



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**THAÍS BORGES MOREIRA**

**FORMAÇÃO DOCENTE: O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO  
CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFC**

**FORTALEZA**

**2020**

THAÍS BORGES MOREIRA

FORMAÇÃO DOCENTE: O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CURSO  
DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFC

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Raquel Crosara Maia Leite

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

M839f      Moreira, Thaís Borges.  
              Formação docente: o Programa de Residência Pedagógica no curso de Ciências Biológicas da  
              UFC / Thaís Borges Moreira. – 2020.  
              101 f.

              Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa  
              de PósGraduação em Educação, Fortaleza, 2020.  
              Orientação: Profa. Dra. Raquel Crosara Maia Leite.

              1. Políticas de Formação de Professores. 2. Professores de Biologia. 3. Docência. 4. Ensino  
              de Biologia. I. Título.

CDD 370

---

THAIS BORGES MOREIRA

FORMAÇÃO DOCENTE: O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CURSO  
DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFC

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira

Aprovada em: 18/12/2020.

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Raquel Crosara Maia Leite (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Raphael Feitosa  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Maria Marina Dias  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

## AGRADECIMENTOS

A **Deus**, por me dar forças para os dias mais difíceis. Sei que sem Ele não chegaria até aqui.

À minha **mãe**, por todo apoio dado durante minha vida, principalmente por me auxiliar financeiramente e me dar todo suporte necessário para que eu chegasse até aqui. Também seria impossível deixar de agradecer à minha **tia Aurileide**, pela inspiração pessoal e profissional que é.

Ao **Pedro Matheus**, meu amigo desde a graduação, meu companheiro de perrengue e agora futuro marido: obrigada, meu amor! Obrigada pelo apoio emocional, obrigada pelos puxões de orelha quando eu quis desanimar. Obrigada por me apoiar em tudo que faço. Sei que esse título não teria saído sem o seu apoio. Amo você!

Aos meus **professores da educação infantil, ensino fundamental, médio e superior**, pois vocês, de certo modo, também me inspiraram a seguir a carreira de professora. Espero que um dia todos os professores do ensino básico tenham maior reconhecimento do que fazem.

Às pessoas que conheci (ou reencontrei) neste mestrado, destacando os professores da FACED que foram importantes para o meu crescimento ao longo da jornada, especialmente o professor **Luis Távora**, um amor de pessoa, além de um excelente profissional. Agradeço também aos funcionários da coordenação por sempre estarem dispostos a ajudar.

À minha mãe de TCC e que, sem ela, eu nem teria me inscrito para a seleção do mestrado. Obrigada, professora **Erika** por acreditar em mim quando nem eu fui capaz de perceber que tinha chances de ingressar no mestrado.

À minha orientadora, professora **Raquel Crosara**, por cada palavra de conforto nos momentos difíceis. Admiro-lhe desde os tempos da graduação, e hoje a admiro ainda mais. Sem ela o sonho de ser mestra não teria se tornado realidade. Como foi uma escolha feliz ter a profa Raquel como minha orientadora.

À banca, por todas as considerações feitas, destacando aqui o professor **Raphael Feitosa**, por me permitir conhecer mais do PRP.

Ao GEPENCI e várias pessoas especiais que conheci através dele (**Cláudia, Dani, Raquelzinha, Vilar, Jarbas, Rose, Cleidiane, Lucas, Diego, Rivanildo**), pois foi por meio desse grupo lindo que me aproximei mais do Ensino de Ciências e hoje posso finalmente me tornar Mestra (um sonho realizado).

Aos meus amigos de mestrado **Wanderson, Bruno e Rômulo**, obrigado pelas parcerias e risadas. Vocês foram pessoas que me identifiquei logo que os conheci e espero reencontrá-los em breve. Saiba que podem contar comigo sempre. Quero ainda destacar o Trio da Raquel, **Rayanne e Nunes**. Trio que quero levar para o resto da vida. Vocês dois sempre se mostravam presentes (mesmo longe) e me ajudaram em vários momentos de angústia e medo. Gratidão!

Aos **residentes** que participaram da pesquisa e me permitiram conhecer o Programa através de seus relatos. Vocês foram fundamentais para esta pesquisa. Espero que todos sejam muito felizes como professores.

Por fim, queria agradecer à **CAPES** pela bolsa concedida, pois a vida acadêmica é mais difícil para aqueles que não são privilegiados de nascerem em uma família rica e precisam de uma fonte de renda.

## RESUMO

Um dos maiores desafios para melhorar a qualidade do ensino no contexto da educação básica é o estabelecimento de uma base sólida na formação inicial de professores, daí a importância de políticas públicas que incentivem esta formação inicial, como o Programa Residência Pedagógica (PRP). Por ser um programa novo, pesquisas sobre ele são de fundamental relevância, visto também que, em tempos de cortes orçamentários, principalmente na área educacional, é necessário mostrar como tais programas podem contribuir para fortalecer a formação inicial dos docentes. Com isso, o objetivo central desta investigação foi analisar como a Residência Pedagógica pode contribuir para a formação inicial dos futuros docentes de Ciências Biológicas. Além disso, também se pretendeu, como objetivos específicos, 1. Entender a organização das atividades desenvolvidas em cada escola; 2 Compreender como os residentes percebem sua participação no PRP; 3. Analisar como ocorrem as inter-relações entre os residentes e os agentes escolares e institucionais. Ao longo desta pesquisa foi apresentada, primeiramente, a trajetória de vida da autora da pesquisa e, em seguida, como se constituiu o Estado da Questão, no qual se entendeu melhor o que havia na literatura para delimitar as temáticas a serem abordadas. Quanto a metodologia, optou-se por uma abordagem qualitativa, com aplicação de um questionário semiestruturado e utilização da técnica de grupo focal para produção dos dados. A análise dos dados foi feita por meio da Análise Textual Discursiva, com imersão no corpus do trabalho, criação de categorias e, posteriormente, construção de metatextos. Através dos resultados encontrados, percebeu-se a importância do PRP para a formação inicial dos residentes, onde se discorreu sobre os desafios vividos, as contribuições, a relação dos residentes com os agentes escolares, preceptores e outros fatores ligados à formação inicial, como as disciplinas vividas durante a graduação. A conclusão indica que a Residência Pedagógica ainda apresenta fatores a serem ajustados, mas que, de fato, os residentes encaram de maneira positiva a participação no Programa.

**Palavras-chave:** Políticas de Formação de Professores. Professores de Biologia. Docência. Ensino de Biologia.

## ABSTRACT

One of the biggest challenges in improving the teaching quality in the context of basic education is the establishment of a solid foundation in initial teacher education. Public policies that encourage this initial training are present, as in the Pedagogical Residency Program (PRP). As it is a new program, research on it is fundamental relevance, given that, in times of budget cuts, especially in the educational area, it is necessary to show how such programs can contribute to strengthen the initial training of teachers. Thus, the main objective of this investigation was to analyze how the Pedagogical Residence can contribute to the initial training of future biology teachers. In addition, it was also intended, as specific objectives, 1. Understand the organization of activities developed in each school; 2 Understand how residents perceive their participation in the PRP; 3. Analyze how residents interrelate with school and institutional agents. Throughout this research, it was first presented the scientific life trajectory of the author, and then, how the State of the Question was constituted, where through it, it was better understood what was in the literature to delimit the themes to be addressed. As for the methodology, a qualitative approach was chosen, with the application of a semi-structured questionnaire and the use of the focal group technique for data collection. Data analysis was done through Discursive Textual Analysis, with immersion in the corpus of the work, categories creation and metatexts construction. Through the results found, it was realized the importance of the PRP for the initial training of residents, where they discussed the challenges experienced, the contributions, the relationship of residents with school agents, tutors and other factors related to initial training, such as the subjects during graduation. Thus, it can be concluded that the Pedagogical Residence still has factors to be adjusted, but, in fact, the residents face positively the participation in the Program.

**Keywords:** Teacher training policies. Biology teachers. Teaching. Biology Teaching.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos do Estado da Questão.....	20
Quadro 2 – Escola-campo de acordo com seu formato de ensino e sigla formada para definir o grupo focal.....	45
Quadro 3 – Construção da categoria final – Experiências exitosas no programa.....	56
Quadro 4 – Construção da categoria final – Enfrentamentos do PRP.....	64
Quadro 5 – Construção da categoria final - Relação com os preceptores, orientadores e núcleo gestor escolar.....	68
Quadro 6 – Construção da categoria final - Outras relações com a graduação.....	74

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantificação dos trabalhos encontrados na BDTD e CAPES .....	19
Tabela 2 – Trabalhos encontrados através dos descritores no ENALIC.....	20
Tabela 3 – Semestre em que os residentes estavam cursando no período da pesquisa....	54

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
AD	Análise do Discurso
ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Portal de Periódicos, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EFM	Escola de Ensino Fundamental e Médio Regular
EMR	Escola de Ensino Médio Regular
EEMTI	Escola de Ensino Médio em Tempo Integral
ENALIC	Encontro Nacional das Licenciaturas
EQ	Estado da Questão
ETI	Escola de Tempo Integral
GEPENCI	Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Ciências
IPEC	Instrumentalização para o Ensino de Ciências
IES	Instituição de Ensino Superior
GF	Grupo Focal
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PRP	Programa de Residência Pedagógica
RP	Residência Pedagógica
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
ProUni	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e e Expansão das Universidades Federais

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>PERCURSO QUE ME TROUXE ATÉ AQUI .....</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>O ESTADO DA QUESTÃO E SUAS CONTRIBUIÇÕES: O PRIMEIRO CONTATO COM AS LEITURAS.....</b>	<b>18</b>
<b>2.1</b>	<b>Construção do EQ.....</b>	<b>18</b>
<b>2.2</b>	<b>Contribuições do EQ para o trabalho de pesquisa .....</b>	<b>23</b>
<b>3</b>	<b>IMERSÃO NA LITERATURA: REFERENCIAIS TEÓRICOS UTILIZADOS.....</b>	<b>24</b>
<b>3.1</b>	<b>Formação inicial de professores.....</b>	<b>26</b>
<b>3.2</b>	<b>Recorte temporal da luta de formação de professores.....</b>	<b>28</b>
<b>3.3</b>	<b>Políticas públicas nacionais para formação de professores.....</b>	<b>35</b>
<b>3.4</b>	<b>Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).....</b>	<b>37</b>
<b>3.5</b>	<b>Programa de Residência Pedagógica (PRP).....</b>	<b>38</b>
<b>3.6</b>	<b>A Residência Pedagógica da Biologia UFC.....</b>	<b>42</b>
<b>4</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....</b>	<b>45</b>
<b>4.1</b>	<b>Aspectos éticos da pesquisa.....</b>	<b>46</b>
<b>4.2</b>	<b>Participantes da Pesquisa.....</b>	<b>47</b>
<b>4.3</b>	<b>Questionários.....</b>	<b>48</b>
<b>4.4</b>	<b>Grupo Focal.....</b>	<b>49</b>
<b>4.5</b>	<b>Análise dos Dados.....</b>	<b>52</b>
<b>5</b>	<b>OS ACHADOS AO FIM DA PESQUISA: RESULTADOS ENCONTRADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>55</b>
<b>5.1</b>	<b>Observações das reuniões semanais do PRP/Biologia/UFC.....</b>	<b>56</b>
<b>5.2</b>	<b>Perfil dos residentes.....</b>	<b>56</b>
<b>5.3</b>	<b>Análise das categorias.....</b>	<b>57</b>
<b>5.3.1</b>	<b><i>O que aconteceu dentro do Programa Residência Pedagógica? Experiências exitosas vividas pelos estudantes.....</i></b>	<b>58</b>
<b>5.3.2</b>	<b><i>O duro ofício de aprender: enfrentamentos vivenciados dentro do Programa Residência Pedagógicos.....</i></b>	<b>65</b>
<b>5.3.3</b>	<b><i>O aprender e o ensinar: Relação com os preceptores e orientadores e escola.</i></b>	

	<i>Qual a interferência dentro da formação do Residente?.....</i>	70
5.3.4	<i>As outras relações dentro da graduação e seu impacto na formação inicial.</i>	
	<i>Qual relação com o PRP?.....</i>	76
6	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS DA TRAJETÓRIA.....</b>	82
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	85
	<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	94
	<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO.....</b>	96
	<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL.....</b>	98
	<b>ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA.....</b>	99

## 1 O PERCURSO QUE ME TROUXE ATÉ AQUI <sup>1</sup>

### TRAJETÓRIA

Substantivo feminino.

Definição: A distância (espaço) que precisa ser percorrida para se chegar a outro lugar; percurso ou trajeto.

Começo esta pesquisa trazendo a definição da palavra trajetória, pois ao estudar sobre formação de professores, existem inúmeros trabalhos sobre a temática que tentam traçar caminhos para esse campo. Quando se percebe que o percurso de se constituir professor é uma trajetória longa, muito maior que até mesmo a graduação, percebe-se, de fato, o que é formação docente, por isso resolvi trazer tal definição.

Toda essa pesquisa e todos os questionamentos presentes neste trabalho surgiram a partir das minhas experiências de vida e de formação como docente, da minha trajetória como pesquisadora, e por isso reservo este espaço do trabalho para contar um pouco da minha história.

Desde pequena, minha tia favorita era “a professora da família”. Em sua casa incentivava pinturas, desenhos e o pouco que sei de recortar e colar devo, em grande parte, a ela. Sempre tive muita admiração por essa minha tia, tanto por ser uma pessoa maravilhosa, quanto por ter uma profissão tão bonita. Ainda não entendia direito o que minha tia fazia, mas sabia que mesmo parecendo cansada, ela tentava levar atividades lúdicas para seus alunos. Tia Aurileide foi, sem dúvida, minha primeira inspiração pessoal de profissional docente. Depois dela, muitas professoras da escola básica também me inspiraram a aspirar a carreira docente, porém ainda não estava convencida se, de fato, era “para mim”. Até ali, sempre pensei em carreiras como dentista e veterinária.

Prestes a escolher qual curso universitário fazer, acabei colocando como primeira opção no Sistema de Seleção Unificada (SISU) Enfermagem, ficando Biologia Licenciatura como segunda. Porém, prestes ao resultado final, troquei Biologia Licenciatura como primeira opção e História como segunda. Essa mudança se deu, principalmente, por medo de não conseguir uma vaga na Universidade, e não por ter finalmente decidido que a docência era meu caminho.

---

<sup>1</sup> Toda a pesquisa foi escrita de maneira impessoal, porém, peço licença para reservar um pequeno espaço dela para contar minha trajetória, pois acredito que esta pesquisa e tudo que sou vem de uma construção de vida pessoal e acadêmica.

