim, ele traz que as duas instituições apresentam seus pontos fortes e fracos na formação de professores, porém que há necessidade de vencer essa, chamada por ele, oposição inútil. É preciso encontrar o ponto que une essas duas instituições: a formação do profissional, como ele afirma no trecho a seguir:

Para escapar a essa oposição inútil e improdutivo, precisamos encontrar um terceiro termo, a profissão, e perceber que é nele que está o potencial formador, desde que haja uma relação fecunda entre os três vértices do triângulo. É neste entrelaçamento que ganha força uma formação profissional, no sentido mais amplo do termo, a formação para uma profissão. (NÓVOA, 2019, p. 7).

Por isso, é preciso compreender a relação da escola com a universidade como uma relação de troca de saberes, na qual a escola também fornece e doa daquilo que é construído culturalmente e socialmente nela, ou seja, dos seus saberes. Esses saberes vão contribuir para formação do licenciando, pois de acordo com Tardif (2014), dentre os diversos saberes profissionais dos professores também estão os saberes práticos específicos do local de trabalho, além de conhecer as rotinas, valores e regras da escola, entendendo as contribuições que o mergulho na escola concreta, a partilha com os professores e com os alunos e reais condições de trabalho promove na formação inicial docente, estabelecendo a “sinergia” que o próprio edital traz dentro do objetivo 3.

A ação de sinergia traz a ideia de movimento constante e interdependente que as instituições devem consolidar entre si. Portanto, isso mostra mais uma vez a importância da reflexão para que esses estudantes compreendam o papel de cada uma das instituições que estão contribuindo para sua formação, induzindo assim a formação de um professor prático-reflexivo.

Ainda sobre a relação Escola-IES, os residentes afirmaram que uma das características que favoreceram a aproximação da escola com a universidade foi o contato dos preceptores com a coordenação do programa, como também a presença deles nas reuniões. Essa percepção é demonstrada na resposta de R9, R10 e R15:

“Através de reuniões entre os estagiários, coordenadora e preceptora.” RIECR9

“Estudante de graduação, professor formado e aluno do ensino básico.” RIECR10

“Através da preceptora e orientadora.” RIECR15

Na experiência vivenciada no curso de pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina, os professores preceptores veem a situação como exitosa, pois consideram que a escola adentrou a universidade e a universidade a escola, proporcionando assim um entrosamento que possibilitou a formação dos residentes, dos preceptores, a resolução de problemas, mobilização experiências distintas, durante o desenvolvimento do programa. Entretanto os autores do trabalho que relatam essa experiência ressaltam que não foi exatamente pela atuação do programa que isso ocorreu, uma vez que afirmam:

É importante mencionar ainda que esse trabalho realizado no âmbito do PRP não é díspar nem se trata de uma novidade no programa de estágios do curso de Pedagogia da IES, tanto que as orientações, roteiros, avaliações, premissas quanto ao processo de organização dos projetos de docência, entre outros aspectos, são oriundos de nossa trajetória profissional, com significativo tempo dedicado à formação de professores. No nosso entendimento, o programa, por meio dos convênios firmados entre as IES e a Educação Básica e das bolsas concedidas, incentivam e permitem maior dedicação de todos os envolvidos no processo, resultando, assim, em dois dos principais fatores que têm conferido êxito à proposta: tempo alargado no ambiente escolar e participação das professoras preceptoras (SOUZA; MARTINS FILHO; MARTINS, 2020, p. 144).

Assim como relatado pelos residentes, de fato, o PRP proporciona essa proximidade dos preceptores (professores da educação básica) das IES, entretanto, é preciso voltar a atenção para que, essa proximidade pode ter sido incentivada pela bolsa e durante a atuação do programa, mas ela não pode ser garantida após o término dele. Portanto, é preciso a criação, manutenção, diálogo, formação, consideração e estreitamento de políticas que levem em consideração o papel fundamental da escola na formação de professores, não só como espaço físico, mas de seus atores, como é o caso dos professores experientes que podem participar como formadores dos futuros professores. É preciso estabelecer o necessário e constante diálogo entre a comunidade dos professores formadores, professores em formação e a comunidade dos professores. Considerando o que é assinalado por Nóvoa: “Precisamos dos outros para nos tornarmos professores” (NÓVOA, 2019, p. 10).

Os residentes ainda declararam que consideravam a atuação do programa como uma ponte, um de meio de divulgação da universidade, uma espécie de ponte em que eles falavam para os estudantes como era a universidade: “*E até mesmo nós residentes, fazemos essa ponte, falamos muito de como é o Ensino Superior.*” **RIEDUPesR5.**

Como pode ser visto, ainda há uma certa distância entre a escola como instituição que participa ativamente da formação de professores. Por isso, é necessário ampliarmos não só os discursos, mas as ações que assegurem aos professores uma formação completa e possibilite uma verdadeira interação de contribuição entre a escola e a universidade.

6.2.2 A recepção na escola-campo

A escola é o espaço no qual a prática docente acontece, também é em que podemos perceber a cultura profissional docente, que é constituída por “valores, representações, saberes e fazeres” (SARTI, 2009, p. 2). Por isso, para se integrar no ambiente escolar, o profissional formado e em formação precisa estabelecer diálogo com seus pares, com a gestão, com os estudantes e compreender o espaço escolar como seu espaço profissional. Para isso, é importante que haja acolhimento e troca entre as partes integrantes desse espaço. Nesse

contexto, o Programa de Residência Pedagógica (PRP) é inserido no aperfeiçoamento da formação inicial de professores por meio da inserção dos residentes na escola.

A forma como o residente dialoga com o ambiente escolar é relevante para o processo formativo sólido. Ao serem questionados sobre como foi a recepção dos residentes integrantes do PRP nas escolas-campo, houve divergência entre as respostas. Entende-se que cada residente apresenta uma experiência única diante da realidade em que estão inseridos. Apesar disso, a maioria desses estudantes concordou que essa recepção foi boa/ótima, como pode ser visto nos trechos das respostas de R7 e R8:

*“Fui bem acolhida e apresentada ao ambiente de escolar de forma harmoniosa.”***RIEBR7**

*“Com boa receptividade, muito acolhimento da gestão e dos estudantes.”***RIEBR8**

Nos trechos, podemos perceber que os residentes relatam considerar a recepção vivenciada como uma experiência positiva. Essa acolhida por parte dos atores da escola ajuda no desenvolvimento das atividades dos residentes. A recepção dos estudantes pode indicar uma aproximação e interesse da escola em contribuir para a formação docente no âmbito da residência pedagógica. Assim como nos estágios supervisionados, não apenas os professores, mas também a equipe gestora deve reconhecer o papel do acolhimento e as contribuições para o futuro professor e que o residente pode contribuir com a complementação das práticas educacionais na própria escola. Essa perspectiva comunga com o que Custódio (2012) afirma sobre a escola e os estágios, que a escola também apresenta “esse papel de acolhimento e de contribuição para o futuro professor” (CUSTÓDIO, 2012, p. 11).

Em algumas das respostas, além de afirmarem uma boa recepção, também ficou evidenciado o papel do preceptor na acolhida ao residente. No PRP, o preceptor é o professor da educação básica. Os trechos a seguir mostram a relação entre a boa recepção e a colaboração do preceptor:

*“Foi ótima. A preceptora sempre apta a nos inserir em tudo e também planejar nossas atividades na escola”***RIEAprR5**

*“Boa, sempre fazemos tudo em conjunto com o professor para melhor aproveitamento dos alunos”***RIEAprR6**

Essa recepção por parte dos preceptores pode estar relacionada ao conhecimento deles do seu papel no programa e sua função ao receber o residente na escola. Quanto a isso, Benites, Cyrino e Souza Neto (2013) destacam que a dificuldade de uma participação mais efetiva dos professores da educação básica na formação dos licenciandos se deve ao desconhecimento deles sobre seu papel nessa formação e sobre quais saberes profissionais eles podem mobilizar para contribuir com ela. Por outro lado, no caso dos preceptores, a clareza sobre seu papel favorece essa acolhida, que pode ser vista até mesmo como uma orientação. Esse movimento contribui com a formação da identidade profissional dos residentes como futuros professores da educação básica que vão recepcionar estudantes de estágio, residência ou Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Infelizmente, nem todos os residentes relataram experiências positivas de recepção. Quanto a isso, observou-se relatos de resistência por parte de professores da escola, mesmo com o apoio do preceptor. Como na resposta dada por R11: “Boa, mas enfrentei certa resistência” (**RIEApoR11**). Houve resistência também por parte de outros funcionários da escola, como podemos ver na fala de R1:

“Tive boa recepção nas duas escolas. Mas durante a inserção (primeira escola), uma funcionária em específico falou para ocuparmos apenas a biblioteca. Nos afastando de outros espaços. E um professor não demonstrou satisfação com nossa presença. Ambos os casos foram resolvidos pelo preceptor e orientadora” **REApoR1**

A perspectiva dos outros professores pode estar associada a não compreensão do que é o programa e do papel fundamental da escola na formação de professores. Gondim e Segatto (2015) salientaram essa como uma das dificuldades dos licenciandos nos estágios. Elas afirmaram que os estudantes de licenciatura, por vezes, têm uma má recepção/aceitação nas escolas, pois muitas vezes não têm a abertura ou recebem o devido apoio por parte dos professores, além de barreiras e restrições em seus planejamentos. O que pode estar associado com a visão de que, ao receber estudantes de graduação, sejam eles residentes, estagiários, pibidianos ou extensionistas, a escola está fazendo um favor a esses estudantes e não que eles estão ali para contribuir com a construção do conhecimento, também para sua própria formação e até, mesmo que indiretamente, para uma formação continuada dos professores da educação básica envolvidos no processo. Uma vez que o contato com os saberes acumulados durante a trajetória de professores experientes promove a objetivação dos saberes da experiência, o que pode favorecer tanto a formação continuada dos professores que estão recebendo os estudantes da graduação em seu ambiente de trabalho quanto ao licenciando (CASSAB, 2015).