Comecei o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Ceará (UFC) em 2012. Sempre gostei de ensinar meus colegas, e até para conseguir uma renda extra dava aulas de reforço escolar para algumas crianças do meu bairro, mas ainda não havia decidido definitivamente pela Licenciatura. Tal situação de indecisão era similar a muitos outros colegas e, inclusive, alguns mudaram de modalidade (para o Bacharelado) antes mesmo de finalizar o 1º ano da Licenciatura.

Minha primeira bolsa foi de Iniciação Acadêmica, pela qual trabalhava em um Laboratório da UFC, mas logo senti que precisava me aproximar da docência, e foi quando abriram as inscrições para inúmeras áreas<sup>2</sup> no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), e tudo mudou. Escolhi e fui aprovada no subprojeto do PIBID Biologia/UFC. O programa me possibilitou desenvolver um novo olhar sobre a docência, pois agora íamos para a escola desenvolver projetos paralelos ao conteúdo visto em sala de aula, onde tínhamos espaços para trabalhar não somente com os estudantes da licenciatura, mas também com a comunidade.

Na escola onde trabalhei tínhamos oito bolsistas de diversos semestres, e isso foi muito bom, pois com minha imaturidade acadêmica pude aprender e crescer não somente com as minhas experiências, mas também com as trazidas pelos bolsistas mais antigos. Fiquei um ano no PIBID, e desejava que todo licenciando tivesse essa experiência tão rica.

Para concluir a graduação, meu Trabalho de Conclusão de Curso (MOREIRA, 2016) foi sobre o Assédio Moral e Sexual dentro dos estágios supervisionados, e em minhas considerações finais aponto que na escola sofremos (principalmente as mulheres) com o assédio dos estudantes.

Para aprofundar os estudos e pesquisas sobre a temática, senti o desejo de buscar o Mestrado e, depois de aprovada, como mestranda, entender como poderíamos mudar essa realidade, através do estudo da sexualidade. Entre outros temas, a questão de gênero e sexualidade seria trabalhada com alunos da graduação para mudar tal realidade, pois estes estudantes serão futuros professores e formadores de opinião. Porém, ao entrar na Faculdade de Educação e realizar os primeiros estudos, soube que os participantes/bolsistas do Programa de Residência Pedagógica<sup>3</sup> (PRP) não precisavam realizar o estágio supervisionado, pois sua

---

<sup>2</sup> Pelo Edital 03/2014 disponibilizado pela Pró-Reitoria de Graduação, existiam três subprojetos que os graduandos em Ciências Biológicas poderiam se inscrever. Estes eram: PIBID Biologia, PIBID Educação Ambiental e PIBID Educação Inclusiva. Disponível em: <https://prograd.ufc.br/pt/pibid-divulga-primeiro-resultado-da-selecao-de-bolsistas-de-iniciacao-a-docencia/>. Acesso em: 06 out. 2020.

<sup>3</sup> A Residência Pedagógica é uma atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada escola-campo.

participação no programa já compensava a carga horária dos estágios, diferente do que acontecia com os bolsistas do PIBID que necessitam cumprir a carga horária do programa e dos estágios supervisionados. Atualmente, participam do PIBID os alunos que estão na primeira metade do curso de Licenciatura, enquanto na Residência Pedagógica participam aqueles que estão na segunda metade <sup>4</sup>de seus cursos. Assim, logo comecei a questionar: “como estaria se dando este novo formato?”, “será que estes futuros professores, de fato, estariam tendo uma formação efetiva dentro deste contexto?”.

Ao procurar os Residentes do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas para obter algumas informações sobre o programa, tive a feliz surpresa de saber que tinham interesse pelo assunto, e até disseram que poderiam fazer, futuramente, algum trabalho com a temática sexualidade. Tal interesse pelo tema ocorreu devido a uma demanda dos próprios estudantes da escola básica onde é realizada a residência. Em relato, uma bolsista da Residência informou que em uma atividade realizada com os alunos da escola básica participante do projeto, alguns estudantes fizeram desenhos com cenas de violência e estupro, o que deixou os bolsistas preocupados. A partir da reflexão sobre este fato, foi decidido que seria desenvolvido, futuramente, um projeto para trabalhar a temática sexualidade na escola. Ao tomar conhecimento da existência deste possível projeto, percebi a possibilidade de estudar o Programa Residência Pedagógica, sua relação com a formação docente e como a sexualidade seria trabalhada por este grupo. Assim, decidi que meu lugar não poderia ser outro que não o de investigar/estudar, em sintonia como meus interesses iniciais, um programa de formação docente e a sexualidade.

Como não apresentava qualquer conhecimento ou vivência sobre o assunto, senti que precisava ampliar minhas leituras sobre os temas: formação de professores, residência pedagógica e como a sexualidade está relacionada com a formação docente atual. Por isso optei pelo uso da abordagem do Estado da Questão (EQ), definido por Nóbrega-Therrien e Therrien (2004) como uma forma de pesquisar bibliografias sobre as temáticas selecionadas pelo pesquisador e, assim, buscava identificar e definir melhor meu objeto de estudo com base nas principais abordagens teórico-metodológicas existentes nos trabalhos com temática similar a desta pesquisa. O EQ contribuiu para a construção do referencial teórico.

---

Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf/view>. Acesso em: 06 out. 2020.

<sup>4</sup> Pelo edital n° 7/2018 da CAPES, considera-se discente na primeira metade do curso aquele que não tenha concluído mais de 60% da carga horária regimental do curso. Disponível em: [https://pibid.ufba.br/sites/pibid.ufba.br/files/edital-7-pibid-retificado\\_\\_0.pdf](https://pibid.ufba.br/sites/pibid.ufba.br/files/edital-7-pibid-retificado__0.pdf). Acesso em 10/10/2020.

Porém, logo percebi que o PRP não era como o PIBID, pois não trabalhavam somente com projetos, cujos residentes iam se moldando ao que a escola estava pedindo/necessitando e que, talvez, um projeto sobre sexualidade nunca existisse, e fiquei novamente buscando moldar meu trabalho à realidade.

Chegou a etapa da Qualificação, momento desafiador, uma etapa muito importante para qualquer estudante de Mestrado, e estava com muitas dúvidas, incertezas e medo. Como defender algo que, talvez, não possa ser realizado? Mas, para minha surpresa, um momento que estava com receio de passar trouxe paz e me ajudou a consolidar o meu projeto. Uma das maiores mudanças foi a retirada do “olhar” apenas para o ensino de sexualidade e buscar entender a formação inicial dos residentes de modo mais geral, incluindo todos os temas que iriam surgir, e não apenas para sexualidade.

Então, defini o tema “Residência Pedagógica” e os residentes do curso de Biologia da Universidade Federal do Ceará por, primeiramente, ter sido o local em que me formei e estava curiosa para entender como esse novo programa estava funcionando. Além disso, 2018 foi um ano de cortes na educação e ataque às universidades públicas. Nesse contexto, temia que um programa novo, vindo de um período pós-golpe<sup>5</sup>, pudesse desarticular tudo o que vi ser formado a partir do PIBID. A UFC é uma das melhores<sup>6</sup> instituições do Norte/Nordeste, e conhecer um programa como o PRP dentro de uma instituição tão renomada me deixou intrigada em busca de respostas.

Assim, consegui finalmente perceber quais questionamentos fundamentariam minha pesquisa, sendo estes: “Como as vivências no PRP tem contribuído para a formação dos residentes?” “Quais atividades/ações se apresentam significativas para os residentes?” “Como a participação em outros momentos da graduação irão compor o ser professor?”.

Partindo destes questionamentos, pude também construir o objetivo central desta investigação: analisar como a Residência de Pedagógica pode contribuir para a formação inicial dos futuros docentes de Biologia. Quanto aos objetivos específicos, busquei: 1. Entender a organização das atividades desenvolvidas em cada escola; 2. Compreender como os residentes percebem sua participação no PRP; 3. Analisar como ocorrem as inter-relações entre os residentes e os agentes escolares e institucionais.

---

<sup>5</sup> Eleita democraticamente em 2014, a presidenta Dilma (PT) foi deposta do poder em 2016. Disponível em: [http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Critica\\_Cultural/article/view/8148](http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Critica_Cultural/article/view/8148). Acesso em: 10 out. 2020.

<sup>6</sup> UFC se consolida como a melhor universidade pública do Norte e Nordeste, aponta *ranking* THE. Disponível em: <http://www.ufc.br/noticias/14327-ufc-se-consolida-como-a-melhor-universidade-publica-do-norte-e-nordeste-aponta-ranking-the>. Acesso em: 10 out. 2020.

Então, resolvi executar minhas atividades propostas, e imergi no programa Residência Pedagógica. Particpei das reuniões semanais e montei um roteiro de entrevista que seria executado com a técnica de grupo focal. Como conhecia pessoalmente alguns participantes, optei também por utilizar um questionário, para que não se intimidassem com suas respostas.

Por meio de reuniões com colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Ciências (GEPENCI)<sup>7</sup> conheci a Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes e Galizzi (2016), e pareceu adequada para realizar a análise dos dados da minha pesquisa, e logo adentrei no universo da análise qualitativa.

Veio a pandemia e uma tempestade de incertezas. Olhava para as categorias formadas através da ATD e não sabia como transformá-las em um metatexto. Quando finalmente achei que chegaria ao fim, tive que enfrentar uma tempestade de medo, de insegurança, de incertezas diante de uma pandemia mundial, diante de uma instabilidade econômica e educacional. Como buscar algo que parece cada vez mais longe? Porém, aos poucos fui aprendendo e crescendo pessoalmente com todos esses desafios.

Um dos agentes dessa construção pessoal e algo que me ajudou a voltar para minha rotina de escrita foi o grupo de estudo que faço parte, o GEPENCI. No grupo pude aprender ainda mais sobre vários teóricos, e aos poucos fui voltando para as leituras e minha rotina antes do período de pandemia. Continuamos nos encontrando de maneira virtual e, de certa forma, senti-me novamente próxima dos meus colegas e da minha pesquisa.

Cresci muito ao longo desse rápido e intenso processo chamado mestrado, onde cada disciplina, amigo e orientação me trouxeram até aqui. Agora, compartilho com você, leitor, um pouco desse caminho trilhado, através da minha dissertação de mestrado. Essa etapa se encerra para que outras venham. Espero que as próximas etapas da minha vida acadêmica sejam tão prazerosas, desafiadoras e felizes como foi o mestrado.

As seções seguintes desta pesquisa foram divididas para melhor compreensão. A seção 2, intitulada “O Estado da Questão e suas contribuições: o primeiro contato com as leituras”, apresento uma síntese do Estado da Questão (EQ). A descrição completa de como foi realizado o EQ e seus resultados integrais foram publicados em um artigo (MOREIRA; LEITE; MOURA, 2019). Apesar disso, optei por mantê-lo, dada a importância para a construção do trabalho.

---

<sup>7</sup> O Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Ciências (GEPENCI), onde uma das líderes é a professora Dra. Raquel Crosara Maia Leite, se encontra quinzenalmente para debater temáticas voltadas ao Ensino de Ciências.

A seção 3, “Imersão na literatura: referenciais teóricos utilizados”, aborda um dos primeiros contatos com a literatura e os referenciais teóricos que serviram de base para estruturar os principais temas apresentados. Descrevi sobre a formação de professores, seu contexto histórico até os dias atuais. Além disso, expliquei sobre o surgimento de políticas públicas voltadas à formação inicial, com destaque para a Residência Pedagógica.

Na quarta seção, “Percurso metodológico da pesquisa”, apresento os principais aspectos relacionados ao modo como foram geradas e analisadas as informações contidas nos resultados, além de trazer os aspectos éticos relacionados ao trabalho. Na seção seguinte, “Os achados ao fim da pesquisa: resultados encontrados e discussão”, constam os resultados obtidos a partir da construção de categorias, que viram metatextos, divididos e elaborados a partir da Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAIS; GALIAZZI, 2016).

A última seção, de nome “Considerações finais da trajetória”, realizo um resgate de todo o trabalho e apresento as considerações, destacando a importância de mais pesquisas relacionadas à temática formação de professores. Ainda inseri anexos e arquivos importantes relacionados à pesquisa. Desejo que, com toda essa trajetória, o leitor tenha maior clareza ao longo de todo o trabalho, e possa entender, assim, como a pesquisa foi desenvolvida.

## **2 O ESTADO DA QUESTÃO E SUAS CONTRIBUIÇÕES: O PRIMEIRO CONTATO COM AS LEITURAS**

Nesta seção, descreveu-se a construção e elaboração do Estado da Questão (EQ). Segundo Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), a finalidade do Estado da Questão é levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Assim, é possível situar melhor o pesquisador com o que existe de literatura sobre o tema e, dessa maneira, acaba por evidenciar e delimitar a contribuição original do estudo no campo científico de seu trabalho.

### **2.1 Construção do EQ**

Para a procura das obras foram escolhidos três *sites*, onde foram utilizados alguns descritores, apresentados mais a frente. Com os achados em mãos, seguiu-se as seguintes etapas: primeira leitura (leitura de títulos); segunda leitura (triagem final de títulos); terceira leitura (leitura dos resumos e escolha das publicações); quarta leitura (leitura total dos trabalhos); seleção das publicações que compõem o trabalho, etapas estas seguidas de acordo com Ribeiro (2018).

A descrição detalhada da realização do EQ e seus resultados estão disponíveis no artigo “Os contributos da Residência Pedagógica para a Formação Inicial de Professores de Ciências Biológicas: o Estado da Questão”, gerado a partir dos dados encontrados nessa seção (MOREIRA; LEITE; MOURA, 2019). Optou-se por deixar aqui parte do percurso do Estado da Questão por entender que o mesmo foi fundamental para a criação inicial desta dissertação, sendo importante para a reunião de inúmeros trabalhos citados posteriormente.

Antes da elaboração do Estado da Questão (EQ), pretendia-se analisar a Residência Pedagógica dentro do seu estudo sobre Sexualidade, porém, após a construção do Estado da Questão e sua apresentação no processo de Qualificação, percebeu-se que não seria interessante ter um foco voltado apenas para a sexualidade, mas sim para a formação inicial como um todo. Assim, optou-se por não mais delimitar a pesquisa à temática sexualidade, uma vez que esta restringiria os dados quando pesquisados no Estado da Questão. Por entender que o EQ fez parte também dessa decisão para o formato atual do trabalho, decidiu-se mantê-lo.

A seguir, tem-se o resumo da construção desta seção, parte dos resultados encontrados e a citação de onde se pode encontrar todo o percurso do EQ.

Como dito anteriormente, selecionou-se três *sites* de excelência com qualidade e quantidade de trabalhos existentes sobre a temática a ser explorada no projeto, sendo estes: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Portal de Periódicos da CAPES), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e os Anais do Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), edição de 2018.

O Portal de Periódicos, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é uma biblioteca virtual que apresenta e disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica nacional e internacional. Na plataforma existem mais de 45 mil títulos com texto completo, 130 bases referenciais, 12 bases dedicadas exclusivamente a patentes, além de livros, enciclopédias e obras de referência, normas técnicas, dentre outros documentos (BRASIL, 2000).

A BDTD integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos de teses e dissertações defendidas em instituições brasileiras de ensino e pesquisa. O acesso a essa produção científica é livre de quaisquer custos. Assim, este *site* consegue dar maior visibilidade a pesquisas realizadas em programas de pós-graduação (BRASIL, 2015). Um ponto a ser destacado sobre a BDTD é que apenas uma parte das Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e privadas, faz parte da biblioteca digital, o que permite uma não saturação dos dados encontrados (SILVA, 2020).

Na edição do ENALIC de 2018 ocorreu o I Seminário da Residência Pedagógica e, assim, os Anais do Encontro estavam com diversos trabalhos voltados para esta temática. O VII ENALIC, o VI Seminário Nacional do PIBID e o I Seminário Nacional do Residência Pedagógica trouxeram um diálogo mais aberto entre professores da educação básica e formadores, licenciandos, pesquisadores, pós-graduandos e demais profissionais da educação (ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS, 2018).

Os descritores selecionados para um melhor refinamento das buscas nos *sites* foram: formação de professores + professores de Biologia + residência pedagógica + sexualidade, sendo estes combinados entre si por meio do operador booleano *AND* (MOREIRA; LEITE; MOURA, 2019).

Já o recorte temporal foi entre os anos de 2014 e 2019. O ano de 2014 foi selecionado por ter se estabelecido o atual Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>8</sup> (MOREIRA; LEITE; MOURA, 2019).

---

<sup>8</sup> O PNE é um plano decenal, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, e que estará em vigor até 2024. O plano é elaborado por força constitucional, o que significa que ultrapassa governos (BRASIL, 2014).

Os dados abaixo e toda a pesquisa desenvolvida sobre o Estado da Questão foi feita entre o período de 09/03/19 a 02/07/2019. Após as buscas, selecionou-se 9 trabalhos pela BDTD, 8 pela CAPES e 7 pelo ENALIC. Dispõem-se os dados nas Tabelas 1 e 2. A redução dos trabalhos e as etapas selecionadas estão dispostas em Moreira, Leite e Moura (2019).

Tabela 1 – Quantificação dos trabalhos encontrados na BDTD e CAPES

Descritores	Nº de trabalhos encontrados	
	BDTD	CAPES
FP AND EB	7	314
FP AND RP	17	61
FP AND SD	165	159
RP AND EB	3	17
RP AND SD	2	13
<b>Total de trabalhos encontrados</b>	<b>194</b>	<b>564</b>
<b>Trabalhos escolhidos após a leitura dos títulos</b>	<b>29</b>	<b>30</b>
<b>Trabalhos selecionados para leitura total após a leitura dos Resumos</b>	<b>11</b>	<b>24</b>
<b>Trabalhos selecionados para a pesquisa</b>	<b>9</b>	<b>8</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Tabela 2 - Trabalhos encontrados através dos descritores no ENALIC

Descritores	Nº de trabalhos encontrados ENALIC	
	2018	
FP	21	
EB	9	
RP	28	
SD	1	
<b>Total de trabalhos encontrados</b>	<b>59</b>	
<b>Trabalhos escolhidos após a leitura dos títulos</b>	<b>39</b>	
<b>Trabalhos selecionados para leitura total após a leitura dos Resumos</b>	<b>21</b>	
<b>Trabalhos selecionados para pesquisa</b>	<b>7</b>	

Fonte: Elaborado pela autora.

Iniciou-se, após a triagem, a leitura dos trabalhos encontrados, e os 24 trabalhos selecionados foram expostos no Quadro 1 (MOREIRA; LEITE; MOURA, 2019).

Quadro 1- Trabalhos do Estado da Questão

Nº	TÍTULO	TIPO DE TRABALHO	ANO	AUTORIA
<b>BDTD</b>				
1	Educação sexual e a formação de professores: uma proposta para a formação inicial dos licenciandos em Ciências Naturais (FUP)	Dissertação	2017	ABREU, Andrezza Romenia Lima
2	A inserção profissional do egresso do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	Dissertação	2018	CONCEIÇÃO, Carla Patrícia Ferreira
3	Estudos sobre o programa da residência pedagógica da UNIFESP: uma aproximação entre a universidade e escola na formação de professores	Dissertação	2014	POLADIAN, Marina Lopes Pedrosa
5	Programa Residência Pedagógica - UNIFESP: um estudo da inserção profissional à docência	Dissertação	2018	BARBEDO, Isabela Djanina
6	As contribuições do currículo da formação para a prática pedagógica docente com gênero e sexualidade na educação básica	Tese	2016	SANTOS, Maria do Carmo Gonçalves
7	Relações de gênero, interseccionalidades e formação docente	Dissertação	2018	VASCONCELOS, Maria Nazareth Moreira
8	Sexualidade: uma proposta metodológica para formação inicial de professores de Ciências Naturais	Dissertação	2018	OLIVEIRA, Luana Maria
9	Formação inicial docente para a educação sexual: revelando realidades de licenciaturas em ciências biológicas	Dissertação	2016	OLIVEIRA, Samuel Godinho Mandim
<b>CAPES</b>				
1	Sexo e sexualidade: tabu, polêmica ou conceitos polissêmicos? Reflexões sobre/para a formação de educadores	Artigo	2018	MARTINES, Elizabeth Antônia Leonel de Moraes
2	Relatando e refletindo sobre as experiências do PIBID Biologia (IF Goiano - Câmpus Urutaí) no período de 2011 a 2013	Artigo	2014	GONÇALVES, Randys Caldeira
3	Formação inicial docente e suas relações dentro do âmbito escolar	Artigo	2016	CUNHA, Regiane Stafim
4	O PIBID e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas	Artigo	2018	PANIAGO, Rosenilde Nogueira
5	Profissionalização docente: construindo saberes a partir da prática no PIBID	Artigo	2014	MORAIS, João Kaio Cavalcante
6	Estágio de docência em biologia: relatos	Artigo	2016	MACIEL, Aline

	de experiências e constituição de identidades docentes			Silva
7	A formação docente e o PIBID - --subprojeto de Biologia do IFRN/Macau: uma interlocução entre a formação inicial e continuada	Artigo	2018	LIMA, Gislaine Rocha
8	Comunidade de aprendizagem da docência em estágio curricular obrigatório: aprendizagens evidenciadas pelos licenciandos	Artigo	2015	GUERTA, Rafael Soave
<b>ENALIC</b>				
1	Formação de professores na articulação escola/universidade: intenção e resultado parcial do Programa de Residência Pedagógica na UFT	Artigo	2018	SANTOS, Keila Maria Castro Alves
2	A multidisciplinaridade no PIBID e no PRP: novo desafio na formação docente	Artigo	2018	LOPES, Karla
3	Modelos inovadores no campo da formação docente inicial: um estudo analítico da implementação do PIBID e da Residência Pedagógica no IFTM	Artigo	2018	PINHEIRO, Filipe Marques Rodrigues
4	Mobilizações do programa residência pedagógica na universidade de Pernambuco campus Mata Norte	Artigo	2018	LIRA, Mirtes Ribeiro de
5	Residência Pedagógica e seus impactos nas escolas-campo da educação básica e nas licenciaturas	Artigo	2018	MAGALHÃES, Edith Maria Marques
6	O legado do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na escola alvorada: as expectativas frente às ações do Programa Residência Pedagógica (RP)	Artigo	2018	CRAVEIRO, Thábata Saunders Uchôa
7	O Programa Residência Pedagógica como encontro entre a formação inicial e contínua de professores	Artigo	2018	COSTA, Elisangela André da Silva

**Fonte:** Elaborado pela autora.

As discussões dos dados encontrados estão dispostas integralmente no artigo de Moreira, Leite e Moura (2019), além de os trabalhos selecionados estarem compondo outras seções desta dissertação. Optou-se por deixar na dissertação apenas a porção final por delimitar as contribuições dos mesmos para a dissertação.

## 2.2 Contribuições do EQ para o trabalho de pesquisa

Ao longo das leituras podem-se delimitar melhor todos os aspectos relacionados à construção da pesquisa. A priori, como dito anteriormente, havia-se optado por pesquisar a temática sexualidade dentro da Residência Pedagógica. Porém, ao analisar as propostas do programa e os contributos para a formação docente, viu-se que seria mais interessante para a pesquisa conhecer integralmente o PRP, ao invés de restringi-lo a uma única temática.

A metodologia também foi delimitada de maneira mais concreta a partir dos dados encontrados nas outras pesquisas, como a escolha de questionário com presença de perfil dos residentes e o tipo de questão selecionada.

O público-alvo voltado apenas aos residentes sempre estava presente nas leituras, onde cada realidade se faz importante para que se conheça melhor a formação de professores em nível inicial. Pretendia-se trabalhar com outros agentes do PRP, como alunos, professores da escola, porém, após as leituras, delimitou-se o olhar dos residentes para o seu processo de construção de identidade docente.

O EQ também auxiliou no processo de entendimento da realização do PRP e dos fundamentos teóricos do programa. Por exemplo, na Residência Pedagógica os estudantes da Licenciatura devem estar com mais de 50% do curso concluído; existe um Coordenador Institucional (docente da Instituição de Ensino Superior responsável pelo projeto institucional de Residência Pedagógica); um Docente Orientador (docente que orientará o estágio dos residentes); e um Preceptor (professor da educação básica) que estará atuando mais próximo dos residentes dentro da escola (PINHEIRO, 2018).

Com esta pesquisa, fizemos um panorama na vertente Residência e as contribuições para os futuros professores. Porém, torna-se necessário mais trabalhos neste viés para que se entenda de maneira mais sólida tais contribuições para a escola e demais pessoas que são atingidas pelo programa. Muitos são os trabalhos que trazem o termo residência, mas em sua minoria estão relacionados com a Residência Pedagógica na educação, sendo em maior volume os relacionados à área da saúde, visto que também, de longo prazo se tem a residência na área da saúde, e só recentemente o programa foi inserido no meio educacional (MOREIRA; LEITE; MOURA, p. 18).

Ao final, percebe-se que cada trabalho ajudou a organizar, de maneira mais concreta, todas as seções desta pesquisa. Apesar de o Estado da Questão ser complexo em sua formatação e execução, foi importante para entender com mais propriedade o que está na literatura, gerando-se um panorama sobre a temática. Além disso, diante da ausência de trabalhos relacionados à residência voltada para a educação, mostra-se a importância de pesquisas como a que foi desenvolvida e espera-se que outras pesquisas surjam.

### 3 IMERSÃO NA LITERATURA: REFERENCIAIS TEÓRICOS UTILIZADOS

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (PAULO FREIRE).

A frase selecionada de Freire (2014, p. 24) para iniciar esta seção se deu pelo fato de o autor se referir ao “novo olhar” diante da figura do professor e o seu papel no ensino. A frase afirma que ensinar não deve ser apenas transferir um conjunto de informações/conteúdos, mas criar possibilidades para que haja a produção ou construção do ensino e aprendizagem. A seguir, tem-se o referencial literário para responder inúmeros questionamentos condutores desta pesquisa, em especial: como se ensina aquele que vai ensinar?

Para isso, buscou-se trazer referências sobre a temática formação de professores e outros temas abordados nesta pesquisa, no qual os princípios dos autores presentes nesta parte do trabalho serviram como base para o melhor entendimento sobre a formação docente, principalmente na formação inicial.

Adentrar sobre “formação inicial de professores” é algo bastante complexo, ao passo que os autores vão citando formatos, ideias, conclusões sobre a formação, e se percebe que não existe um único olhar ou entendimento sobre tal temática. Por isso é importante dialogar com autores que trazem definições necessárias para tal compreensão e delinear melhor a história da construção do Programa Residência Pedagógica em âmbito nacional como proposta para auxiliar na formação inicial docente.

Para iniciar o entendimento sobre o tema, considera-se o exposto por Costa *et al.* (2018), de que na história recente existe um destaque para o processo de formação de professores, tanto inicial quanto continuada, ocupando papel de destaque nas produções acadêmicas sobre educação.

Além disso, para uma melhor formação docente, “[...] é importante desenvolver nos alunos, futuros professores, habilidades para o conhecimento e a análise das escolas” (LIRA *et al.*, 2018, p. 2).

Sendo o professor o mediador do conhecimento, os cursos de formação precisam estar ancorados em práticas que desenvolvam esta habilidade, além de estar organizados em um currículo que ofereça subsídios para a construção de saberes que são específicos do magistério e conhecimentos relevantes na sociedade em que está inserido. Assim, se faz

necessário conhecer as necessidades da atuação profissional do mundo contemporâneo e seu embasamento para os futuros professores atuarem da melhor maneira (POLADIAN, 2014).

Ainda sobre o questionamento sobre “em que momento se aprende a ensinar”, Vaillant e Garcia (2012) trazem uma reflexão interessante para responder tal indagação. Antes mesmo de se entrar na universidade, as pessoas já têm certo contato com experiências ligadas ao “ensinar”, cujo processo está presente no cotidiano de todos, pois quando adultos, existem inúmeras atividades que se realiza a instrução de algo para alguém.

“De maneira indireta, traz-se consigo uma série de crenças e imagens, baseadas em suas experiências prévias, que influem na forma como enfrentam a complexa tarefa de sala de aula” (VAILLANT; GARCIA, 2012, p. 53). Assim, toda a trajetória de vida irá contribuir ou moldar aspectos relacionados ao futuro profissional docente.

Além disso, para Vaillant e Garcia (2012), existe uma memória dos professores para os indivíduos que estiveram ao longo de sua vida escolar, e cada docente irá formar uma imagem do que é ser “professor”. À medida em que os indivíduos entram em um curso de formação inicial, vão utilizar as experiências vividas anteriormente como filtros para absorverem as novas informações.

Portanto, a formação de professores não ocorre em um único momento, ou em um único programa, mas com inúmeros fatores internos e externos à universidade. Assim como citado acima, cada professor que passa pela vida escolar irá constituir uma imagem do professor que será formado.

Outro olhar que foi exposto está voltado para o processo do ensino docente à aprendizagem reflexiva, ao passo que se ganha experiência na área.

Ainda diante da reflexão da prática docente, Freire (2014) afirma que o momento de reflexão crítica sobre a prática é algo que deve ser permanente da rotina dos professores, isto é, “o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (p. 40).

Outro ponto trazido por Pimenta (1996) é a necessidade de a formação inicial trazer uma ressignificação do processo formativo, considerando os saberes necessários à docência e, assim, a construção da identidade docente, sendo esta algo mutável e construída através do sujeito:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade (p. 76).