Como pode ser visto, apesar da escola ser selecionada por meio de um edital público e estar preparada para receber os residentes, nem sempre a acolhida de grupos externos a escola ocorre de maneira amistosa. Isso pode estar associado à distância que ainda existe entre as instituições de Ensino Superior responsáveis por formar os licenciandos e a escola local em que os licenciandos vão esporadicamente durante a formação inicial.

Entretanto, a boa recepção desses residentes nas escolas-campo possibilitou o desenvolvimento do trabalho deles, pois puderam vivenciar a prática docente e ter uma formação mais sólida, uma vez que, dessa prática, surgem saberes fundamentais para formação de professores, como é afirmado por pesquisas como as Tardif e a de Pimenta sobre os saberes docentes.

Portanto, de acordo com a perspectiva dos residentes, pode-se perceber que a recepção deles nas escolas em que foram inseridos para o desenvolvimento da residência, na maioria dos casos, foi positiva e favoreceu a formação deles como futuros professores da educação básica, porém, é necessário tornar cada vez mais claro o papel da escola nessa formação e estabelecer melhor o diálogo entre a escola e os cursos de licenciatura.

6.3 POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Apesar do Programa Residência Pedagógica se apresentar como alvo de muitas críticas e debates por parte de pesquisadores, professores e instituições voltadas à formação de professores no país, os dados desse trabalho demonstram possíveis contribuições que podem ter surgido da vivência no âmbito do programa de acordo com o olhar dos atores envolvidos nele e incluídos aqui nesta pesquisa, quais sejam, os residentes e as preceptoras.

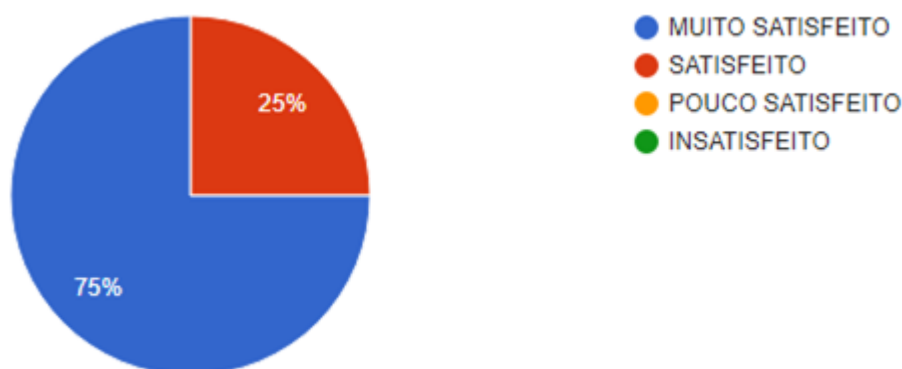
Visando colaborar para a formação dos futuros professores, o projeto institucional apresenta alguns objetivos específicos que possibilitariam contribuir com a formação docente. São eles:

- 1) formar o licenciando da **IES** voltado para reflexão e enfrentamento das diversas situações que ocorrem nas instituições escolares e nas classes em que atuarão; 2) contribuir para a formação continuada dos professores da rede pública de ensino em consonância com as problemáticas identificadas no transcorrer do programa no espaço escolar; 3) Contribuir para a transformação do espaço escolar numa comunidade de aprendizagem, torna-o capaz de alimentar práticas pedagógicas apropriadas para enfrentar os desafios do cotidiano escolar; e) promover ações de qualificação que promovam a integração Universidade-escola; 4) fomentar ações que estimulem o protagonismo de professores como coformadores dos licenciandos; 5) Registrar +e Sistematizar as experiências pedagógicas desenvolvidas no interior do programa como estratégia de formação continuada para os professores da educação básica, docente-orientadores e futuros professores; 6) contribuir para o desenvolvimento de experiências inovadoras no que diz respeito ao uso da Tecnologia de Informação e Comunicação no ensino; 7) Fomentar a produção de materiais didáticos, considerando

os objetos e problemas vivenciados na prática do programa residência; 8) Incentivar a produção e participação em eventos acadêmicos; 9) Promover encontros de formação com o grupo que constitui o programa Residência Pedagógica com intenção de planejar e monitorar as ações e metas estabelecidas pelo colegiado do PRP. (PROJETO INSTITUCIONAL, 2018, p.1).

No que se refere a satisfação dos residentes em relação ao programa, podemos observar que todos os residentes responderam positivamente. Sendo considerada uma boa experiência formativa, que apresenta possíveis contribuições para a construção da identidade profissional do futuro professor. A seguir, apresentamos o Gráfico 1, com a exposição das respostas dos residentes em relação a satisfação quanto a experiência na residência:

Gráfico 1. Satisfação dos residentes em relação a experiência no Programa Residência Pedagógica



Fonte: A autora (2022)

Sob a ótica dos atores sociais envolvidos nesta pesquisa, as contribuições do PRP se pautaram em questões relativas na futura prática docente, na relação teoria e prática, a uma experiência satisfatória dentro do programa, também a contribuição foi ressaltada no que se refere ao incentivo a pesquisa e a formação continuada de professores. A seguir apresentaremos os tópicos que surgiram das categorias analisadas.

6.3.1 Futura Prática Docente dos Residentes

De acordo com Nóvoa (2016), faz-se necessário a construção de espaços formativos nos quais o professor em sua formação inicial possa repensar e refletir sobre as características que guiam os processos de ensino e de aprendizagem com o objetivo de promover uma transformação na prática educativa de professores. Autores como Tardif (2014) e Pimenta (2007) concordam que da prática surgem conhecimentos e que ela traz repercussão em como o professor irá desempenhar a atividade docente.

Uma das contribuições apontadas pelos atores sociais desta pesquisa se refere a contribuição das vivências no programa para uma futura prática docente desses residentes. Tantos os licenciandos quanto as preceptoras apresentam falas que fortalecem a ideia da importância da experiência do Residência Pedagógica para o fortalecimento da prática dos futuros professores, como podemos ver no que é dito por R4, R7 e R8:

“Nunca tive um contato com a sala de aula antes da RP. Então estou aproveitando cada momento pra corrigir meus erros e desenvolver uma metodologia eficiente.” CFMPiR4

“Eu cresci muito depois do programa, cada intervenção me coloca mais próxima do exercício da docência” CFMPiR7

“Me ajudou muito a experiência do programa para meu desenvolvimento dentro da sala de aula.” CFMPiR8

Compreende-se que essas experiências repercutem em toda carreira docente. A partir das reflexões sobre a sua atividade docente, os futuros professores serão capazes de avaliar a sua própria prática, diagnosticar suas principais limitações e encontrar soluções para resolver problemas. Essas reflexões sobre a experiência por eles vivenciadas, pode contribuir para a formação de futuros professores que apresentam a capacidade de avaliar a sua própria prática, construir um diagnóstico de seus pontos frágeis e limitantes, além de possibilitar a esse futuro professor a capacidade de construir uma melhor atuação docente.

Essas vivências podem também minimizar os conflitos que surgem nos primeiros anos do ciclo de vida profissional do docente, nas quais há um choque de realidade com o meio em que está sendo inserido como professor, poder compreender meios de minimizar os hiatos existentes entre a teoria e a prática, além de outras características que são apresentadas por Huberman (1999) como a primeira fase de vida dos professores iniciantes. A experiência no PRP pode antecipar os períodos de sobrevivência e descoberta desta fase inicial da docência.

As preceptoras também afirmaram que o PRP contribuiu para uma melhor prática docente desses futuros professores. As falas de Pr1, Pr2 e Pr3 demonstram as contribuições que elas puderam perceber:

*“porque a residência ela proporciona mais **independência** e tempo de sala de aula” CFMPiPr1*

“ele contribui porque eles vão estar inseridos antes de se formarem eles já vão estar inseridos eles vão aprender junto com os preceptores né aprender junto com os outros professores da escola então eles têm essa oportunidade de vivenciar né? Todos os problemas que acontece dentro da escola as várias como é que eu posso dizer? Realidades, né? Que ocorrem, né? A realidade socioeconômica também da comunidade, tudo que isso implica né? No ensino,

aprendizagem. Então eles vão saber lidar com todo tipo de situação. Não é? Eles já vão aprendendo. É um é uma vivência prévia do que eles vão viver após eles se formarem. Então é uma experiência riquíssima pra eles.”
CFMPI Pr2

*“É quando o residente, no caso o aluno da licenciatura, ele fica de **frente para a realidade.**”* **CFMPIPr3**

As professoras apontam que programa possibilitou aos estudantes conhecer a realidade escolar e intervir nela. Demostram, também, os elementos apresentados por Huberman (1999), o choque com a realidade, as descobertas, entre outros aspectos por ele ressaltado. Apontando essa experiência como satisfatória, um meio de promover autonomia no futuro professor, construir saberes por meio da troca com o professor preceptor – que é um professor experiente – como é apontado por Tardif (2014), as relações com os outros professores promovem a construção de saberes da experiência. Além disso, como é ressaltado por Pr2, essa vivência no programa pode proporcionar a eles meios de lidar com os conflitos que surgem na prática docente, o que repercutirá na sua futura atuação como professor. Apresentando a vivência no PRP como uma oportunidade de contribuiu positivamente para a futura prática docente dos residentes.

6.3.2 Relação Teoria e Prática

Compreendendo que a formação inicial de professores é basilar para toda a carreira docente, entende-se a relação teoria e prática como um espaço de construção de conhecimento essencial para estruturação da identidade docente do futuro professor.