Tardif (2012) traz essas indagações sobre os saberes docentes, integrando-os às práticas formativas. Tais saberes existem nas práticas docentes e integram-se, mesmo sendo oriundos de espaços diferentes.

Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experimentais (p. 36).

Os saberes vindos das experiências da vida docente, na prática profissional são denominados de saberes experienciais, “baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados” (TARDIF, 2012, p. 39).

Assim, é possível perceber que existem várias discussões sobre formação docente e como esta ocorre atualmente. A seguir, tem-se como é percebida a importância de tal formação para o aperfeiçoamento do próprio ensino e como as instituições e leis pautam a temática.

### **3.1 Formação inicial de professores**

Um dos maiores desafios para melhorar a qualidade do ensino no contexto da educação básica é o estabelecimento de uma base sólida na formação inicial de professores (GONÇALVES *et al.*, 2014).

Para Imbernón (2016, p. 59), é “falácia afirmar que quanto mais o professor ou a professora sabem sobre o assunto, melhor o explicarão, os alunos o aprenderão mais”. O autor entende que o conteúdo é necessário, mas somente o conteúdo jamais será o suficiente para garantir que se seja um bom professor, pois o mesmo precisa de outros elementos para compor-se como um bom profissional. Então, parte-se daí buscar entender como está a formação desses futuros docentes, pois a fragmentação curricular e profissional ainda é um paradoxo existente.

Ao passo que a sociedade se modifica, “as competências precisam de visões globais, metodologias globalizadas e interdisciplinares” (IMBERNÓN, 2016, p. 62), e a escola vem fazendo com que tais competências não possam ser executadas, visto que existe uma fragmentação curricular. Essa mesma fragmentação citada dentro das escolas faz repensar a fragmentação curricular profissional também na formação de professores, seja inicial ou continuada.

Para Mota (2013, p. 86), “reconhecer a necessidade do entendimento do campo do conhecimento curricular na formação do professor” é um desafio para as instituições que formam esses docentes, para que exista um “resgate a importância dessa formação, proporcionando uma substancial estruturação dos saberes dos quais o professor necessita para prática consciente, participativa”.

Mota (2013) discute que as instituições universitárias mantêm suas disciplinas e conteúdos isolados entre si, acarretando na perda da interação entre os campos do conhecimento e a interdisciplinaridade.

Além disso, Tardif (2002, p. 5) afirma que se tornar professor não é possível através de “um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho”.

A construção do ser professor é essencialmente social. Sendo esse saber “sempre ligado a uma situação de trabalho com os outros (alunos, colegas, pais etc.) um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar) situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola) enraizado numa instituição e numa sociedade” (TARDIF, 2002, p.7).

Tais ideias também são reafirmadas por Paredes e Guimarães (2012), quando discutem que os docentes precisam conhecer a matéria que vai ser ministrada, e isso não quer dizer meramente o conteúdo em si, mas que os professores precisam conhecer a história da ciência e os obstáculos que foram superados para seu desenvolvimento, evitando visões dogmáticas e salvacionistas sobre esta.

Compreendemos, portanto, que é fundamental que o professor, ao longo de sua formação, entre em contato com o saber científico para que não permaneça no senso comum ingênuo, perpetuando as injustiças do controle científico que a ciência produz. Também é necessário que os docentes dessa área conheçam e reflitam sobre as diferentes abordagens que estão constantemente sendo discutidas no ensino de ciências (p. 269).

A maioria dos cursos de licenciatura tem seus currículos apoiados na concepção de professor como um profissional que deverá aplicar conhecimentos adquiridos em situações específicas e, portanto, não forma o professor capaz de ensinar o aluno a pensar. Por isso, não se tem como falar em melhoria de ensino sem pensar em melhoria na formação de professores (GIANOTTO, DINIZ, 2010).

Essa relação de distanciamento ou separação da teoria/prática, em que o “saber fazer” é priorizado em relação aos conteúdos pedagógicos, precisa ter um papel de destaque, pois muitos dos saberes pedagógicos influenciam diretamente nas práticas de ensino de

qualquer conteúdo específico (CARVALHO, 2001). Tal necessidade de maior proximidade entre a teoria e a prática está apoiado ainda na Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica.

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária. § 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso. § 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor. § 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática. Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar (BRASIL, 2002, p. 5).

Para Carvalho (2001), oferecer referencial teórico é importante para que os futuros docentes possam problematizar as questões educacionais, gerais e específicas, relacionadas com o ensino. Assim, deve-se buscar, além de uma interação teoria/prática, uma real integração entre as disciplinas educacionais, e não apenas uma somatória.

A prática reflexiva, pautada na busca de “reflexão da ação” e “reflexão sobre a reflexão da ação”, é trazida por Pimenta e Ghedin (2002), onde os profissionais devem construir novas possibilidades, novos caminhos trazidos pela reflexão da prática. Quando ocorre um repertório de experiências que mobilizam em situações similares, pode-se dizer que esse repertório é denominado de conhecimento prático. A partir daí, quando esses conhecimentos não são mais suficientes para solucionar os problemas que surgem, tem-se a necessidade de uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, assim chamado de reflexão sobre a reflexão da ação.

É perceptível o discurso mais pautado na formação prática, teórica, reflexiva, crítica, de maneira a mesclar todas elas, associando ainda outros fatores, como o currículo das universidades formadoras. Também é vista a correlação da melhoria do ensino com a melhoria da própria formação de professores, porém é imprescindível conhecer as lutas existentes ao longo da construção desse processo de entendimento do que é essa formação de professores, bem como os interesses pautados ao longo de cada conquista e luta.

Assim, não se pretende afirmar que a luta pelo reconhecimento do processo de formação docente está finalizada, pois se entende que tal luta vem atrelada ao reconhecimento da importância da própria educação, principalmente a pública, que vive em constante interesse de desmonte por um sistema neoliberal.

A seguir, colocou-se um breve recorte temporal, que vai desde o período de redemocratização do país (ocorrido posteriormente ao período de ditadura militar) até os dias atuais, sendo possível perceber que ao longo da caminhada em busca do reconhecimento da formação existiram/existem vários aspectos atrelados às lutas e conquistas.

### **3.2 Recorte temporal da luta de formação de professores**

Analisando historicamente, o período de redemocratização do país funcionou como uma engrenagem para a discussão de currículos mais críticos, onde a educação é pautada não como um investimento, mas como um direito social (MOTA, 2013).

Freitas (2002) apresenta a criação de alguns comitês e associações nesse período pós-ditadura, representando diminuição da ótica tecnicista que era crescente no período anterior.

No âmbito da formação do educador, o Comitê Nacional, a CONARCFE – Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – e posteriormente e até os dias de hoje a ANFOPE, têm papel fundamental no redirecionamento das discussões no âmbito oficial que entendia a formação de professores como uma questão de formação de recursos humanos para a educação dentro da ótica tecnicista que imperava no pensamento oficial (p. 139).

Neste período, o movimento da formação de professores traz as concepções da necessidade de um profissional que tivesse essa formação de maneira mais ampla, com “[...] pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola” (FREITAS, 2002, p. 139).

Assim, houve “[...] a concepção da forma de organização da escola à formação do educador, vinculando-a, por sua vez, às grandes questões sociais e ao movimento dos trabalhadores pela construção de uma nova sociedade, justa, democrática e igualitária” (FREITAS, 2002, p. 139).

Desde o início da década de 1990, as universidades vêm investindo nas discussões sobre formação de professores, levando à superação do antigo modelo 3+1<sup>9</sup>. A produção de modelos alternativos, que tragam melhorias e superação desse modelo dos cursos de

---

<sup>9</sup> No final dos anos de 1930, a partir da formação de bacharéis nas poucas universidades então existentes, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, esta dirigida à formação de docentes para o “ensino secundário” (formação que veio a denominar-se popularmente “3 + 1”) (GATTI, 2010, p. 1356).

formação, tem sido algo constante dentro de inúmeras Instituições de Ensino Superior (FREITAS, 2002).

No período de 1990, o “[...] campo curricular era influenciado por várias vertentes, tomando à frente as influências sociológicas em contraposição ao pensamento psicológico dominante até esse instante” (MOTA, 2013, p. 90). Assim, a literatura apresentava inúmeros autores que traziam em seus discursos o cunho político, social e econômico.

Também foi em 1996, pela Lei n. 9.394 (Lei das Diretrizes e Bases da Educação), que se estabelece a formação dos docentes em nível superior, onde, a partir do início do século XX, passa-se a estabelecer a preocupação da formação dos professores do ensino fundamental II e ensino médio.

Continuaram a promover a formação dos professores para os primeiros anos do ensino fundamental e a educação infantil até recentemente, quando, a partir da Lei n. 9.394 de 1996, postula-se a formação desses docentes em nível superior, com um prazo de dez anos para esse ajuste. É no início do século XX que se dá o aparecimento manifesto da preocupação com a formação de professores para o “secundário” (correspondendo aos atuais anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio), em cursos regulares e específicos (GATTI, 2010, p. 1356).

Ao passo que houve inúmeras conquistas na luta pela educação, na década de 90 também ocorreu a centralização das ações, colocando os docentes e a sala de aula como alvos vulneráveis às políticas neoliberais que utilizam a qualidade do ensino baseada na instrução do conteúdo em detrimento da formação dos alunos/professores de maneira multilateral (FREITAS, 2002). Como exposto na citação seguinte, foram estabelecidas algumas reformas educativas, cujos resultados foram políticas voltadas às inúmeras possibilidades, dentre elas a descentralização e gestão de recursos.

Educação para Todos, Plano Decenal, Parâmetros Curriculares Nacionais, diretrizes curriculares nacionais para a educação básica, para a educação superior, para educação infantil, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, avaliação do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica –, Exame Nacional de Cursos (Provão), ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio–, descentralização, FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério –, Lei da Autonomia Universitária, novos parâmetros para as IES, são medidas que objetivam adequar o Brasil à nova ordem, bases para a reforma educativa que tem na avaliação a chave-mestra que abre caminho para todas as políticas: de formação, de financiamento, de descentralização e gestão de recursos (FREITAS, 2002, p. 142).

Com a implementação das políticas neoliberais, a educação torna-se de “importância estratégica, como condição para o aprimoramento do processo de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo” (FREITAS, 2002, p. 144). No governo vigente

do período houve uma expansão das universidades e, especificamente, dos cursos de licenciatura, mas a maneira como ocorreu tal expansão pode ser definida como desordenada:

Apesar de todos os esforços das comissões de especialistas no sentido de garantir a qualidade dos cursos a serem autorizados, nestes últimos quatro anos do Governo Fernando Henrique observa-se a expansão desordenada e, portanto, com qualidade comprometida, de cursos e instituições de ensino superior para formação de professores (FREITAS, 2002, p. 144).

Ainda em 2002, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores foram promulgadas e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura puderam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação” (GATTI, 2010, p. 13577). Apesar desses ajustes, neste período era possível verificar “nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica” (GATTI, 2010, p. 13577).

Para abordar o período do governo seguinte, utilizou-se o trabalho de Brzezinski (2008), que abordou alguns aspectos voltados à formação docente durante esse período. A autora destaca a relação, muitas vezes controversa, entre o discurso do presidente e sua prática política. Um dos destaques é o período em que Fernando Haddad foi ministro da Educação, reconhecendo “à importância da universidade o papel de formar professores em cursos presenciais” (p. 1143). Porém, “as políticas educacionais adotadas pelo seu Ministério e financiadas por órgãos internacionais contradizem os discursos de Haddad, quando estimulam a oferta de cursos a distância, para formar professores na Universidade Aberta do Brasil” (BRZEZINSKI, 2008, p. 1143), ao passo que objetivava até 2010 cobrir o déficit de 250.000 professores para a Educação Básica

Contudo, existem, para a autora, pontos que precisam de reconhecimento, influenciados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais:

Felizmente, se há diversos lócus dedicados à preparação do professor, existe também uma forte influência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Licenciatura em Pedagogia ((Parecer CNE/CP n. 5, de 13/12/2005, e na Resolução CNE/CP n. 1, de 15/5/2006), que têm provocado uma reconfiguração das instituições de preparação docente (BRZEZINSKI, 2008, p. 1143).

Ainda nesse período, foram criadas bolsas para o ensino privado na área educacional, como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais ReUni (BOTTONI; SARDANO; COSTA FILHO, 2013).

a) Programa Universidade para Todos (ProUni – medida provisória no 213, de 10/09/2004) – democratização do acesso pela via privada, por meio de vultosas somas de isenção fiscal para as instituições privadas (p. 34). b) Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) – Decreto no 6.096, de 24/04/2007 – elevação, em um prazo de cinco anos, da taxa média de conclusão dos cursos presenciais de graduação para 90%, praticamente dobrando a relação de alunos de graduação por professores em cursos presenciais, um indicador de precarização das condições de ensino (p. 34).

Porém, é indiscutível o crescimento dos investimentos na área educacional durante o período entre 2003 e 2011, com expansão da Rede Federal (com escolas técnicas Federais) e o próprio recurso dado durante as Universidades:

Expansão da rede federal – De 1909 a 2002 foram criadas 140 escolas técnicas federais. Hoje, já são 342. Foi registrado um aumento de 148% no número de matrículas de toda a rede federal, de 2003 a 2010. Os alunos eram 140 mil em 2003 e hoje são 348 mil. Os recursos do Ministério da Educação destinados à educação profissional também cresceram, passando de R\$ 1,2 bilhão para R\$ 4,9 bilhões no mesmo período. O investimento total para a construção das novas escolas técnicas federais deve chegar a R\$ 1,1 bilhão. Até o momento, foram executados R\$ 941 milhões em infraestrutura, mobiliário e equipamentos. Nas 30 escolas que serão entregues nesta segunda-feira, já foram aplicados R\$ 139 milhões. Dessas, 18 estão funcionando e as outras 12 começam a receber alunos no início do ano letivo de 2011. O número de estudantes matriculados nessas 18 escolas é de 4.165 mil. Universidades – Por meio do programa de expansão da rede federal de educação superior, foram criadas 14 novas universidades federais desde 2003, sendo dez voltadas à interiorização do ensino superior público e outras quatro – da Fronteira Sul, do Oeste do Pará, da Integração Latinoamericana e da Integração Lusoafrobrasileira – planejadas para a integração regional e internacional. Com o programa de expansão, as universidades federais dobraram a oferta de vagas. Eram 109,2 mil em 2003 e chegaram a 222,4 mil em 2010. Para atender o novo contingente de alunos, as instituições puderam contratar professores e técnicos administrativos. Com isso, o conjunto das universidades, que contava com 40.823 professores e 85 mil técnicos em 2003, conta hoje com 63.112 professores e 105 mil servidores (BRASIL, 2010).

Outro ponto de destaque está na Lei n. 11.502/2007, que incorporou às finalidades da “CAPES a de fomentar a formação inicial e continuada de profissionais de magistério para a educação básica, a elaboração da política de formação e a organização do Sistema Nacional de Formação de Profissionais da Educação” (BRZEZINSKI, 2008, p. 1160).

Para o período dos anos seguintes, utilizou-se o Plano Nacional de Educação (PNE), lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que traz inúmeras pautas voltadas à valorização da formação inicial e continuada dos professores em diversos aspectos:

- 1.8) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior;
- 4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;

5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização;

7.4) induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática;

7.5) formalizar e executar os planos de ações articuladas dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e professoras e profissionais de serviços e apoio escolares, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar (PNE, 2014).

Como visto nos fragmentos anteriores do PNE, existe a visão de investimento na formação básica e continuada para a melhoria do próprio ensino.

Entretanto, após o golpe que provocou o afastamento da ex-presidenta, assume, em setembro de 2016, o seu vice, e em decorrência desse fato, “diversas mudanças na equipe de gestão do Ministério da Educação (MEC) ocorreram, como também medidas foram tomadas e desencadeadas como reformas educacionais” (SILVA; MOREIRA, 2019, p. 147).

Estava posto o novo cenário brasileiro, um governo que chegou ao poder com o apoio do empresariado, da justiça e da mídia, apoiados também por movimentos sociais liderados por partidos da direita brasileira e por frentes parlamentares de base conservadora e fundamentalista (SILVA; MOREIRA, 2019, p. 147).

Percebeu-se nesse período que a “instabilidade tomou conta do campo educacional e as reformas educacionais com bases neoliberais se intensificaram” (SILVA, MOREIRA, 2019, p. 147).

Na visão neoliberal tem-se a menor interferência do Estado na educação, e nesse momento “existe o entendimento de que a educação deve ser para todos, mas não subsidia a inserção de todos nas escolas, mediante uma proposta emancipatória” (SILVA, MOREIRA, 2019, p. 149).

Dentre as mudanças existentes nesse período está a reformulação de um programa criado desde 2007, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), e a criação do Programa de Residência Pedagógica (PRP). Nas seções seguintes estes programas serão discutidos e as suas alterações em relação ao cenário relatado. Além disso, homologou-se, em 20 de dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

Destaca-se também que “a BNCC foi proposta pelo Ministério da Educação (MEC) no contexto que se configura como uma contrarreforma da Educação Básica conduzida pelo atual governo em sua ação de desmonte das conquistas democráticas e populares” (AGUIAR; DOURADO, 2018, p. 8). Percebe-se, assim, o mau recebimento da BNCC, além de críticas relacionadas à tentativa de moldar o ensino com “fórmulas prontas”, como está no parágrafo abaixo:

Não é incomum a adoção de medidas imediatistas, desvinculadas de um planejamento pautado em marcos de referência e nos diagnósticos, como é o caso da BNCC, que desde o seu início privilegia um conjunto de conteúdos e objetivos sem o fundamental suporte de uma referência que deixe claro o projeto de nação e educação desejadas. Usuários desse modelo acreditam que cartilhas, guias como “receitas”, a serem reproduzidos nas escolas, serão “remédio” infalível para os “males” da educação. Surgem, então, propostas que desconsideram o grande potencial de nossas comunidades educacionais e escolares (AGUIAR; DOURADO, 2018, p.14).

Todas as discussões, cortes e luta pelo reconhecimento da formação docente vão atrelados ao reconhecimento da melhoria educacional, por isso entende-se como é importante reconhecer-se ao longo da história de governos e suas gestões.

Para Gatti (2010), a responsabilidade pela melhoria do ensino não deve ser pautada apenas ao professor e à sua formação inicial, pois existem outros fatores que influenciam tal melhoria (sendo entre eles as ações de financiamento, por exemplo). Porém, ainda para a autora, mesmo com todos esses fatores, deve-se olhar para a formação inicial e continuada.

Múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas (GATTI, 2010, p.1359).

Atualmente, vive-se o período no qual ocupa o cargo de presidente do Brasil o presidente eleito de 2019. Como esta pesquisa está inserida ainda no período de vigência do atual Governo, é prematuro afirmar os impactos de tal Governo para a formação atual. Porém, com os cortes<sup>10</sup> governamentais e a política de desmonte educacional público, se tornou preocupante e necessário falar sobre formação docente em tempos tão obscuros.

---

<sup>10</sup> Congelamento de R\$ 5,84 bilhões representa 18,81% do total de R\$ 31 bilhões cortados de 28 áreas, entre elas administração, relações exteriores e transporte. Disponível em:

Tal governo até agora contou com três ministros da Educação, e nenhum deles propôs criar alguma alternativa ou ampliação do antigo FUNDEB<sup>11</sup>, mesmo sabendo que se encerraria no final do ano de 2020<sup>12</sup>. Além de muitas falas polêmicas<sup>13</sup> que levaram a queda do ex-ministro Abraham Weintraub, é sabido que o atual Ministro da Educação, Milton Ribeiro, tem “graduação em Teologia pelo Seminário Presbiteriano do Sul, graduação em Direito pelo Instituto Toledo de Ensino” (BRASIL, 2020), sendo importante destacar aqui que sua formação inicial não tem nenhuma relação direta com Educação, o que seria pertinente, visto a pasta que ocupa.

Diante do exposto, ao longo da trajetória de formação de professores viu-se a necessidade do maior entendimento também das políticas públicas específicas que direcionam atualmente a formação inicial dos docentes, se fazendo cada vez mais necessário o seu fortalecimento.

### 3.3 Políticas públicas nacionais para formação de professores

Gatti (2013) aponta que a escola está diferente, que ao longo do tempo foi exigindo que formasse cidadãos e, com essa demanda, não se pode deixar de pensar nos profissionais que compõem essa nova escola, tendo estes profissionais a necessidade de serem bem formados para exercer, da melhor maneira possível, suas funções dentro das novas configurações sociais e suas demandas, visto serem profissionais detentores de ideias e práticas educativas fecundas.

---

<https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2019/07/educacao-e-a-area-mais-afetada-pelos-cortes-de-orcamento-por-bolsonaro/>. Acesso em: 13 nov. 2020.

<sup>11</sup> O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb é um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb>. Acesso em: 13 nov. 2020.

<sup>12</sup> A Emenda Constitucional 108 torna permanente uma das principais fontes de financiamento da educação no país, o Fundeb, que terminaria no fim deste ano. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/687499-conheca-o-novo-fundeb-que-amplia-gradualmente-os-recursos-da-educacao/#:~:text=Conhe%C3%A7a%20o%20novo%20Fundeb%2C%20que%20amplia%20gradualmente%20os%20recursos%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o,-Em%202019%2C%20o&text=A%20Emenda%20Constitucional%20108%20torna,terminaria%20no%20fim%20deste%20ano.&text=na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil-,Em%202019%2C%20o%20Fundeb%20distribuiu%20R%24%20156%2C3,bilh%C3%B5es%20para%20a%20rede%20p%C3%BAblica>. Acesso em: 13 nov. 2020.

<sup>13</sup> O Ministério da Educação (MEC) vai cortar recursos de universidades que não apresentarem desempenho acadêmico esperado e, ao mesmo tempo, estiverem promovendo "balbúrdia" em seus campi, afirmou o ministro Abraham Weintraub ao jornal O Estado de S. Paulo. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2019/04/30/mec-cortara-verba-de-universidade-por-balburdia-e-ja-mira-unb-uff-e-ufba.htm>. Acesso em: 13 nov. 2020.

Prática pedagógica, por ser pedagógica, é ação política, de cidadania, comportando formas de ação guiadas por seus fundamentos, sejam filosóficos, sejam científicos. Implica fazer pensando e pensar fazendo, implica saber fazer e porque fazer, ou seja, implica uma praxiologia (GATTI, 2013, p. 55).

De acordo com Rodrigues (2013), apesar de a LDB/1996 trazer em seu artigo 65 um número mínimo de trezentas horas (o que foi um avanço significativo para a educação), ainda não era o suficiente para alcançar todas as exigências, especialmente da associação entre teoria e prática, tal como posto no artigo 61 da LDB.

O parecer n. 28/2001 traz a importância do estágio supervisionado para a formação dos licenciandos, mostrando ser fundamental que haja tempo e espaço para a prática, desde o início do curso, e que haja uma supervisão da instituição formadora como forma de apoio. Assim, torna procedente acrescentar ao tempo mínimo já estabelecido em lei (300 horas) mais um terço (1/3) desta carga, levando a um total de 400 horas de estágio supervisionado (BRASIL, 2001).

Mesmo com avanços no que diz respeito às leis que regulamentam o estágio supervisionado nas licenciaturas, Silva (2005) indica algumas das dificuldades encontradas durante os estágios:

a) a visão fragmentada do processo de construção do conhecimento presente na organização dos projetos pedagógicos, que tem na teoria positivista as suas raízes, valorizando as certezas e punindo as dúvidas, é um dos principais obstáculos para que o estágio cumpra a sua finalidade: introduzir o aluno no campo profissional, proporcionando a análise, a crítica, a (re)leitura da realidade, dando ao conhecimento o caráter, ao mesmo tempo, explicativo e projetivo; b) a compreensão do estágio como o momento da aplicação ou adequação da teoria à prática, expressando a dissociação entre uma formação idealizada, constituída de um conjunto de teorias e procedimentos e uma prática profissional formada por atividades repetitivas, fragmentadas, de caráter apenas instrumental (p.17).

Pimenta e Lima (2004) também fazem críticas à forma como tem ocorrido os estágios na formação de professores. Muitas vezes, os estágios são vistos como a parte “prática” do curso, enquanto o que as autoras chamam de aglomerados de disciplinas isoladas entre si compõem o restante do curso, ou seja, faltando relação entre eles.

Contudo, aos poucos, políticas governamentais e leis que regem a educação começam a voltar sua atenção para questões sociais e para a formação inicial de professores. Ainda hoje há uma grande distância entre os Projetos Pedagógicos dos Cursos e sua organização estrutural, suas disciplinas e ementas. Assim, o currículo proposto pelos cursos de formação de professores apresenta uma característica fragmentária. Em meio a este cenário de fragilidades nos cursos de formação, surgem alguns programas para fortalecer a docência, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) (GATTI, 2013).

### **3.4 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**

O PIBID é um programa brasileiro de formação de professores que visa a participação de estudantes de licenciatura em atividades de ensino-aprendizagem realizadas na escola pública. O programa funciona com a oferta de bolsas para licenciandos e professores, coordenadores (Instituições de Ensino Superior) e professores supervisores (Escola Básica) que, em conjunto, desenvolvem projetos nas escolas de nível básico. Seu lançamento ocorreu em dezembro de 2007, mediante Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007 (CAMPELO, 2019).

O PIBID tem como objetivo incentivar a formação docente, contribuir para a valorização do magistério e oportunizar experiências ligadas ao cotidiano escolar. O programa visa contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2008).

Ao longo dos anos o programa foi se consolidando como uma das mais importantes iniciativas do país no que diz respeito à formação inicial de professores, surgindo como uma nova proposta de incentivo e valorização do magistério e possibilitando aos acadêmicos dos cursos de licenciatura a atuação em experiências metodológicas inovadoras ao longo de sua graduação (BRAIBANTE; WOLLMANN, 2012).

Campelo (2019) demonstra que entre 2007 e 2010 o programa se manteve com certa estabilidade, até que no final de 2015, devido aos cortes de verbas na educação e no orçamento do MEC, a CAPES anunciou diminuição no número de bolsas e revisão do programa, gerando preocupação por parte dos bolsistas. Na sequência, outros cortes vieram e, sob a ameaça de encerramento do programa, a comunidade acadêmica se mobilizou contra o seu término. Nesse cenário de instabilidade, em 1º de março de 2018, a CAPES lançou novo edital (nº 7/2018) que alterou o PIBID consideravelmente.

O programa passou, como citado por Kuzuyabu (2017), por uma modernização em 2018, informado pelo MEC no mesmo momento que anunciou o lançamento do Programa de Residência Pedagógica.

No novo edital do PIBID ocorreu, entre outras mudanças, a indicação que o bolsista do PIBID atuaria no ambiente escolar na primeira metade do curso, e não mais em qualquer momento da licenciatura.

O novo edital do PIBID tem por objetivo promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar ainda na primeira metade do curso, visando estimular, desde o início da jornada do docente, a observação e a reflexão sobre a prática profissional

no cotidiano das escolas públicas de educação básica. Os selecionados serão acompanhados por um professor da escola e por um docente de uma das instituições de educação superior participantes do programa (BRASIL, 2018a).

Na pesquisa de Campelo (2019), foram encontradas inúmeras críticas ao edital de 2018, destacando a preocupação sobre a manutenção do programa e sua existência em um futuro não distante.

Para os atores ouvidos, as principais mudanças que afetam negativamente o programa, em face do edital de 2018, têm relação com: os critérios de seleção dos bolsistas, o tempo de permanência deles no programa; a possibilidade de participação sem bolsa; a proporção entre o número de licenciandos e o número de professores supervisores; o financiamento do programa; a forma de escolha/ acesso às escolas parceiras; e a exigência da elaboração dos planos de atividades dos subprojetos com base nos princípios e características da iniciação à docência indicados no documento (p. 133).

Como visto anteriormente, o “novo PIBID” não foi bem recebido, visto que sofreu com diminuição da heterogeneidade dos participantes, redução do tempo de curso delimitado para poder participar do programa, além da redução de recursos financeiros. Destaca-se aqui que o PIBID já não contemplava todos os estudantes de todas as licenciaturas, e com esses cortes e alteração em seu formato passou a contemplar um número ainda menor<sup>14</sup>. No mesmo período de reformulação do PIBID, surge o chamado Programa de Residência Pedagógica (PRP), objeto de estudo desta pesquisa.

Na seção seguinte serão abordados mais aspectos do Edital que trouxe o PRP à nível nacional, relatando um pouco mais de sua história, visto que existiam propostas similares anteriores ao que se conhece hoje como PRP.

### **3.5 Programa de Residência Pedagógica (PRP)**

O mesmo Diário Oficial da União que trazia as mudanças do PIBID trouxe a Portaria 38/2018, que Instituiu o Programa de Residência Pedagógica, ou seja, a reformulação do PIBID e a instauração do PRP ocorreram na mesma data, o que oferece indícios de alguma relação entre os dois programas de formação de professores.

Pelas definições trazidas pela portaria, o Programa de Residência Pedagógica visa induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado por meio da imersão do licenciando – que esteja na segunda metade do curso – numa escola de educação básica. A

---

<sup>14</sup> Temer corta verbas do Pibid e cria Residência Pedagógica para precarizar o trabalho docente. Disponível em: <http://www.adusb.org.br/web/page?slug=news&id=9292&pslug=#.X8V1BmhKjIU>. Acesso em: 29 nov. 2020.

imersão deve contemplar, entre outras ações, regência de sala de aula e intervenção pedagógica (BRASIL, 2018a).