Quanto a isso, quando questionados a respeito da relação estabelecida entre a teoria e a prática vemos que muitos dos estudantes apresentaram uma visão dicotômica associativa, viram a prática como um lugar apenas para praticar aquilo que foi visto na teoria e não como um espaço de articulação e construção de conhecimento, como se pode perceber na fala de R8, R10 e R12

Nele eu pude executar o que tinha apenas visto em teoria na universidade
CFATPR8

Sim, através da atuação prática da teoria aprendida durante a graduação. **CFATPR10**

É um modo de por em prática tudo que aprendemos na graduação
CFATPR12

Essa visão tira dos estudantes a oportunidade de compreender a prática como um espaço de construção de conhecimento, um lugar de formação, em que eles estão ali aprendendo com os professores experientes, com os atores da escola, com as experiências vivenciadas, com

aquilo que só a prática é capaz de proporcionar que, muitas vezes, extrapola aquilo que a teoria apresenta.

A explicação de R3 de como se deu a relação teoria e prática estabelecida durante a atuação no programa, mostrou-se mais próxima a visão de unidade apresentada por Candau e Lelis (1999), na qual as duas áreas mostram-se como indissociáveis. R3 afirma:

Todas as problemáticas apresentadas pelos residentes em reuniões, o compartilhamento de situações-problema contornadas pela criatividade e conhecimento das possibilidades do fazer pedagógico, a imersão do discente no meio escolar tornando tangente o conteúdo das disciplinas que estudamos na universidade, assim como a equivalência do que deve e do que se necessita incluir em sala de aula, tudo isso estreita a noção do ser docente com a prática docente em si **CFATPR3**

Essa visão proporciona ao residente um aproveitamento da prática como um espaço de aprendizagem, de construção de conhecimento e da sua identidade docente. O que foi apresentado por R3, como mencionado anteriormente, aproxima-se do conceito da visão unidade da relação teoria e prática, assim sendo, promove a construção da práxis, que neste caso aqui apresentado mostra-se como o comportamento indissociável da teoria e da prática. Sendo a formação de professores focada nessa perspectiva quem sabe não consigamos alcançar a práxis freiriana, que é aquela na qual as práticas se voltam para a mudança da realidade e para a construção de uma história.

A respeito dessa relação entre a teoria e a prática, as três preceptoras concordaram que o programa promoveu uma aproximação.

Sim. Sim. E na universidade a gente tem a teoria, não é? E na escola a gente vai vivenciar a prática. Muitas vezes a prática é um pouco diferente da teoria. Então aí eles vão ter uma visão melhor da prática docente que eles vão desempenhar, né? Depois. **CFATPPr2**

Absolutamente! Ele vai e coloca em prática aquilo que ele tá aprendendo. Ele vê os desafios da escola, como é que a escola... Como é na realidade aquilo que ele vê na teoria. Então é fundamental! **CFATPPr3**

As falas das preceptoras revelam também uma visão dicotômica da relação teoria e prática, uma vez que há uma fragmentação do que é a teoria e de como prática ela deve acontecer de modo aplicável no ambiente escolar, fortalecendo o que Candau e Lelis (1999) apontam como uma visão extremista dentro da visão dicotômica. Já a fala de Pr1 aponta para uma visão de unidade de acordo com Candau e Lelis (1999) uma vez que a preceptora considera que é possível na prática ser um espaço de construção.

*O programa de residência promove a aproximação da teoria que os estudantes veem na universidade da prática... a autonomia, a liberdade de criação...eles vão perceber que muitas teorias na verdade é só o papel. Entendeu? É só o papel. Então vai ter que fazer e se virar na hora. Né? Se uma aula não foi o que você pensou que seria **CFATPPrI***

Diante das visões aqui apresentadas, defendemos a relação teoria e prática como indissociável. Nessa perspectiva, a formação de professores nesse contexto de unidade dessa relação promoverá, a esses futuros professores uma formação na qual eles se constituam quanto docentes mais atentos ao seu papel na educação, que sejam capazes de compreender e modificar os contextos de ensino e aprendizagem em que estão inseridos. Apesar de alguns dos estudantes e algumas preceptoras apresentarem uma visão imatura sobre a teoria a prática, ao estarem inserido no ambiente escolar, os residentes construíram aprendizagens e realizaram uma articulação entre a teoria e a prática, mesmo que de modo não intencional.

6.3.3 Experiência satisfatória

As experiências formativas são importantes para formação do futuro professor, pois elas contribuem para a construção da identidade docente, sejam as que ocorrem dentro do ambiente universitário, ou aquelas que ocorrem na formação prática nas escolas por meio dos estágios ou por meio da imersão do licenciando nos projetos e programas. De acordo com Pimenta (2007), os saberes que emergem da experiência na escola são essenciais para a formação de professores, pois a vivência no ambiente escolar e contato com os outros professores contribuirá para a visão acerca da docência do professor em formação inicial e a construção da sua própria identidade como docente.

Entretanto, essas experiências podem ser exitosas ou não. Muitos estudantes, como já relatado por alguns dos participantes dessa pesquisa, não têm boa acolhida, não conseguem desenvolver suas atividades de residência, estágio ou PIBID. Porém, quando a experiência formativa é exitosa, todos os envolvidos tendem a se beneficiar daquela prática. Quanto a isso, muitos dos residentes e todas as preceptoras relataram que a experiência vivenciada do no âmbito do Programa Residência Pedagógica foi, para eles, uma experiência satisfatória. Esse fato pode ser comprovado nas falas de alguns dos residentes como pode ser visto nos trechos a seguir:

*“Eu cresci muito depois do programa, cada intervenção me colocar mais próxima do exercício da docência” **CFESR8***

*“Me ajudou muito a experiência do programa para meu desenvolvimento dentro da sala de aula.” **CFESR9***

Como relatado pelos residentes, a vivência no PRP foi uma boa experiência que contribuiu para formação deles quanto futuros professores da educação básica. A afirmação de uma vivência exitosa se pauta principalmente naquilo que eles puderam vivenciar em sala de aula que, para eles, irá contribuir para uma futura prática docente desses residentes. A mesma visão é compartilhada pelas preceptoras que participaram do programa. Elas se referiram ao PRP como uma experiência que acrescentou tanto aos estudantes em formação inicial quanto aos professores que já estavam em exercício. Pr1, Pr2 e Pr3 relataram:

“Pra você ter noção, eu estou orientando agora um dos residentes agora no estágio supervisionado, né? Ele reportou, né? E disse: professora posso continuar lá na escola? Então acho que isso é reflexo de um de um bom de um período, né? Bom momento que foi vivido. Então assim... deu para perceber que a residência ela ainda dá continuidade né? A outras oportunidades né? Pra o estudante né? Da universidade. Então é muito positivo.” CFESPr1

“Foi uma troca muito boa dos residentes comigo e dos residentes com os estudantes também da escola. Então eu agradeço muito pela oportunidade que eu tive de participar desse programa. Foi muito rico, muito enriquecedor. Pra todos, né? Eu acho.” CFESPr2

“Eu gostei muito, tive um grupo muito bom!” CFESPr3

A fala das preceptoras remetem a uma experiência positiva para elas no âmbito do programa. Esse relato se dá principalmente na relação entre as preceptoras e os residentes. Mostrando que alguns residentes até desejaram continuar na escola para o exercício do estágio supervisionado obrigatório. Pr2 ressalta que não só a troca com os estudantes foi boa, mas também ela foi enriquecida pela possibilidade de participar como preceptora do PRP.

Assim como é ressaltado por Pimenta (2007), as relações estabelecidas com a escola e com o conhecimento dos outros professores auxilia ao licenciando a se formar como professor nessa volta a escola com um olhar, agora, de docente em formação e não mais de estudantes. Com base em experiências que foram bem-sucedidas no programa, sendo estes importantes para formação do residente, ele pôde vivenciar a escola como um todo, refletir de maneira individual, além de coletivamente durante a prática e sobre ela. Essas experiências exitosas auxiliam ao futuro professor a construir relações entre a teoria e a prática, bem como a construir/reconstruir os saberes docentes que são o fundamento da profissão.

6.3.4 Incentivo à pesquisa

Muito se tem sido discutido acerca da formação de um professor que também seja um pesquisador da sua própria prática. A pesquisa pode ser compreendida como o processo por meio do qual o pesquisador constrói ou adquire conhecimento. Portanto, a pesquisa educacional

pode ser compreendida como o meio pelo qual o professor pesquisador pode elaborar e construir conhecimento de maneira autônoma, como uma construção pessoal que pode ser também uma construção coletiva, uma vez que seus resultados serão tanto individuais – agregando conhecimento ao professor – e coletiva, por agregar conhecimento para a docência (MELO; SANTOS, 2012).

A formação do professor pesquisador já foi discutida por diversos pesquisadores da área de formação docente. Como Ludke (2010), Zeichner (1993) André (2001) e Tardif (2014) que apontam a pesquisa como um meio basilar para que o professor possa refletir, criticar e melhorar a sua própria prática pedagógica. Essas pesquisas defendem a construção de saberes a partir da reflexão sobre a prática, assim sendo possível a construção de uma identidade e uma profissionalização docente. É a partir dessa reflexão sobre a sua prática e a intervenção em sua própria docência que se constrói, portanto, o professor-reflexivo-pesquisador.