“O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de professores<sup>15</sup> e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura” (BRASIL, 2018c), fazendo com que os alunos da licenciatura tenham a imersão na escola de educação básica a partir da segunda metade de seu curso.

Os principais objetivos do programa estão descritos abaixo:

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, 2018c).

A concessão de bolsas é dada a partir da divisão das seguintes modalidades: o residente (discentes com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenham cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período); Coordenador Institucional (para docente da IES responsável pelo projeto institucional de Residência Pedagógica); Docente Orientador (para o docente que orientará o estágio dos residentes estabelecendo a relação entre teoria e prática); e Preceptor (o professor da escola de educação básica que acompanhará os residentes na escola-campo) (BRASIL, 2018b).

Sobre o número de bolsas, foram totalizadas 45 mil, distribuídas em todo território nacional, sendo a maior parte para a Região Nordeste (14.599), das quais 2.059 são para o Estado do Ceará (BRASIL, 2018d).

Através do Edital CAPES nº 06/2019, objetivou-se “selecionar, no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, Instituições de Ensino Superior (IES) para implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos

---

<sup>15</sup> Em 18 de outubro de 2017, o Ministério da Educação (MEC) lançou a Política Nacional de Formação de Professores. A política, que demanda um investimento de aproximadamente R\$ 2 bilhões, abrange desde a criação de uma Base Nacional Docente até a ampliação da qualidade e do acesso à formação inicial e continuada de professores da educação básica.

cursos de licenciatura” básica (BRASIL, 2018d), ocorrendo também uma parceria entre as redes públicas de educação

Além disso, as definições de carga/horária e sua distribuição também foram estabelecidas no Edital.

2.2.1A residência pedagógica é uma atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada escola-campo. 2.2.1.1A residência pedagógica terá o total de 440 horas de atividades distribuídas da seguinte forma: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, 2 sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades. 2.2.2 Na escola-campo, o residente será acompanhado por um professor da educação básica, denominado preceptor. 2.2.3 A orientação do residente será realizada por um docente da IES, denominado docente orientador. 2.2.4 A coordenação do Projeto Institucional de Residência Pedagógica será realizada por um docente da IES, denominado Coordenador Institucional. 2.2.5 Para fins deste edital: I. Proposta é o conjunto de informações inseridas no formulário eletrônico do SiCapes, conforme indicado no item 8.2, para o processo de seleção da IES; II. Projeto Institucional de Residência Pedagógica é o documento, organizado na forma do item 9, a ser apresentado à Capes pela IES habilitada na segunda etapa deste edital, na data fixada no cronograma constante no item 7. III. Uma cota corresponde a 18 parcelas mensais de bolsa (BRASIL, 2018d).

Porém, antes mesmo de 2018, já existiram outras ideias relacionadas a alguns termos utilizados no Edital 06/2018, incluindo o próprio termo “Residência”, onde a sua origem pode estar relacionada à Residência Médica (FARIA; PEREIRA, 2019).

Assim, ao observar diretamente o cenário nacional da educação, o termo também “pôde ser encontrada no uso de expressões como residência educacional, residência docente e imersão docente, aplicando-se tanto à formação continuada quanto à formação inicial de professores” (FARIA; PEREIRA, 2019, p. 334), sendo impreciso o significado da palavra “residência” e o que ela significa.

Existe o termo “Residência Educacional”, que surge no Projeto de Lei do Senado 222/2007, em que o mesmo propunha instalar a residência como pré-requisito de atuação nos anos iniciais de qualquer rede de ensino, objetivando, assim, melhorar os índices educacionais, também sendo citado que a “Residência Educacional” seria inspirada na “Residência Médica” (BRASIL, 2007).

Após o lançamento do programa, Faria e Pereira (2019), ao buscarem entender sobre o surgimento do termo “Residência Pedagógica”, fazem um resgate de um conjunto de documentos relacionados ao tema. Dentre eles está o Projeto de Lei do Senado n.º 222/2007, que “chegou a ser discutido em audiência pública, em 2009, no âmbito da Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE), mas não foi votado, sendo arquivado em 2011” (p. 366).

Em 2012, houve a utilização do termo “Residência Pedagógica” que funcionaria como certificado a ser utilizado nos processos seletivos das redes de ensino (prova de títulos) e como estratégia de atualização profissional para os professores em exercício, sendo neste momento utilizado “para denotar uma formação complementar destinada a professores habilitados para a docência na educação básica” (FARIA; PEREREIRA, 2019, p. 336).

Já com o olhar para formação inicial, tem-se a experiência trazida pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), onde o Programa de Residência Pedagógica (PRP) constitui-se numa experiência formativa do curso de Pedagogia do *campus* Guarulhos. Tal formação teve início no ano de 2007, e desde 2009 compõe o Projeto Pedagógico do Curso, sendo implantado em parceria com as escolas públicas municipais e estaduais da cidade buscando o compromisso político com a melhoria da qualidade da escola pública de educação básica. Ademais, trouxe uma ressignificação dos estágios curriculares como espaços de aprendizagem da docência e da gestão educacional e o compromisso com a formação continuada dos profissionais de educação e ensino das escolas envolvidas (PANIZZOLO *et al.*, 2012).

Sua base de implantação ocorreu por meio de pesquisa realizada entre os anos de 2007 e 2008, no âmbito do Programa de Consolidação das Licenciaturas – PRODOCÊNCIA, do Ministério da Educação, cujo objetivo de investigar as condições de implantação do Programa deu início à construção de um diálogo com professores e gestores das escolas públicas de Guarulhos (PANIZZOLO *et al.*, 2012, p. 21).

Além disso, foi visto que os residentes passavam por diferentes etapas e modalidades da educação (educação infantil, ensino fundamental e ensino de jovens e adultos - EJA) (PANIZZOLO *et al.*, 2012).

No trabalho de Cyrino e Souza Neto (*apud* GONZAGA, 2008), ao analisar o estágio supervisionado no Brasil, foi relatado outra experiência da Residência Pedagógica na Universidade Estácio de Sá – Rio de Janeiro, baseada na perspectiva da colaboração entre escola, professores, universidade e estagiários.

A autora aponta a Residência como um espaço de aprendizagem e reflexão do estagiário, onde é possível um contato com a realidade profissional, a integração entre a teoria e a prática, além de fazer o aluno perceber que o conhecimento nem sempre precisa ser adquirido numa lógica ou sequência racional (p. 95).

Os trabalhos mais recentes com o PRP em âmbito nacional já trazem as primeiras pesquisas relacionando a importância do programa para a formação inicial.

O Programa Residência Pedagógica (PRP) vem desafiando as Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras a construírem práticas formativas que possam colaborar com a efetivação de seus objetivos e compromissos, considerando tanto os documentos que instituem e orientam suas formas de organização, quanto as questões que correlacionam as identidades dos cursos de licenciatura aos desafios vividos pelo exercício da profissão nos contextos em que esta se insere (COSTA *et al.*, 2018, p. 01).

Dentre as experiências já vivenciadas no programa, buscou-se em toda esta pesquisa trazer o olhar dos residentes diante das vivências dentro do Programa Residência Pedagógica da Biologia da UFC. Portanto, optou-se pela seção seguinte abordar aspectos ligados às escolas selecionadas e como ocorre a dinâmica dos Residentes dentro do PRP observados antes da coleta dos dados.

### **3.6 A Residência Pedagógica da Biologia UFC**

A Universidade Federal do Ceará (UFC) submeteu, através do Edital 029/2018 da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), o lançamento da seleção de alunos para as bolsas de Residência Pedagógica dentro da Universidade (*Campi Pici*, CH2 e Faculdade de Educação - FACED). Neste mesmo edital estão os objetivos do programa e as atividades que devem ser cumpridas listadas abaixo:

I. participar das atividades definidas pelo projeto; II. dedicar, no período de vigência da bolsa, 10 (dez) horas semanais, às atividades do RP, sem prejuízo de suas atividades discentes regulares; III. executar o plano de atividades aprovado; IV. manter atitudes de solidariedade e respeito a toda a comunidade escolar e atuar de forma responsável em relação ao meio ambiente; V. atentar-se à utilização da língua portuguesa de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa; VI. assinar Termo de Compromisso obrigando-se a cumprir as metas pactuadas pela IES de 440h do projeto e a devolver à CAPES eventuais benefícios recebidos indevidamente por meio de Guia de Recolhimento da União (GRU); VII. informar imediatamente ao coordenador de área qualquer irregularidade no recebimento de sua bolsa; VIII. elaborar portfólio ou instrumento equivalente de registro com a finalidade de sistematização das ações desenvolvidas durante sua participação no projeto; IX. apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu trabalho, divulgando-os na Instituição onde estuda e na escola onde exerceu as atividades, em eventos de iniciação à docência promovidos pela Instituição. X. apresentar, anualmente, trabalhos nos “Encontros Universitários” e nos “Encontros de Práticas Docentes/Seminário de Iniciação à Docência”, ambos da UFC. XI. participar das atividades de acompanhamento e avaliação da RP definidas pela Capes; XII. assinar termo de desligamento do projeto, quando couber; XIII. manter-se regularmente matriculado no curso durante a sua permanência no Programa Residência Pedagógica (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2018).

Pelo Edital 029/2018 é informado que aquele que “possuir vínculo empregatício ou estiver realizando estágio remunerado, poderá ser bolsista do Programa de Residência Pedagógica” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2018), desde que essa relação de

trabalho não seja desenvolvida com a IES ou escola que o residente está participando do programa

No mesmo edital está descrito que havia 8 vagas remuneradas e 6 voluntárias para os bolsistas do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (além de outros cursos<sup>16</sup> da Licenciatura), porém encontrava-se, no período da pesquisa, o número de 20 bolsistas remunerados atuando em 3 escolas de Fortaleza/Ceará.

Para o PRP Biologia existiam, no período da pesquisa, três escolas participantes. Cada uma delas com suas particularidades e organização em níveis diferentes, sendo uma apenas com Ensino Médio, uma com Ensino Fundamental e Médio e outra com Ensino Médio em Tempo Integral. A Escola Estadual que apresenta apenas Ensino Médio e a Escola de Ensino Médio em Tempo Integral encontram-se nas proximidades da Universidade, já a escola que apresenta Ensino Fundamental e Médio localiza-se em um bairro mais distante do *Campus* do Pici.

Sobre essa diferença do modelo escolar adotado por cada escola, faz-se necessário ressaltar que a implementação da escola de Tempo Integral do Estado do Ceará é uma estratégia do atual Governo do Estado que busca defender uma educação formal desenvolvida em estabelecimentos públicos. Pretende, assim, proporcionar uma formação integral e que respeite as potencialidades, direitos de aprendizagem e desenvolvimento de cada estudante (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 2017).

O Plano de Universalização da Escola em Tempo Integral do Ceará está alicerçado em premissas de conversão que tem como objetivo considerar todas as escolas de Ensino Médio Regular da rede e, a partir das mesmas, definir a lista de escolas elegíveis para conversão até 2024, visando atender à Lei Nº 16.287, de 20 de julho de 2017, à meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) e a meta 6 do Plano Estadual de Educação (PEE) (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 2017).

Para isso, “nas escolas em tempo integral implementadas no Estado do Ceará, busca-se ampliar o processo educativo tendo em vista novas possibilidades (projetos, oficinas, experiências...)” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 2017). Os alunos então encontram-se em dois turnos na escola, onde, ao longo deste período, as atividades citadas são executadas, além do currículo formal já proposto.

---

<sup>16</sup> Além da Biologia Licenciatura aviam vagas para os subprojetos de área/curso de origem: Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, Letras Inglês, Matemática, Música (Fortaleza e Sobral), Pedagogia, Química, Sociologia e Teatro. Disponível em: <https://prograd.ufc.br/wp-content/uploads/2018/07/edital-29.2018-selecao-bolsista-rp.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2020.

Assim, através do entendimento dos aspectos teóricos sobre os temas abordados nesta dissertação, optou-se em trazer para a seção seguinte a descrição de todas as etapas do percurso metodológico utilizado.

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Tratou-se nesta seção de elucidar o percurso metodológico desta pesquisa, explicando como os dados foram gerados, quais técnicas foram utilizadas e quem foram os participantes da pesquisa. Assim, pretendeu-se apresentar a trajetória utilizada para conhecer mais os residentes e discutir, no capítulo posterior, o que foi encontrado.

A pesquisa pode ser caracterizada como qualitativa, onde Minayo (2008 *apud* COSTA *et al.*, 2018) aponta que a abordagem qualitativa permite reconhecer o objeto de estudo em sua complexidade, utilizando diferentes técnicas de acesso a informações, valorização dos sujeitos e dos contextos, entre outras.

Com relação às pesquisas, estas também podem ser classificadas usualmente pelo critério de seus objetivos gerais e os procedimentos. No caso dos objetivos é possível classificar as pesquisas em três grandes grupos: exploratórias, descritivas e explicativas (PRODANOV; FREITAS, 2013).

De acordo com as categorias definidas por Manzato e Santos (2012), Prodanov e Freitas (2013) e Gil (2002), este trabalho se configura como uma pesquisa exploratória e descritiva, assumindo a forma de estudo de caso.

Na pesquisa exploratória tem-se como objetivo a maior familiaridade com o problema que será investigado, ou seja, o objetivo principal é o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições (GIL, 2002).

Quando a pesquisa se caracteriza como exploratória, permite o estudo do tema sob diversos ângulos e aspectos. Em geral, se pode utilizar o levantamento bibliográfico, as entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e, ainda, análise de exemplos que estimulem a compreensão dos fenômenos (PRODANOV; FREITAS, 2013).

As pesquisas descritivas são, juntamente com as pesquisas exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. Em sua forma mais simples, as pesquisas descritivas aproximam-se das exploratórias, quando proporcionam uma nova visão do problema (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 53).

Como esta pesquisa busca explorar vários aspectos de um grupo de bolsistas de um subprojeto, conhecendo melhor como funciona o programa, acredita-se que podemos classificá-la como exploratória, mas bem próxima da pesquisa descritiva.

A pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los. Procura descobrir, com precisão possível, a frequência com que

um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e características (MANZATO; SANTOS, 2012). Portanto, também se pode caracterizar essa pesquisa como descritiva porque buscou entender o programa também através das experiências dos bolsistas e de suas experiências dentro do curso de Ciências Biológicas, logo, encaixando a pesquisa como exploratória e descritiva.

Quanto à maneira pela qual obtemos os dados necessários para a elaboração da pesquisa, denominado de procedimento técnico, se faz necessário traçar um modelo conceitual e operativo dessa, como um delineamento, uma vez que expressa as ideias de modelo, um plano que será seguido (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Assim, o estudo de caso pode ser utilizado, dentre outros aspectos, para descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação. Sua utilização vem sendo crescente e pode ser entendida como um modo de proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados (GIL, 2002). Logo, como base nas definições dos autores citados anteriormente, utilizou-se o caso “residência pedagógica do curso de Ciências Biológicas da UFC” para entender como o programa funciona e suas contribuições para os residentes diante do surgimento de um novo programa em tempos de pós-golpe.

Já a escolha da UFC se deu por esta ser uma das melhores instituições do Estado do Ceará<sup>17</sup>, além de ter sido nesta IES, no curso de Biologia, a formação inicial da autora desta pesquisa.

#### **4.1 Aspectos éticos da pesquisa**

Antes de preencherem o questionário e/ou participarem do Grupo Focal, todos os participantes leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que se encontra no Apêndice A. Além disso, antes de começar a gravação, todos os residentes foram previamente informados que o momento em grupo seria gravado.

O projeto inicial desta dissertação foi submetido e aprovado no Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Ceará, através da Plataforma Brasil (base nacional e unificada de registro de pesquisas envolvendo seres humanos), sob o número 26010619.6.0000.5054 (Anexo A).

---

<sup>17</sup> Censo comprova crescimento da UFC nos principais indicadores de qualidade. Disponível em: <http://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2019/13031-censo-comprova-crescimento-da-ufc-nos-principais-indicadores-de-qualidade>. Acesso em 02/11/2020.

Para identificação dos participantes no grupo focal foram utilizadas siglas para definir a escola que o residente estava inserido, e nominalmente foram definidas numerações aleatórias dos participantes - por exemplo, “Participante 1, ETI”. Como os encontros foram formados a partir da atuação em cada escola, foi possível definir siglas para identificar qual escola-campo cada participante fazia parte. As siglas e suas designações foram expostas no Quadro 2.

Quadro 2 – Escola-campo de acordo com seu formato de ensino e sigla formada para definir o grupo focal

<b>Escola definida por seu formato</b>	<b>Sigla escolhida para</b>
<b>Escola de Tempo Integral</b>	ETI
<b>Escola de Ensino Fundamental e Médio Regular</b>	EFM
<b>Escola de Ensino Médio Regular</b>	EMR

Fonte: Elaborado pela autora.

## 4.2 Participantes da Pesquisa

Aceitaram participar espontaneamente da pesquisa 16 estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas que estavam integrando o programa Residência Pedagógica da Universidade Federal do Ceará durante o período em que a pesquisa foi executada. Dentre eles, 12 participaram voluntariamente do Grupo Focal. No período em que foi desenvolvida esta pesquisa, havia 20 residentes participando do programa.

## 4.3 Participações das reuniões semanais da RP/Biologia – UFC

Durante o período de dois meses na IES, a rotina dos residentes foi analisada previamente para o melhor entendimento da dinâmica do grupo. Existem várias maneiras de caracterizar as observações, e para esta pesquisa se trouxe a definição de Carmo e Ferreira (2008), que distinguem os tipos de observação de acordo com o envolvimento do observador no campo de objeto de estudo.

Quando a observação é não participante, “o observador não interage de forma alguma com o objeto de estudo no momento em que realiza a observação, não poderá ser considerada como participante” (CARMO, FERREIRA, 2008, p. 120). Já para observação participante percebida pelos participantes ocorre quando o observador assume seu papel diante da população observada. “Como o desempenho desses papéis o faz de algum modo

participar da vida da população observada, dá-se a esta técnica o nome de observação participante” (p.121).

A observação escolhida para essa pesquisa foi a participante, de modo a integrar as reuniões semanais do grupo PRP/Biologia, objetivando o melhor entendimento da rotina do grupo e divisão do mesmo entre as escolas que formam o PRP durante o período da pesquisa. Assim, os residentes estavam cientes da presença da pesquisadora e entendiam o motivo de a pesquisadora participar das reuniões. Carmo e Ferreira (2008) assumem que a observação participante tem vindo a ser cada vez mais usada em trabalhos de natureza sociológica, interdisciplinar ou em antropologia das sociedades complexas.

#### 4.4 Questionários

Aplicou-se um questionário individual com o objetivo de montar um perfil dos residentes (Apêndice B). Também buscou observar se haveria divergência entre os dados encontrados pelas duas técnicas de coleta de dados: Questionário e Grupo Focal (GF). O questionário foi aplicado no mesmo local em que os residentes têm reuniões semanais do grupo.

Chaer *et al.* (2009) mostram que o questionário é uma técnica bastante viável e pertinente para ser empregada quando se trata de problemas cujos objetos de pesquisa correspondem a questões de cunho empírico, envolvendo opinião, percepção, posicionamento e preferências dos pesquisados.

Alguns pontos fortes desta técnica é a maior garantia do anonimato, uma vez que nem quem coleta os dados pode identificar as pessoas que o responderam; deixa em aberto o tempo que a pessoa pode responder as questões; a padronização das questões, que garante uma maior uniformidade das respostas e facilita encontrar o que se busca. Já os pontos fracos estão a inviabilidade de comprovar as respostas ou esclarecê-las, caso haja dúvida; devido ao nivelamento das perguntas pode existir uma influencia nas respostas, deixando-as sempre polarizadas; e restrito apenas as pessoas que sabem ler (CHAER *et al.*, 2009).

Optou-se por questões abertas e fechadas no questionário, onde, segundo Chaer *et al.* (2009), as questões abertas trazem uma liberdade ilimitada de respostas a pessoa que está respondendo o questionário. Assim, poderá ser utilizada linguagem própria, além de não haver influência das respostas pré-estabelecidas pelo pesquisador. Porém, um questionário todo aberto seria bastante cansativo e teria de contar que todos os participantes da pesquisa

teriam habilidade com a escrita e facilidade de ser sucinto para expressar suas ideias, por isso o questionário mesclou perguntas abertas e fechadas.

Das questões fechadas optou-se pela dicotomia, com duas opções de resposta: “sim” ou “não”. Optou-se por não inserir uma terceira opção com “talvez”, pois, segundo Chagas (2000), este tipo de opção pode servir de fuga para aqueles que não desejem responder.

Questões Dicotômicas - São as que apresentam apenas duas opções de respostas, de caráter bipolar, do tipo: sim/não; concordo/não; gosto/não gosto. Por vezes, uma terceira alternativa é oferecida, indicando desconhecimento ou falta de opinião sobre o assunto. Normalmente, é assim expressa: ( ) não sei ou ( ) não tenho opinião formada. A inclusão deste tipo de resposta, é, por outro lado, desaconselhável, pois pode servir de fuga para aquelas pessoas que não desejam tomar uma decisão (CHAGAS, 2000, p. 08).

Por outro lado, a falta dessa opção pode provocar dificuldades para muitas pessoas que, vendo-se forçadas a escolher entre uma das alternativas bipolares, acabam dando respostas erradas (CHAGAS, 2000). Contudo, para esta pesquisa optou-se por manter a dicotomia, uma vez que em sua maioria as respostas não abriria margem para “talvez”, como no caso da “pergunta 1 – Você é ex-bolsista PIBID?”, só havendo uma opção de ser ou não ser ex-bolsista. Aquelas que permitiram mais de uma opção foram contempladas com as respostas abertas e os residentes tiveram a oportunidade de expressar sua opinião através do GF.

Chaer *et al.* (2009) trazem outro ponto essencial: o número de questões. Um questionário muito longo pode desestimular os participantes da pesquisa a responderem, mas um questionário muito curto também pode não trazer todos os dados que se busca. Por isso foram criadas dez questões, sendo que em quatro delas havia lacunas para complementar a resposta. No início do questionário o participante tinha questões sobre seu perfil para responder (sexo biológico, escola, escola que trabalha, idade e semestre da graduação).

#### **4.5 Grupo Focal**

O Grupo Focal (GF) representa uma técnica de geração de dados que, a partir da interação grupal, promove uma ampla problematização sobre um tema ou foco específico (BACKES *et al.*, 2011). Esta técnica tem sido utilizada não somente em pesquisas de campos sociais, visto que consegue o alcance de concepções grupais acerca de uma determinada temática que outras técnicas não conseguem. Dada sua relevância, acredita-se que esta técnica

foi necessária para complementar os dados encontrados no questionário, logo utilizou-se como base o trabalho de Backes *et al.* (2011) e suas especificações e definições de grupo focal.

A técnica trata-se de uma entrevista em grupo, na qual a interação entre os participantes fará parte integrante ao método, onde serão explorados também os pontos de vista de cada participante e como estes refletem sobre determinado fenômeno social (BACKES *et al.*, 2011, p. 438). Esta técnica faz com que os participantes escutem uns aos outros antes de darem suas próprias opiniões, fazendo com que reflitam sobre as temáticas abordadas ao invés de simplesmente falarem o que pensam. Essa reflexão antes de dizer a opinião é uma das vantagens de se aplicar o GF. Ainda é vantajoso utilizar a técnica porque a discussão grupal ou divergência entre os participantes faz com que estes possam ser encorajados a defender seus pontos de vista (BACKES *et al.*, 2011).

Existem alguns agentes que podem formar uma equipe de coordenação do grupo focal, cujo objetivo é facilitar a condução do grupo. O coordenador ou moderador pode ser a pessoa responsável por dinamizar o grupo, preparando e instrumentando as etapas do grupo, onde prepara guias de temas que consiste em um resumo dos objetivos e das questões a serem tratadas, além de um esquema direcionador do encontro. Pode existir ainda a figura do observador que, como o nome já indica, fica responsável por registrar a dinâmica grupal, auxiliar na condução das discussões, colaborar com o coordenador no controle do tempo e monitorar o equipamento de gravação (BACKES *et al.*, 2011). Para esta pesquisa optou-se por apenas uma pessoa ser responsável por coordenar e observar o grupo, visto que o número de residentes era baixo e o tempo do grupo não foi extenso, aqui a chamando de facilitadora.

Foi utilizado um roteiro durante a conversa, direcionando os assuntos, mas não apenas com respostas, sendo observadas as expressões, o “como respondem”, e o coletivo do grupo também foram anotados. Todos os participantes foram nomeados a fim de permitir com que a facilitadora pudesse chamar nominalmente os participantes. Estes ficaram sentados em círculo, onde todos podiam manter contato visual entre si. Os residentes foram informados que todo encontro seria gravado e que as informações encontradas fariam parte de uma dissertação. Também foi informado que os alunos não precisavam seguir uma ordem para responder as perguntas e que seria encerrado o momento quando todos os temas fossem respondidos.

Como toda técnica, esta também existe limitações, dentre as quais está a dificuldade de garantir um total anonimato e, assim, a pessoa acabar se inibindo em dar sua

opinião. Outro risco que se corre é de, ao longo da discussão, se ter um desvio do foco do tema (BACKES *et al.*, 2011). Essas limitações foram um dos motivos pelo qual se optou por aplicar o questionário, pois poderia corroborar com o que fosse encontrado, ou observar se não havia divergência do que foi encontrado no questionário e o que foi visto no grupo focal. Ou seja, ambas as técnicas se complementaram nesta pesquisa.

Os residentes foram organizados em três grupos, dividindo-os em suas escolas de atuação. A escolha desta divisão ocorreu por se entender que cada escola apresenta uma realidade e um contexto diferente, com vivências diferentes de acordo com o ambiente escolar. O roteiro desta etapa encontra-se no apêndice C.

Algumas características foram previamente selecionadas para a execução do Grupo Focal (GF), como o agendamento prévio da sala, a organização das cadeiras e a separação de um local para o celular com aplicativo de gravador de voz (de modo que a fala de todos fosse ouvida), além de a entrega de um lanche<sup>18</sup> para os participantes antes do início da sessão grupal. A sala contava com boa iluminação e ar-condicionado, tudo para deixar o ambiente o mais agradável possível para os participantes, assim como sugerem Ressel *et al.* (2008).

Ressel *et al.* (2008) utilizaram a técnica de GF para debater a temática da sexualidade na assistência de enfermagem em uma perspectiva cultural, sendo desenvolvida com dois grupos de enfermeiras. As autoras optaram por mais de um encontro, totalizando oito, que foram planejados individualmente. Ao final, as autoras afirmam que o grupo focal facilitou a abordagem da sexualidade, desconstruindo e reconstruindo conceitos e buscando novas respostas para as inquietações que o tema conjuga.

Silva (2014) fez uso de GF para coletar informações de grupos de alunos que jogavam “Biogram – Drogas”, e, assim como o autor, pretendeu-se nesta pesquisa aplicar uma única vez o grupo focal com cada um dos grupos de residentes, divididos pelas escolas que atuam.

Aplicou-se a técnica de GF em uma sala do Departamento de Biologia, diferente da que estes alunos tinham reuniões semanais do programa, pois se recomenda que as sessões grupais ocorram em um ambiente neutro. As cadeiras ficaram dispostas em círculo, de modo que todos podiam visualizar os demais integrantes, inclusive a pesquisadora. A formação em círculo permitiu a interação face a face (DALL; TRENCH, 1999).

---

<sup>18</sup> A finalidade o lanche foi viável em decorrência da perspectiva de o encontro demorar, o que poderia fazer com que os participantes tivessem que sair da sala para lancha e até mesmo não retornarem.

Os residentes também foram informados que poderiam responder espontaneamente, sem a necessidade que todos respondessem a todas as perguntas. Os participantes já haviam assinado o TCLE, quando estes participaram do questionário. A facilitadora (que também é a pesquisadora) iniciou as sessões dando boas-vindas aos participantes, apresentando o motivo de todos estarem ali reunidos, além de explicar o motivo da gravação, assegurando a todos sobre seu anonimato (DALL; TRENCH, 1999).

Dall e Trench (1999) discorrem sobre a técnica de coleta de dados pautada no GF a partir das experiências vividas por elas. Algumas orientações foram alteradas e adaptadas para esta pesquisa. Entre elas está a não utilização de um observador devido ao número pequeno de participantes por sessão. Outra adaptação foi a não utilização do momento de apresentação proposto pelas autoras, pois todos os residentes já se conheciam previamente.

Cada encontro ocorreu em uma segunda-feira, em semanas diferentes do mês de novembro de 2019, cuja ordem dos participantes por escola foi definida pelos próprios residentes.

Tentou-se, durante a aplicação dos questionários e dos três encontros, manter um não posicionamento. Com relação aos temas abordados durante o grupo também se tentou esta abordagem. De acordo com Gatti (2005), o facilitador ou moderador deve fazer encaminhamentos sobre os temas, mas não deve se posicionar e propor ideias diretamente. Assim, buscou-se discutir de maneira fluida os temas encontrados.

Para o primeiro e segundo encontros apenas 3 participantes se fizeram presentes cada, e no terceiro 6 residentes se fizeram presentes. Para Gatti (2005), o ideal é não se trabalhar com mais de 10 participantes, pois este fator pode limitar as interações, trocas de ideias e participação das pessoas.