Em seu trabalho sobre professores pesquisadores, Ludke (2010) aponta que alguns professores da educação básica já desenvolvem pesquisa dentro de seus contextos, sejam elas realização de pequenas pesquisas para feiras de ciências até pesquisas que rendem publicação em eventos científicos e periódicos. Nesse contexto, se encaixa a visão de uma das preceptoras participantes da pesquisa aqui desenvolvida, que já havia desenvolvido pesquisa na universidade na área de entomologia e apresentava, em sua fala, um paradigma pré-formulado sobre o que era a pesquisa: apenas aquilo que se realiza em um laboratório com equipamentos e metodologias cartesianas. Entretanto, após vivenciar a residência com os estudantes, pôde perceber que ela mesmo poderia ser uma pesquisadora da sua própria prática, como podemos ver em sua fala:

“E também me fez como professora, me aproximar também da universidade... voltar para a pesquisa científica. Isso foi muito importante na minha vida. Porque a minha área de estudo não é a área de ensino, minha área é na área de entomologia. Que é uma área voltada para o estudo dos insetos e tal. E na escola quando eu comecei a ensinar, ficou muito difícil desenvolver atividades científicas relacionadas a isso, porque requer um laboratório científico mais organizado, com mais equipamentos relacionados com o que eu precisaria. Só que com eles eu pude ver que só com algumas atividades simples a gente pode desenvolver algumas pesquisas na área de ensino também e que essa também é uma área importante pra mim. E que isso me fez voltar a ir em congresso, procurar ver coisas que eu pudesse a ver na sala de aula para desenvolver artigos. Esse é um ponto que pra mim foi muito positivo e que veio graças ao residência pedagógica que fez essa aproximação novamente da minha vida com a universidade também e me fez enxergar o ensino como uma área de pesquisa também.” CFINPPr3 (grifo do autor)

Essa nova perspectiva apontada pela docente pode contribuir para sua própria formação quanto professora da educação básica em exercício (formação continuada) bem como o agregar para a educação por meio da disseminação de práticas pedagógicas exitosas favorecendo o processo de ensino e aprendizagem dos discentes. Além disso, o exercício da pesquisa contribuirá para o desenvolvimento da identidade profissional da professora, além de ter o potencial de torná-la protagonista na construção do conhecimento.

6.3.5 Formação Continuada das Preceptoras

Dentre os objetivos do PRP se encontra a formação continuada dos docentes da educação básica em exercício na escola campo. Compreende-se como formação continuada de professores aquela que ocorre após a formação inicial, seja ela feita em exercício, autoformação, curso de pós-graduação ou em cursos fornecidas pelas redes de ensino. De acordo com Nóvoa (2019), o ciclo profissional do professor se completa na formação continuada. A formação continuada deixa o professor preparado para os desafios da educação contemporânea e o habilita para uma nova construção pedagógica que o possibilita para uma reflexão e trabalho em equipe.

Ao serem questionadas a respeito da contribuição para a formação continuada delas no âmbito do programa, todas as preceptoras se reportaram ao programa como uma experiência que agregou a sua construção quanto profissional. Na fala das preceptoras podemos destacar dois tipos de formação: uma formal e intencional ocorrida por meio de que elas denominaram de caravanas, e outra, que elas consideraram como formação aquilo que surgiu de vivência e trocas com os estudantes nas práticas durante a atuação no programa.

No que diz respeito a formação continuada que aqui será denominada de formal, Pr1 apenas afirmou ocorrerem momentos de formação continuada formal, entretanto, não detalhou como foram essas formações. Esse fato pode estar atrelado ao ingresso tardio dessa docente no programa, fazendo com que ela não tenha sido contemplada com todas as experiências disponibilizadas para os preceptores, o que pode ser considerado como lacuna para a formação continuada prevista para essa preceptora.

Já Pr2 e Pr3 afirmaram que houve esses momentos de formação com as caravanas em que ocorreram palestras. Elas afirmaram:

“Sim, a universidade proporcionou alguns momentos, né? Em que... as caravanas. Chama-se as caravanas que a gente pode participar. Eram momentos de formação, de formação com pessoas que foram dar palestras, né? Com os residentes e com os preceptores, com os coordenadores... eles participaram. Também tinha a parte de formação com a coordenação, com a coordenadora da gente, da disciplina.” CFFCPPr2

“Teve. Nós tínhamos reuniões, tiveram as caravanas onde tinham palestrantes.” CFFCPr3

Não fica muito claro do que se trata essas caravanas. Porém a formação em forma de palestras não difere muito do que é comumente ofertado pelas redes de ensino. Essa prática é amplamente criticada pelos professores em exercício, pois muitas vezes estão distantes da realidade vivenciada na escola e não parte das demandas que vem dela. Entretanto, essa experiência proporcionada pelo PRP está em consonância com o que é proposto pela Projeto Institucional que já prevê uma formação mais ampla, *“atendendo temáticas mais gerais sobre ensino, tais como, planejamento e avaliação, e temáticas mais específicas das áreas das licenciaturas atendidas pelo Programa.”* (PROJETO INSTITUCIONAL, 2018, p. 3). Assim, já era previsto uma demanda partindo da coordenação do programa e não dos demais atores envolvidos nele.

A respeito da formação continuada percebida por uma das professoras que surgiu de suas próprias práticas, podemos perceber que Pr1 considera que a superação de dificuldade, juntamente com os residentes, exigiu dela a mobilização de conhecimentos, emoções e habilidades, que tiveram como resultado a sua formação continuada quanto profissional da educação. Ela afirma:

“Uma formação continuada que foi diante de um problema. Que foi o quê? A logística de adequação de uma carga horária longa, né? Extensa! Positivamente falando, mas ter que adequar a oito realidades. Então, este esse problema foi uma contribuição pra minha formação continuada. Né? Que tinha que ter empatia naquele momento e ter produtividade. Não é? Então assim eu digo que diante dessa situação contribui sim pra minha formação continuada. Né?” CFFCPr1

Pr2, ainda destaca que, por estar inserida como co-formadora dos estudantes, ela precisou aprimorar sua prática e que os estudantes contribuíram para ela, pessoalmente e como profissional, apesar de ela não perceber diretamente, podemos reconhecer em sua fala, elementos que remete a uma construção profissional no âmbito do programa, uma mudança de paradigma que, possivelmente, podemos considerar como uma experiência formativa. Pr2 diz:

Então isso trouxe um fôlego novo pra mim, na minha prática docente, porque eu pude perceber que eu era o espelho deles. Então eu tinha que ajudá-los a ser bons profissionais, bons professores, então... tenho que ser uma boa professora pra eles, tenho que ser espelho, né? Então isso me ajudou também na minha prática, me ajudou preparar aulas melhores. Me deu uma nova motivação, porque após muitos anos que a gente está em sala de aula e a gente sabe que a nossa educação no Brasil não é valorizada, nem o professor valorizado, então a gente acaba ficando um pouco... desmotivado, né? E aí

com esse projeto, eu pude ter esse novo fôlego, eles trouxeram um renovo pra mim pessoalmente e pra escola também. CFFCPr2

A formação de professores é um processo contínuo de construção do profissional que permeia toda a vida do docente e que nem sempre acontece por meios formais, através de cursos, de modo intencional, mas o professor, forma-se professor na prática. Suas vivências agregam a ele saberes que, por vezes, os currículos dos cursos de formação inicial não conseguem contemplar. Por isso, destaca-se a importância da formação em continuada, da escuta dos professores em exercício, uma vez que, é da prática que surgem as demandas formativas também.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pesquisarmos sobre o programa residência pedagógica proposto pela Capes, nos deparamos com duas principais formas de enxergá-lo. Na primeira delas, há uma visão otimista do que é o programa por parte de alguns professores universitários, pesquisadores, professores e alunos. Na outra, há uma rejeição ao programa, o modo como o PRP foi implantado, suas características e o apontamento de um eminente risco a precarização da docência, além de riscos a formação de professores.

Diante desses contextos esta tese se insere como uma pesquisa em que se buscou conhecer como a residência aconteceu na instituição estudada de modo a afastar os preconceitos (sejam eles “a favor” ou “contra” o programa), a fim de enxergarmos também a repercussão dela na formação inicial de professores de ciências e biologia. Frente a isso, realizou-se aqui um estudo que decidiu compreender as perspectivas dos atores sociais que participaram dessa pesquisa, com o objetivo de compreender o que eles falam a partir dos seus lugares de fala.

Inicialmente, procuramos ter uma visão de como o programa foi implantado na IES. Em primeira perspectiva, destacamos a forma como o programa se inseriu em duas das três escolas. A visão de seleção de escolas destacada pelo programa aponta que elas devem ser inseridas por meio de edital público, disponibilizada uma relação com o nome das escolas e dos preceptores na Plataforma Paulo Freire. Mas como vimos, o que ocorreu é que em uma das escolas, mesmo tendo sido selecionada por meio do edital, tornou-se inviável a ocorrência das ações da residência, em outra o preceptor não cumpriu as atividades previstas, tendo que ser substituído uma nova preceptora.

Esse contexto turbulento de implantação desconsiderou os critérios pelos quais as escolas e preceptores são selecionados. Sendo necessário recorrer a uma escola em que a supervisora e coordenadora já tinham acesso, tirado a oportunidade de outras escolas receberem o programa e de os estudantes conhecerem outros contextos. Essa mudança causa estranhamento de como se dá a inserção de escolas no contexto do PRP, uma vez que se espera que essas escolas e seus atores estivessem instruídos do papel deles no programa, entretanto, é relatado pelos estudantes um contexto problemático, tendo a necessidade de eles serem retirados daquele contexto escolar. Essa realidade é bem semelhante a enfrentada por diversos estagiários quando buscam as escolas para realizar o seu período de estágio, onde as escolas não os acolhem e dificultam a realização dos estágios.

Além disso, o comportamento do preceptor, em não assumir suas atividades, não dista do que também ocorre com professores que recebem estagiários em suas escolas. Muitos deles os veem como empecilho para o desenvolvimento da sua rotina na docência, assim dificultando as atividades dos estudantes na escola. Nesse ponto, o que os residentes enfrentaram é bem semelhante aos que os estagiários também se deparam, portanto, não houve avanços positivos em relação à residência. E nos mostra que o PRP se encontra no mesmo contexto que encontramos em muitas outras questões no Brasil: pouca fiscalização e imprevisto na realização das ações e parcerias.

Também apresentamos aqui as reuniões que, segundo os residentes e preceptoras, tinham finalidades diversas, entretanto, encontramos uma limitação em pesquisa, uma vez que algumas lacunas ficaram a respeito de como eram de fato essas reuniões, suas finalidades e periodicidade. Compreendemos que espaços como esses são importantes para auxiliar a formação dos futuros professores, bem como a formação continuada dos preceptores. Se essas reuniões ocorressem com periodicidade e finalidades bem definidas seriam excelentes espaços para formação docentes por proporcionar reflexão sobre a prática. Esse seria um ponto relevante a ser observado no estágio, além de relatórios, a partilha sobre as experiências vivenciadas pelos estagiários pode constituir um rico espaço de construção de conhecimento e da identidade docente.

A respeito das atividades desempenhadas pelos residentes, a que mais se destacou na fala deles e das preceptoras foi a regência, alvo de muitas críticas a respeito do programa, uma vez que apresentava uma grande carga horária (100 horas). Concordamos que esse longo período de regência pode se constituir como um risco de precarização do trabalho docente, uma vez que se torna impossível o preceptor receber tantos residentes e eles cumprirem essa carga horária sem que este se ausente de suas turmas. É um risco que esses residentes, caso não haja uma fiscalização eficiente, não acabem por assumir turmas nas escolas a fim de cumprir todas essas horas. Reiteramos que os estudantes de graduação ainda estão em formação, preparando-se para a docência e não devem, de modo nenhum, tomar o lugar de um professor já formado.

Além disso, como ressaltados anteriormente nos resultados, o baixo custo da bolsa que o residente recebe mostra a desvalorização da profissão docente no Brasil. Contínuas lutas continuam sendo travadas para valorização da profissão docente, bem como da melhoria de salário da categoria. Se não valorizarmos a docência desde a formação inicial, caminharemos para um apagão de professores no nosso país, uma vez que cada vez mais jovens não estão se matriculando ou exercendo a licenciatura.

Outras atividades foram elencadas pelos residentes. Gostaríamos aqui de ressaltar a exercício de aulas práticas ministradas pelos estudantes. Sabemos que os residentes precisavam desenvolver projetos, intervenções, oficinas, mas quando olhamos para trabalhos na literatura da área de formação prática de professores, vemos que muitas vezes é esperado dos estagiários, extensionistas, pibidianos e residentes que eles tragam sempre inovação para a escola, além de que eles ministrem muitas aulas práticas, constituindo a visão de que o professor da educação básica não consegue desenvolvê-las sem a ajuda de um estudante de graduação.

Entretanto, sabemos a importância das aulas prática, aos professores em exercício, se faz necessária formação continuada para que eles também possam ter acesso as inovações no ensino e possam acrescentar as suas metodologias as aulas práticas. Para isso, é necessário incentivo a formação continuada, bem como infraestrutura das escolas para ofertas de aulas em laboratório, espaços tão essenciais para ministração de aulas e ciências e biologia.

Ainda a respeito da implantação do PRP, ressaltamos aqui as dificuldades que os estudantes tiveram para desenvolver as atividades do programa nas escolas-campo. Essas dificuldades se apresentaram em questões mais pessoais dos estudantes como a timidez para ministrar aulas. Compreendemos que grande parte dos professores recém-formado ou em formação enfrentam essa insegurança ao adentrar as primeiras vezes em seu ambiente de ensino. Entretanto, o tempo e as experiências vivenciadas pelo professor em sala de aula irão constituir-se como um espaço de amadurecimento.

Outras dificuldades também foram apresentadas pelos residentes estavam relacionados aos recursos e infraestrutura das escolas, fato que professores e estagiários se deparam ao conhecer a realidade da escola pública brasileira. Uma vez que os investimentos nessas questões são mínimos, descontinuadas, movida politicamente e a infraestrutura das escolas se mostram cada vez mais precárias e com investimento cada vez menor no atual cenário de incertezas e corte de verbas para a educação pública.

Os problemas com a regência foram as dificuldades que mais se destacaram, em decorrência da alta carga horária, fato que já comentamos anteriormente, Além disso, foi destacada a grande quantidade de residentes por preceptor, tornando impossível o cumprimento da carga horária caso o professor de fato tivesse comprometimento com seus alunos da educação básica, uma vez que nenhum professor realmente empenhado e responsável por suas turmas deixaria suas aulas sob a responsabilidade de estudantes de graduação. Essa opinião expressa por uma das preceptoras com a qual concordamos e aqui a ratificamos. Outro ponto destaca a fragilidade da formação básica do professor em sua área específica também: o

domínio do conteúdo que é ensinado. Esse ponto expõe as licenciaturas e mostra o quanto uma formação que distancia o conhecimento específico do pedagógico torna fragmentada a futura prática docente.

A comunicação com Capes foi algo levantado com dificuldade, ponto incomum entre os estudantes de graduação, já que essa comunicação com a capes é feita pelas coordenações, não fica claro quais eram essas dificuldades dos residentes em relação a essa comunicação. Entretanto, eles ressaltam a importância da padronização dos relatórios como uma possível melhoria.

Gostaríamos de aqui levantar a tensão que há entre a residência pedagógica e hoje o estágio supervisionado. O edital 06/2018, trazia a possibilidade de reformulação dos estágios a partir da experiência na residência. Entretanto, essa reformulação constitui-se uma fragilidade e ameaça a autonomia universitária, aqui ressaltamos que o estágio não se trata apenas de um período de prática, mas é constituído a partir de aparatos teóricos, compreensão de contextos, cultura, dentre outras características que uma comunidade universitária apresenta na Constituição do seu projeto pedagógico de curso, por isso, não podemos apenas levar em consideração uma carga horária, é preciso que esses estudantes sejam formados e instrumentalizados a partir da ciência e das bases teóricas, filosóficas e sociológicas da educação.

Ressaltamos a compreensão que da prática emerge em saberes e que esses saberes são importantes e fundamentais para a formação do docente, porém não podemos esquecer da indissociabilidade que os aparatos práticos têm em relação aos teóricos, por isso defendemos aqui os estágios construídos diante de um currículo, que possuam suas ementas e estejam atrelados aos planos de curso de cada universidade. Concordamos que a formação de professores ainda precisa de melhorias, todavia, que essas modificações possam ocorrer a partir das demandas internas da formação de professores e não de demandas externas, de cima para baixo. Com pressões políticas e descontinuidade não podemos garantir uma formação completa aos nossos professores.

No que se refere à relação das universidades com as escolas, o programa previa era um estreitamento dessa relação, observamos que, de fato, os estudantes residentes estiveram mais presentes nas escolas e que a relação entre os preceptores e os residentes se estreitou, mas isso não nos garante que de fato a relação entre essas duas importantes instituições de ensino. Uma vez que em grande parte das respostas que obtivemos em nossa pesquisa, a universidade continuou sendo para os atores sociais aquela fornece conhecimento enquanto a escola aquela

que recebe as inovações da IES. Para que de fato essa relação se estreite, é necessário mais do que ações pontuais, é preciso que a formação de professores esteja atenta a realidade escolar bem como conceber a escola como um espaço em que também acontece a formação de professores.

É de considerar a relevância dos professores da educação básica como co-formadores desses estudantes de graduação. Para que a relação entre a escola e a universidade se consolide, é preciso que haja clareza no papel de cada uma dessas instituições na formação docente e que as escolas se vejam como protagonistas também nesse cenário. Uma vez que, mesmo no âmbito do programa, nem sempre a recepção dos estudantes foi boa, o que pode estar baseado na crença de que a escola é apenas a instituição que está fazendo um favor ao abrir suas portas para os programas e estágios da graduação, não estando claro que ali também é um importante espaço de construção de saberes e da identidade profissional dos professores.

Quanto as possíveis contribuições do programa, chamamos de “possíveis” uma vez que não temos como comprová-la a médio e longo prazo. Em relação aos residentes, essas contribuições se pautam na oportunidade de inserção na docência e, de como esse fato contribuiu para a construção de conhecimento para a futura prática docente. Destacamos o potencial dos saberes que emergem da inserção na prática. Essa imersão dos estudantes no ambiente escolar pode ter proporcionado a eles a possibilidade de construção de novos saberes por meio do enfrentamento de problemas reais da docência, do contato com os estudantes da educação básica, dos desafios da docência nas redes públicas de ensino e do aprendizado com a troca com o preceptor, esses são fatores que auxiliam na construção da identidade docente desses futuros professores, por isso, consideramos que eles podem ter contribuído para futura prática docente desses professores em formação inicial.

Tendo em vista essa inserção na prática, acreditamos que o mergulho desses residentes proporcionou uma melhor articulação entre a teoria e prática, uma vez que as experiências relatadas por ele de enfrentamento de problemas, elaboração de projetos e oficinas, melhor compreensão do ambiente escolar, troca de conhecimento com o preceptor são fatores que viabilizam a construção de saberes da experiência. Grande parte dos estudantes e das preceptoras consideraram a experiência como satisfatória, mostrando que mesmo que de forma considerada como insegura, a residência pedagógica pode ter contribuído para a formação dos professores em exercício e dos professores em formação inicial.

Além disso, destacamos a importância desse processo para a formação continuada das preceptoras, uma vez que elas tiveram a oportunidade de desbravar o novo, além de despertar

em uma delas o desejo de fazer, do seu campo de atuação, um campo de pesquisa. Fato interessante, uma vez que a docência necessita que o professor seja pesquisador de sua própria prática e área.

No mais, ao observarmos o cenário de nossa pesquisa compreendemos que o Programa Residência Pedagógica da Capes, com a visão fornecida pela experiência dos residentes e preceptoras do Edital 06/2018, foi inserido de maneira pouco sólida na IES estudada, mostrando que o programa apresenta grandes fragilidades. É um programa que surge em meio a conflitos e reformulações no cenário educacional brasileiro, com cortes de bolsas do PIBID, bolsas de baixo custo no próprio PRP e uma finalidade questionável de sua implantação. O edital aponta uma reformulação da formação prática da licenciatura, adequações a BNCC, trazendo uma pressão de fora para dentro das universidades, colocando em xeque a autonomia e a cultura universitária de cada instituição. A IES estudada teve seu projeto institucional, que foi inscrito no segundo edital do PRP, não contemplado. Essa descontinuidade pode estar relacionada as fragilidades sinalizadas na participação da universidade no programa.

Se a intenção dos governos for dar continuidade ao programa, é preciso que haja escuta das instituições e um melhor investimento nas escolas, nas universidades, na formação dos professores em exercício e na própria política para formação de professores. Levando em consideração as pesquisas na área, os cenários locais e as necessidades formativas dos residentes e dos outros atores envolvidos nessa pesquisa. Aqui inteiramos que essa tese se constitui relevante para área de Ensino de Ciências, uma vez que mostra a experiência de licenciandos e professores de biologia em exercício diante do cenário de formação proposto pelo PRP, além disso, constitui-se como uma fonte de pesquisa que pode auxiliar em futuros estudos sobre o tema no Brasil.

Consideramos que a nossa pesquisa pode apresentar limitações, uma vez que não foi possível explorar todas as possíveis fontes de construção de dados: a observação na escola, os relatórios e a entrevista de outros atores pertencente ao quadro da residência. Algumas questões limitaram a exploração dessas fontes, como a recusa de participantes, o cenário pandêmico atual e a descontinuidade da universidade com o programa, uma vez que ela teve o projeto institucional que foi submetido ao edital 02/2020, não contemplado.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 11-42, 1996.
- ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. do C. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 6, n. 11, p. 109–126, 2014.
- ALMEIDA, M. A.; NORA, G. D. O Programa de Residência Pedagógica e o Estágio Curricular Supervisionado no curso de Licenciatura em Geografia: Uma experiência teórico-prática. **Geografia Ensino e Pesquisa**, v. 25, n. 34, 2021.
- ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor de qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, v.1, n. 113, p. 51-64, 2001.
- ANDRÉ, M. Avaliação revela impacto de um programa de formação de professores. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 149-168, 2008.
- ANTIQUERA, L. I. M. O. R. Biólogo ou professor de biologia? A formação de licenciados em Ciências Biológicas no Brasil. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 8, n. 2, p. 280-287, 2018.
- ARAÚJO, M.L.F. Relação Entre o Programa Residência Pedagógica e o Estágio Supervisionado Obrigatório na Formação Inicial de Professores De Biologia. **40ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd**. Universidade Federal do Pará. 2021.
- ARAÚJO, M. K.; MONTEIRO, B. Q. S.; SANTOS, M. A. O Estágio Curricular Supervisionado e o Programa Residência Pedagógica: Um Estudo Sobre a Formação Docente. *In: Congresso Nacional de Educação*, 7, 2020, Online. Anais. Campina Grande/PB: Editora Realize, 2020.
- ASSAI, N. D. S.; BROIETTI, F. C. D.; ARRUDA, S. O Estágio Supervisionado na Formação Inicial de Professores: Estado da Arte das Pesquisas Nacionais da Área de Ensino De Ciências. **Educação em Revista**, v. 34, 2018.
- BALL, S. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, Brasil, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARRETO, E. S. S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, p. 679-701, 2015.
- BATISTA, S. N.; OLIVEIRA, E. S.; MONTENEUGRO, A. K. A. A Identidade Profissional do Professor de Ciências e Biologia no Brasil. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 42, 2021.
- BELOTTI, S. H. A.; FARIA, M. A. Relação Professor-Aluno. **Saberes da Educação**, v.1, n. 1, p. 01-12, 2010.

BENITES, L.C.; CYRINO, M.; SOUZA NETO, S. Estágio Curricular Supervisionado: A Formação do Professor-Colaborador. **Olh@res**, v. 1, n1, p. 116-140, 2013.

BEZERRA, G. O.; FERREIRA, L. G. A experiência de ensinar e aprender no PIBID: o ensino de ciências e da biologia. **Experiências em Ensino de Ciências**, Cuiabá, v. 14, n. 1, p. 545-564, 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Ciências Biológicas**. Parecer CES/CNE 1.301/2001, homologação publicada no DOU 07/12/2001, Seção 1, p. 25. Resolução CES/CNE 07/2002, publicada no DOU 26/03/2002, Seção 1, p. 13. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1301.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial de União**. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL. Parecer nº 284, de 2012. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a residência pedagógica para os professores da educação básica. **Senado Federal**. Brasília, DF. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/106800>>. Acesso em: 8 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**. Brasília, DF. 2018. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>> Acesso em: 14 mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Residência Pedagógica**. Brasília, DF. 2018. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>> Acesso em: 14 maio 2018.

BRASIL. Projeto de Lei do Senado nº 227, de 2007. Acrescenta dispositivos à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir a residência educacional a professores da educação básica. **Senado Federal**. Brasília, DF. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/80855>> Acesso em: 8 jan. 2018.

BRASIL. Projeto de Lei do Senado nº 6, de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a residência docente na educação básica. **Senado Federal**. Brasília, DF. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/115998>>. Acesso em: 8 jan. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 1301/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Ciências Biológicas. 06 p. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1301_01.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 11.788, 25 de setembro de 2008**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm> Acesso em: 8 jan. 2018.

CANDAU, V.M.; LELIS, I.A. **A relação Teoria-Prática na formação do educador. Rumo a uma Nova Didática.** Petrópolis: Vozes. 1999.

CARDOSO, S. *et al.* **Estágio Supervisionado em Unidades de Produção Agrícola.** Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2011. 100p.

CARPINTEIRO, A. C; ALMEIDA, J.G. **TEORIAS DO ESPAÇO ESCOLAR. BRASÍLIA: EDITORA DA UNB, 2008.**

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações.** 10. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

CASSAB, M. Formação inicial de professores de Ciências e Biologia: a prática de ensino na escola como espaço formativo para a reflexão crítica. **Ensaio**, v. 8, n. 1, p. 01-09, 2015.

CELLARD, A. **A Análise Documental.** In: POUPART, J. et al. (Orgs.) A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295 - 316.

CORSETTI, B. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. **UNIrevista**, v. 1, n. 1, p. 32-46, 2006.

COSTA, J.A; VETURA, A.; NETO-MENDES, A.; MARTINS, M.A. Reforço escolar: análise comparada dos meandros de um fenômeno em crescimento. **Educação. UNISINOS**, v. 17, n. 03, p. 205-214, 2013.

CRUZ, S. P. S. Programa Residência Pedagógica: Apontamentos Políticos e Epistemológicos. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd*, 39., 2019, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 01-07.

CUSTODIO, C. M. S. **O papel da escola com a formação inicial do professor no momento de estágio: limites, desafios e perspectivas.** 73 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas-UFPEL, 2010.

CUSTODIO, C. M. de S. A formação inicial do professor e a função da escola-campo de estágio: desafios e possibilidades. *Anais...* In: **Seminário De Pesquisa Em Educação Da Região Sul - ANPED SUL**, UFPel, 2012.

DASSOLER, O. B.; LIMA, D. M. S. A formação e a profissionalização docente: características, ousadia e saberes. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL*, 9., 2012, Rio Grande do Sul. **Anais [...]**. Rio Grande do Sul: UCS, 2012. p. 01-12.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: Fundamentos e métodos.** 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

DINIZ-PEREIRA, J. E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 92, n. 230, 2011.

DINIZ-PEREIRA, J. E. O que professores de um curso de licenciatura pensam sobre ensino? **Educação em Revista**, n. 30, p. 107-113, 1998.

FAGUNDES, S. B.; GOMES, A. A. A relação universidade/escola na formação inicial de professores (pp. 22578-22592). **Anais do XI Congresso Nacional de Educação**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2013.

FARIA, J. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Residência pedagógica: afinal, o que é isso?. **Revista de Educação Pública**, v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019.

FARIAS, I. M. S.; CAVALCANTE, M.M.S.; GONÇALVES, M.T.L. Residência Pedagógica: entre convergências e disputas o campo da Formação de Professores. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 25, p. 95–108, 2020.

FELÍCIO, H. M. S.; OLIVEIRA, R. A. A formação prática de professores no estágio curricular. **Educar**, Curitiba, n. 32, p. 215-232, 2008.

FERRY, G. **Le Trajet de la Formation: lesenseignants entre lathéorie et la pratique**. Paris: Dunod, 1983.

FLORES, M. A. Curriculum of initial teacher education in Portugal: new contexts, old problems. **Journal of Education for Teaching**, v. 3, n. 4, p. 461-470, 2011.

Fossatti, P.; Sarmiento, D.F.; Guths, H. Saberes docentes e a docência na sociedade contemporânea: olhares discentes. **Comunicações**, v.19, n. 1, p. 71-85. 2012

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos Professores. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GASTAL, M.L.A.; AVANZI, M.A. Saber da experiência e narrativas autobiográficas na formação inicial de professores de biologia. **Ciência & Educação**, v. 21, n. 1, p. 149-158, 2015.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 57, p. 24–54, 2014.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GATTI, B. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A.; NUNES, M. R. (orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Fundação Vitor Civita, 2008.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S.; ALMEIDA, W. A. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

GONDIM, M. S. C.; SEGATTO, M. S.. O estágio supervisionado e suas dificuldades na visão de estagiários em licenciatura em química do IQUFU. Formação de professores de Ciências. **Anais X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC**. 2015.

GONZATTI, S. E. M. **Contribuições do Pibid para a formação inicial de professores: a terceira margem do rio**. 2015. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2015.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, p. 31-61. 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. 4ª ed. São Paulo: Editora da USP, 2008.

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

LIBÂNEO, J. C. O campo teórico e profissional da didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (org.). **Didática: embates contemporâneos**. Loyola, p. 43-74. 2011.

LIMA, K. E. C.; VASCONCELOS, S. D. O professor de ciências das escolas municipais de Recife e suas perspectivas de educação permanente. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 14, n. 2, p. 347-364, 2008.

LIMA, L. M. A residência docente e seu impacto na formação de um futuro professor. **Revista Vivências em Ensino de Ciências**, Recife, v. 2, n. 1, p. 18, 2018.

LÜDKE, M. Convergências e tensões reveladas por um programa de pesquisas sobre formação docente. In: DALBEN, A. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática, formação de professores e trabalho docente**. Belo Horizonte: ENDIPE: Autênticap. 260-272, 2010.

MACÊDO, M.; ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Formação inicial de professores no embalo das ações didáticas: possibilidades para a autonomia docente. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 42, n. 2, p. 299-318, 2017.

MACIEL, A. O.; NUNES, A. I. B. L.; PONTES JUNIOR, J. A. Estágio supervisionado e Residência pedagógica: possibilidades para formação docente crítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 15, n. 3, p. 2223-2239, 2020.

MAFUANI, F. **Estágio e sua importância para a formação do universitário**. Instituto de Ensino superior de Bauru. 2011. Disponível em: <<http://www.iesbpreve.com.br/base.asp?pag=noticiaintegra.asp&IDNoticia=1259>> Acesso em: 14 mai. 2018.

MALUCELLI, V. M. B. Formação dos professores de Ciências e Biologia: reflexões sobre os conhecimentos necessários a uma prática de qualidade. **Estudos de Biologia**, Curitiba, v. 29, n. 66, p. 113-116, 2007.

MARTINEZ, F. W. **Licenciatura em Ciências Biológicas**: um estudo sobre a formação pedagógica. 2014. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2014.

MARTINS, R. R.; COSTA, F. J.; GOMES, A. A. E. A importância do estágio supervisionado na concepção dos estudantes de ciências biológicas: um estudo com alunos de uma universidade pública de Minas Gerais. **Educere et Educare**, Cascavel, PR, v. 11, n. 21, p. 177-186, 2016.

MAURÍCIO, L. V. Formação em serviço como residência pedagógica: representações sociais do curso dos centros integrados de educação pública. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, MT, v. 21, n. 47, p. 505-523, 2012.

MELO, R. M.; SANTOS, P. J. O. **Formação do Professor(A) Pesquisador(A) Para o Ensino de Ciências Naturais**. In: Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 6, 2012, Sergipe/PI. **Anais [...]**. Repositório Institucional - UFS, 2012. 2012.

MILARÉ, T.; FILHO, J. P. A. Ciências no nono ano do ensino fundamental: da disciplinaridade à alfabetização científica e tecnológica. **Revista Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 101-120, 2010.

MIZUKAMI, M. G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. A.; SILVA JÚNIOR, A. C.; PAGOTTO, M. D. S.; NICOLETTI, M. G. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 23-54.

MONTEIRO, J. S.; SILVA, D. P. A influência da estrutura escolar no processo de ensino-aprendizagem: uma análise baseada nas experiências do estágio supervisionado em Geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, RS, v. 19, n. 3, p. 19-28, 2015.

MORAES, M. C.; BATALLOSO, J. M.; MENDES, P. C. (org.). **Ética, docência transdisciplinar e histórias de vida**: relatos e reflexões em valores éticos. Brasília, DF: UNESCO, 2014.

MORAIS, J. K. C.; HENRIQUE, A. L. S. Formação de professores de biologia para o ensino médio integrado. *In: COLÓQUIO NACIONAL E INTERNACIONAL A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL*, 4., 2017, Rio Grande do Norte. **Anais [...]**. Natal, RN: IFRN,. p. 01-12. 2017.

MORAIS, C. S; SIMÕES NETO, J. E; FERREIRA, H. S. Oficina pedagógica de aprendizagem: Uma proposta de ferramenta didática para museus de Ciências. **REnCiMa**, v. 10, n. 3, p. 204-222, 2019.

NOFFS, N.A.; RODRIGUES, R.C.C. A formação docente: PIBID e o estágio curricular supervisionado. **Revista e-Curriculum**, v. 14, n. 01, p. 357 – 374. 2016.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. *In: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. Os professores e sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 01-15, 2019.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2016.

OLIVEIRA, R. S. **Programas PDE escola e mais educação**: descentralização e gestão do ensino. 2014. 354 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2014.

PANIAGO, R.; NUNES, P. G.; BELISÁRIO, C. M. Residência pedagógica em um instituto federal: narrativa dos (des) caminhos formativos. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 25, p. 67-80, 2020.

PEREIRA, J. E. D. Licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 20, n. 68, p. 109-125, 1999.

PIMENTA, S.G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2007.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiésis**, Niterói, v. 3, n. 3, p. 05-24, 2006.

PIMENTA, S.G. Estágios Supervisionados: Unidade Teoria e Prática em Cursos de Licenciatura. *In: CUNHA, C.; FRANÇA, C.C. Formação Docente: fundamentos e práticas do estágio supervisionado*. Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019.

PROJETO de Residência Pedagógica prepara futuros professores. Departamento de Comunicação Instituto Ivoti – Vanessa Pustai. **Instituto Superior de Educação IVOTI**. 2017. Disponível em: <<https://www.institutoivoti.com.br/ensino-superior/noticia/projeto-de-residencia-pedagogica-prepara-futuros-professores>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

RAMOS, L. B. C.; ROSA, P. R. S. O ensino de ciências: fatores intrínsecos e extrínsecos que limitam a realização de atividades experimentais pelo professor dos anos iniciais do ensino fundamental. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, RS, v. 13, n. 3, p. 299-331, 2008.

RAPOSO, M.; MACIEL, D. A. As interações professor-professor na co-construção dos projetos pedagógicos na escola. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 21, n. 3, 2005.

RAZUCK, R. C. S. R.; ROTTA, J. C. G. O curso de licenciatura em ciências naturais e a organização de seus estágios supervisionados. **Ciência & Educação**, Bauru/SP, v. 20, n. 3, p. 739-750, 2014.

RESIDÊNCIA Docente. **Colégio Visconde de Porto Seguro**. 2015. Disponível em: <<https://www.portoseguro.org.br/noticia/detalhe/residencia-docente>>. Acesso em: 29 jan. 2019.

RÉDUA, L.S.; KATO, D.S. Oficinas Pedagógicas na Formação Inicial de Professores de Ciências e Biologia: Espaço para Formação Intercultural. **Ciência & Educação**, v. 26, 2020.

ROCHA, T. L.; PARANHOS, R. D.; MORAIS, F. A. Estágio supervisionado na Licenciatura em Ciências Biológicas: relato de experiência do estágio e do projeto de intervenção sobre relações de gênero e música. **Polyphonia**, Goiânia, GO, v. 21, n. 1, p. 255-268, 2010.

RODRIGUES, G. M.; AMARAL, E. M. R.; FERREIRA, H. S. Tendências da pesquisa na área de ensino de ciências: um olhar sobre a produção científica com foco na formação de conceitos. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS, 8., 2011, Florianópolis, SC. **Anais [...]**. Campinas, SP: UEC, 2011.

RODRIGUES, L. C. M.; MENDES, C. L. Políticas e programas de formação inicial de professores na primeira década dos anos 2000. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**, Uberaba/MG, v. 1, n. 1, p. 137-151, 2013.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B. .; MOHR, A. Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 21, p. 1–39, 2021.

ROSA, S. E.; COSTA, I.P.; OLIVEIRA, D.A.S.; SANTOS, A.E. **Ciência-cultura: construção curricular a partir de processos formativos no programa residência pedagógica**. Anais do XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências... Campina Grande: Realize Editora, 2021.

ROSSI, F.; HUGER, D. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Revista brasileira de Educação Física e Esporte**, v.26, n.2, p.323-38, 2012.

SÁ, J. S.; WERLE, F. O. C. Infraestrutura escolar e espaço físico em educação: o estado da arte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 164, p. 386-413, 2017.

SÁ-SILVA, J. R.; DE ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-14, 2009.

SALES, P.A.; SILVA, H..R.C.; RODRIGUES, A.A.B.; JANUÁRIOS, C.A.B. OFICINAS PEDAGÓGICAS COMO FERRAMENTA DE ENSINO AO INCENTIVO DOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DA ONU. **Revista Vivências em Ensino de Ciências**, v. 2, n. 2, p. 159-167.

SANTIAGO, E.; BATISTA, J.. Formação de professores e prática pedagógica na perspectiva freireana. **Educar em Revista**, v.61, n. 1, 2016.

SANTOS, L. R. S.; SILVA, F. M. Principais contribuições da residência docente à formação inicial dos professores de ciências e biologia. **Revista Vivências em Ensino de Ciências**, Recife, v. 2, n. 1, p. 18, 2018.

SANTOS, M. B. Residência Pedagógica na Formação Inicial de Professores: Lições para o Estágio Supervisionado. **Fólio - Revista de Letras**, v. 12, n. 1, p.679-704, 2020.

SANTOS, M.R.M.; SIQUEIRA, M.R.P. **Tendências sobre o programa de residência pedagógica no ensino de ciências: um levantamento bibliográfico em periódicos**. Anais do XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências... Campina Grande: Realize Editora, 2021.

SANTOS, C.Y.B. Percepção de Residentes do Programa Residência Pedagógica sobre a substituição do Estágio pelos Períodos de Residência. **40ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED**. Universidade Federal do Pará. 2021.

SARTI, F. M. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em Revista**. v.25, n. 2, p. 133-152. 2009.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SCHEID, N. M. J. **A contribuição da história da Biologia na formação inicial de professores de Ciências Biológicas**. 2006. 215 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

SCHEID, N. M. J.; SOARES, B. M.; FLORES, M. L. T. Universidade e escola básica: uma importante parceria para o aprimoramento da educação científica. **I Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia**. 2009.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SEABRA, F. I. B. **Ensino básico: repercussões da organização curricular por competências na estruturação das aprendizagens escolares e nas políticas curriculares de avaliação**. 2010. 286 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2010.

SEBASTIANI, R.; VERASZTO, E. V. PIBID: Análise dos portfólios reflexivos de um projeto interdisciplinar e a formação docente. **Crítica Educativa**, v. 3, n. 2, p. 533-543, 2017.

SEIXAS, R. H. M.; CALABRÓ, L.; SOUZA, D. O. A formação de professores e os desafios de ensinar ciências. **Revista Thema**, Pelotas, RS, v. 14, n. 1, p. 289-303, 2017.

SELLES, S.E. A BNCC e a Resolução CNE/CP no 2/2015 para a formação docente: a “carroça na frente dos bois”. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 35, n. 2, p. 337-344, 2018.

SHAW, G.S.L. Contribuições da pesquisa no ensino na residência pedagógica a percepções de interdisciplinaridade de licenciandos em ciências da natureza. In: **XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XIII ENPEC ENPEC EM REDES**. Anais... Campina Grande: Editora Realize, 2021.

SILVA NETO, N. C.; LOPES, S. F.; TORRES, J. C.; BRANDÃO, C. F. A inserção da CAPES na formação de professores da educação básica no Brasil. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 40, p. 145-161, 2016.

SILVA, C. S. R.; PORTILHO, E. L.; RADVANSKEI, S. F. Formação docente e prática pedagógica dos professores da educação básica. **Revista Intersaberes**, Brasil, v. 11, n. 24, p. 608-617, 2016.

SILVA, K. A. C. P.; CRUZ, S. P. A residência pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento - diálogos em educação**, Rio Grande, RS, v. 27, n. 2, p. 227-247, 2018.

SILVA, M. C.; MARTINS, I. G. R. Representações sobre as relações teoria-prática e universidade-escola no Programa de Residência Pedagógica. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 12., 2019, Rio Grande do Norte. **Anais [...]**. Natal, RN: UFRN, 2019.

SILVESTRE, M. A.; VALENTE, W. R. **Professores em Residência Pedagógica – Estágio para ensinar Matemática**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

SILVEIRA, T. A.; MARINHO, M. C. Aproximações e distanciamentos entre as orientações no estágio supervisionado (ESO) e no programa de residência pedagógica (PRP) na formação dos professores de química. **Formação Docente. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 25, p. 235-248, 2020.

SOARES, E.G.C; ARAÚJO, L. F.; RAMOS, N. S. Vivências do Bolsista ID no Pibid: Relato de Experiência na Escola Municipal Amigos da Natureza. **EDUCERE –IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar**. UNEB. 2015.

SOUZA, V. C. Política de formação de professores para a educação básica a questão da igualdade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 58, p. 629-653, 2014.

SOUZA, A. R. B.; MARTINS FILHO, L. J.; Martins, R. E. M. W. Programa de Residência Pedagógica: conexões entre a formação docente e a Educação Básica. **Formação Docente –**

Revista Brasileira De Pesquisa Sobre Formação De Professores, v.12, n. 25, p.137–150. 2020.

SOUZA, R. V; SILVEIRA, T.A..**A formação docente colaborativa em um programa de residência pedagógica**. Anais do XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Campina Grande: Realize Editora, 2021.

SOUZA, S.; VENDRAME, C.B.; OLIVEIRA JUNIOR, I.B. O estágio supervisionado para a formação de professores: as relações teórico-práticas em questão. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.12, n.34, p. 755-776, 2021,

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Editora Vozes, 2014.

TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.31, n.73, p.78-84, 1971.

TRINDADE, R. Educação, formação de professores e suas dimensões sócio-históricas: desafios e perspectivas. **Revista de Educação Pública**, v. 20, n. 43, p. 231-251, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (MG). **Edital nº 11/2018**. [Processo seletivo do programa de residência docente]. 21 dez. 2018. Disponível em: <http://www.ufjf.br/copese/files/2018/12/EditalResidenciaDocente_Final_Formatado.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (MG). **Resolução nº 138/2018**. Regulamenta o Programa Residência docente da Universidade Federal de Juiz de Fora. 2018. Disponível em: <http://www.ufjf.br/copese/files/2018/12/RES_138.2018-Resid%C3%Aancia-Docente.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

VICENTE, M. F. Formação inicial de professores: relação teoria e prática no PIBID. *In*: FARIAS, I. M. S.; LIMA, M. S. L.; CAVALCANTE, M. M. D.; SALES, J. A. M. **Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores**. 1. ed. Fortaleza: EdUECE, 2014. p. 5267-5278.

VIÉGAS, A. L. D. C.; CRUZ, L. M. D.; MENDES, A. P. F. T. Formação de Professores em ciências biológicas: desafios, limites e possibilidades. **UNOPAR Científica, Ciências Humanas e Educação**, Londrina, v. 16, n. 5, p. 507-519, 2015.

VIVEIRO, A. A.; CAMPOS, L. M. L. Formação inicial de professores de ciências: reflexões a partir das abordagens das estratégias de ensino e aprendizagem em um curso de licenciatura. **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 7, n. 2, p. 221-249, 2014.

VOLSI, M. E. F. Políticas para formação de professores da educação básica em nível superior: em discussão as novas diretrizes nacionais para a formação dos profissionais do magistério. *In*: Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR, 24., 2016, Maringá, PR. **Anais [...]**. Maringá: UEM, 2016, p. 1505-1520.

ZABALZA, M.A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo, Cortez, 2014.

ZEICHNER, L. **Formação reflexiva de professores**. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(RESOLUÇÃO 466/12)

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da pesquisa: **Repercussão do Programa Residência Pedagógica na formação inicial do professor de Ciências e Biologia**, sob a responsabilidade da pesquisadora Claudinelly Yara Braz dos Santos, Rua Augusto Luiz do Carmo, 161, Cajá / telefone: (81) 997316482, email: claudinellybraz@gmail.com e orientação da professora Monica Folena Lopes Araújo, telefone (81) 99980-9073, email: monica.folena@gmail.com. Essa pesquisa pretende compreender o Programa de Residência Pedagógica e sua repercussão na formação inicial do professor de Ciências e Biologia. Sua participação é voluntária e se dará por meio da colaboração nas atividades de pesquisa. Se você aceitar participar, estará contribuindo para a pesquisa na área de formação de professores. Se depois de consentir em sua participação o Sr(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço Av. Dom Manoel de Medeiros, s/n, Departamento de Educação ou pelo telefone (81) (999809073).

Riscos e Medidas Protetivas da População Estudada

Este estudo possui riscos como, quebra de sigilo, porém medidas preventivas/protetivas durante toda a pesquisa serão tomadas para minimizar qualquer risco ou incômodo. Dessa maneira, os dados serão manuseados somente pelos pesquisadores. O material com as informações dos participantes da pesquisa ficará guardado sob a responsabilidade dos pesquisadores com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade em arquivo, físico ou digital.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisada, ficando uma via com cada um de nós.

Data: ___/___/___

Assinatura do participante ou Responsável _____

Assinatura da Pesquisadora Responsável _____

APÊNDICE B**QUESTIONÁRIO – PERGUNTAS QUE CONSTAM NO FORMULÁRIO DO
GOOGLE**

1 – No programa residência pedagógica há reuniões com o orientador/coordenador de área?

sim

não

Se sim, qual a frequência?

Se sim, qual a finalidade?

2 – Que atividades você desempenha no programa residência pedagógica (regência, planejamento de aulas, avaliação, projetos, relatórios, outros)?

3 – O programa residência pedagógica facilita o diálogo entre a escola e a universidade?

sim

não

Se sim, como esse diálogo se estabelece?

4 – O programa residência pedagógica contribui para uma melhor prática docente do futuro professor? Como?

5 – Sobre sua experiência no programa residência pedagógica até o momento você está:

muito satisfeito

satisfeito

pouco satisfeito

insatisfeito

Justifique a resposta anterior:

6 – Você enfrenta ou enfrentou dificuldades para realizar as atividades do programa?

sim

não

Se sim, quais?

7 – Como foi sua recepção e inserção nas atividades da escola?

8 – O programa residência pedagógica pode melhorar?

sim

não

Se sim, como?

9 – O programa de residência pedagógica promove a aproximação entre a teoria e prática?

sim

não

Se sim, como?

10 – É possível substituir o período de estágio supervisionado obrigatório pela residência, no programa?

sim, totalmente

sim, parcialmente

não

Justifique.

APÊNDICE C

Roteiro de entrevista semiestruturado - preceptores

- 1** - Qual a sua impressão sobre o programa de residência pedagógica?
- 2** - Você considera que os residentes estão preparados para atuarem na regência?
- 3** - Em sua percepção, esse programa contribui para melhoria da educação básica?
- 4** - O programa está contribuindo para a implantação da BNCC?
- 5** - Tem ocorridos momentos de formação continuada através do programa? Como são esses momentos?
- 6** - Você considera que o programa está aproximando a realidade da universidade da realidade da escola?
- 7** - Como o programa de residência pedagógica pode melhorar?