Posteriormente, os áudios obtidos da técnica de GF foram transcritos, sendo a transcrição feita de maneira manual, de modo a familiarizar-se com os dados encontrados. Com relação ao tempo, a média de cada encontro ficou, aproximadamente, 41 minutos.

#### **4.6 Análise dos Dados**

Para analisar os dados optou-se pela Análise Textual Discursiva (ATD), onde se buscou interpretar os fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa (MORAIS; GALIAZZI, 2016).

Para utilizar tal análise foram feitas as transcrições de todos os áudios para, posteriormente, serem unitarizados, categorizados e, finalmente, formados os metatextos.

O *corpus* na ATD é denominado como a matéria-prima da análise. É a partir deste *corpus* que serão feitas todas as análises. Para Moraes e Galiazzi (2016), esses textos podem ser produzidos especialmente para a pesquisa, mas também podem ser documentos já existentes. No caso do grupo em que são produzidos os materiais podem ser destacados: transcrições de entrevistas, registros de observação, depoimentos produzidos por escrito, anotações e diários diversos. Já para o segundo grupo enquadram-se: relatórios, publicações, entre outros documentos. Assim, a referida pesquisa utilizou como *corpus* todos os áudios que foram transcritos em texto, obtidos através do grupo focal.

O processo de unitarização é a formação de unidades do texto, podendo ter dimensões e amplitudes variadas, resultando em maior ou menor fragmentação do texto. A ATD entende que decompor uma parte do texto é necessário para que se tenham novas compreensões do todo, buscando uma compreensão mais complexa que a inicial (MORAIS; GALIAZZI, 2016). Tais unidades de análise podem ser entendidas como elementos destacados dos textos, aspectos importantes destes que o pesquisador entende que precisam ser salientados. Para a pesquisa foram selecionados fragmentos do *corpus* para serem utilizados neste processo de unitarização.

O próximo passo da análise foi a escolha das categorias, onde estas podem ser definidas previamente, denominadas “a priori”, ou em categorias emergentes, ou seja, criadas ao longa da análise. Ainda tem-se o modelo misto das categorias, onde o pesquisador parte de um conjunto de categorias definidas a priori, complementando-as ou reorganizando-as a partir da análise (MORAIS; GALIAZZI, 2016). Para esta pesquisa utilizou-se o modelo emergente, onde estas foram surgindo categorias a partir das análises do *corpus*.

Ainda sobre este processo de categorização, podem-se ter categorias gerais, indo para conjunto de subcategorias mais específicas (geralmente usadas categorias a priori), ou o inverso (geralmente associadas às categorias emergentes) (MORAIS; GALIAZZI, 2016). Por iniciar com categorias emergentes, obtiveram-se, primeiramente, categorias mais gerais e, posteriormente, categorias mais específicas.

Todas essas etapas de categorização ao final compõem a estrutura de metatexto. Este metatexto pode ser algo mais descritivo ou mais interpretativo. Independentemente da escolha, deve-se manter a crítica constante no texto, e nunca se distanciar do que os

participantes da pesquisa queriam relatar. Ou seja, a ATD é a produção de metatextos baseados nos textos do *corpus* (MORAIS; GALIAZZI, 2016).

Com isso, optou-se por um texto mais interpretativo, no qual, a partir das falas dos participantes da pesquisa, se fez a análise do PRP e seus vários aspectos. É precípuo destacar que não se deve confundir Análise Textual Discursiva com Análise de Conteúdo (AC) nem com a Análise de Discurso (AD). Morais e Galiazzi (2016) trazem essa diferença, mas sempre evidenciam que partiram do princípio que as diferentes metodologias são válidas e têm condições de contribuir na construção da compreensão dos fenômenos que se investigam. Cabe aos autores conhecer as duas formas de análise e escolher qual melhor se encaixa para o que se pretende executar.

Considera-se que ATD, AC e AD se encontram com um único domínio: a análise textual. A Análise de Conteúdo examina os fenômenos de “dentro”, de uma perspectiva mais interna. Já Análise de Discurso adota um olhar carregado de teoria, uma teoria forte que serve para ler e interpretar os fenômenos e as realidades investigadas, ou seja, uma visão mais “de fora” do fenômeno sob investigação. Por sua vez, a ATD, mesmo podendo mover-se de dentro ou de fora do fenômeno, geralmente opta por investigar mais “dentro” (MORAIS; GALIAZZI, 2016).

Outra característica é que a AD estrutura-se sempre em torno de teorias marcantes e fortes escolhidas a priori, pois se assume um olhar teórico externo no exame das realidades que investiga. Já a AC pode operar tanto com teorias a priori, quanto com teorias emergentes (MORAIS; GALIAZZI, 2016).

Ao longo da diferenciação das metodologias de análise, Morais e Galiazzi (2016) trazem a comparação destas teorias e colocam a ATD como o “meio” dos polos AC e AD. Tenta-se mostrar algumas características, suas finalidades e objetivos dentro da pesquisa qualitativa. Todas têm seu espaço e não se excluem. Não são empregadas ao mesmo tempo, mas no conjunto de pesquisas qualitativas, onde cada uma contribuirá de sua maneira, objetivando ampliar a produção do conhecimento (MORAIS; GALIAZZI, 2016).

## **5 OS ACHADOS AO FIM DA PESQUISA: RESULTADOS ENCONTRADOS E DISCUSSÃO**

Até aqui buscou-se definir como o percurso metodológico ocorreu. Para esta seção que se inicia, buscou-se trazer as reflexões e os achados desta pesquisa. O texto encontra-se organizado em três partes: a primeira, denominada de “observações das reuniões semanais da RP/Biologia – UFC”, apresenta parte da rotina dos residentes que foi observada; a segunda, denominada de “perfil dos residentes”, traz informações sobre o semestre dos residentes e outras características dos residentes; e a terceira, “análise das categorias”, exhibe a criação e análise das categorias formadas a partir da ATD.

### **5.1 Observações das reuniões semanais do PRP/Biologia – UFC**

Durante o período de dois meses na Instituição de Ensino Superior (IES), a rotina dos residentes foi analisada previamente para o melhor entendimento da dinâmica do grupo. Foi visto que todas as semanas os estudantes se reúnem com seu coordenador institucional para ouvir uns aos outros e compartilhar com os colegas sobre como estão executando as atividades e projetos. As reuniões ocorrem na própria instituição, no horário que não coincide com as atividades acadêmicas dos licenciandos.

Podem ocorrer durante este horário momentos formativos dados pelo professor orientador. A escolha dos temas para a discussão é trazida pelos próprios residentes, onde escutam as dificuldades vivenciadas pelos colegas e, a partir disso, fazem a discussão da temática, sendo conduzidos pelo orientador.

Tal momento vivenciado pelos residentes pode ser apoiado em Freire (2014), quando afirma que escutar uns aos outros é fundamental para o processo de aprendizado. Os professores devem aprender a ouvir seus alunos, a ouvir críticas e escutar pacientemente, para que se vejam posições e concepções do outro.

Dentro de cada escola há seu grupo de residentes, onde existe a possibilidade de troca de escola entre eles, para que aqueles que ainda não tenham a experiência do ensino fundamental e/ou Ensino Médio venham a ter. Também é dada a autonomia de escolha de horários, onde os próprios residentes se revezam para suprir as demandas das escolas que estão inseridos.

Ao final do semestre são feitas apresentações, onde existe o compartilhamento do que foi executado em cada escola, além de os residentes produzirem um relatório. Está previsto no edital que uma das obrigações do Residente é de “elaborar portfólio ou

instrumento equivalente de registro com a finalidade de sistematização das ações desenvolvidas durante sua participação no projeto” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2018).

## 5.2 Perfil dos residentes

A primeira parte do questionário foi para definir o perfil dos 16 residentes que o responderam. Os achados foram dispostos em números absolutos. Com relação ao sexo biológico, 10 eram mulheres e 6 homens. A média da idade dos Residentes ficou em torno de 24 anos. Os estudantes eram todos acima do 7º semestre, visto que para entrar no programa deveriam estar cursando acima do 5º, logo, como já estava há 1 ano, todos eram acima do 7º semestre. Os dados com relação ao semestre foram dispostos na Tabela 3.

Tabela 3 – Semestre em que os residentes estavam cursando no período da pesquisa

<b>Semestre que estavam cursando</b>	<b>Número de residentes</b>
7º	3
8º	4
9º	3
10º	2
12º	1

Fonte: Elaborada pela autora.

Mesmo sendo explicado o preenchimento do questionário, três residentes escreveram o número “2019.2”, acreditando que a pergunta se referia ao semestre letivo e não ao semestre atual que estavam dentro do curso.

Sobre as relações docentes fora do programa, 10 alunos marcaram que nunca participaram do PIBID e 6 que eram ex-pibidianos. Quando questionados se haviam tido outras experiências como docentes sem ser por meio de projetos/estágios oferecidos pela Universidade, 8 marcaram que sim, enquanto 7 disseram que não, e 1 residente não respondeu.

Os dados apresentados mostram a importância do programa para a formação inicial dos residentes, uma vez que apenas 6 residentes participaram do PIBID, cuja a proposta é voltada para trabalhar projetos; e ainda, apenas metade dos 16 participantes disse ter tido outras experiências voltadas para a docência fora da Universidade, ou seja, sem o programa estes futuros docentes poderiam ter uma menor vivência dentro da escola, mesmo

estando em um curso de licenciatura. O PRP traz a proposta de imersão dos estudantes dentro da escola-campo, algo que contribui para a formação docente dos mesmos (BRASIL, 2018b).

Nóvoa (2002 *apud* Garcia, 2019) ressalta que o desenvolvimento profissional docente deve ser composto de desenvolvimento do contexto escolar e não somente ao desenvolvimento da autonomia e dos saberes dos professores.

Assim, afirma-se que a imersão dos residentes desta pesquisa dentro da escola-campo, pelo fato da vivência de conhecer a escola e sua rotina escola, já se torna algo positivo para a formação inicial. Trata-se de um indício de contribuição da mesma para a formação dos residentes.

Na seção seguinte foram abordadas as experiências, práticas, relações, dificuldades e outros aspectos relacionados ao desenvolvimento do PRP dentro do curso de Biologia da IES aqui selecionada.

### **5.3 Análise das categorias**

Após o processo de imersão e impregnação do *corpus*, com leitura e releitura dos questionários e transcrições do grupo focal, foram encontradas 17 categorias iniciais que, posteriormente, foram reduzidas a 8 categorias intermediárias para formarem 4 categorias finais. Existiu uma articulação entre os resultados encontrados nos questionários com os achados no GF, onde os resultados são complementares, e a partir de tal articulação formou-se as categorias descritas.

A primeira categoria foi denominada de “Experiências exitosas no programa”, a segunda de “Enfrentamentos do PRP”, a terceira de “Relação com os preceptores, orientadores e núcleo gestor”, e a quarta de “Outras relações com a graduação”.

A seguir, tem-se a distribuição de cada categoria, onde, a partir de cada uma delas, formou-se o metatexto das mesmas.

#### ***5.3.1 O que aconteceu dentro do Programa Residência Pedagógica? Experiências exitosas vividas pelos estudantes***

O primeiro metatexto surgiu da formação da categoria final “Experiências exitosas no programa”. No Quadro 3 tem-se o percurso de categorias que gerou esta categoria final.

Quadro 3 – Construção da categoria final – Experiências exitosas no programa

<b>Categorias iniciais</b>	<b>Categorias intermediárias</b>	<b>Categoria final</b>
<b>Experiência na prática</b>	Experiências positivas do PRP	Experiências exitosas no programa
<b>Autonomia</b>		
<b>Eletivas</b>	Atividades práticas do PRP	
<b>Fazer provas</b>		
<b>Projetos</b>		

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao longo das descrições das experiências vividas no PRP, muitos foram os aspectos positivos encontrados ao longo das transcrições. Para os bolsistas da Biologia, o programa permite uma aproximação com a prática docente, pois os coloca diariamente em sala de aula, diferentemente de outras experiências vividas durante a graduação, como nos estágios, por exemplo. Em todos os três grupos e no questionário, a questão da prática docente e vivências dentro da escola foram citadas pelos residentes.

No PRP, os residentes permanecem na mesma escola durante um período longo de tempo, e isso faz com que conheçam melhor a escola, os alunos, a comunidade ao redor, e para eles é algo bastante positivo, como mostram os fragmentos destacados.

“[...] É uma coisa que a residência se mostra uma grande vantagem sobre o estágio, a carga horária da residência é mais constante [...]. Entrar em contato em sala, porque você é estagiário e vai uma vez e sai. Você não tem muita diferença (na escola), mas quando realmente passa pelos desafios de um professor que realmente passaria...” (Participante 4, ETI).

“Você cria um vínculo com a escola.” (Participante 1, ETI).

“Uma rotina. É.” (Participante 4, ETI).

Fernandes *et al.* (2019) afirmam que a residência pedagógica incentiva a imersão do aluno de licenciatura em ambiente escolar visando a experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula que servirão de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática.

Observando a fala dos residentes é possível inferir que o PRP tenta ultrapassar as barreiras do estágio, e na comparação entre os dois tipos vivenciados por parte dos bolsistas existe essa experiência mais frequente no PRP sobre o Estágio Supervisionado, segundo a fala dos estudantes.

Para Poladian (2012), existem ainda outras críticas aos Estágios Supervisionados, e uma delas está relacionada à dicotomia entre o que se aprende na universidade e o que se tem na escola, levando a propostas para se repensar esse estágio. Existe um distanciamento entre o que se aprende na universidade e o que existe na rotina escolar.

Silva e Martins (2019) fazem uma investigação sobre o Edital 06/2018 da CAPES (BRASIL, 2018b) que trouxe o PRP em âmbito nacional e, por meio da Análise Crítica do Discurso, fazem considerações importantes sobre os estágios. Uma delas seria a de que o próprio edital da CAPES traz pressuposições sobre a qualidade do estágio supervisionado nas licenciaturas. Trazendo os estágios supervisionados como atividades falhas na forma como vem se dando nas licenciaturas, uma vez que o PRP pretende “induzir a reformulação do estágio supervisionado” (SILVA; MARTINS, 2019).

Pimenta e Lima (2019) discutem sobre o Estágio Supervisionado e o PIBID, trazendo inúmeras reflexões sobre ambos. A primeira se faz em relação ao programa não ter conseguido se tornar obrigatório, “ficando à mercê da disponibilidade da CAPES, sujeito às verbas e/ou às vontades políticas dos governantes que assumem o poder” (p. 08). Além disso, existe a preocupação dessa falta de articulação desses programas com os estágios supervisionados, que tem seu papel na formação inicial. As autoras ressaltam que o estágio contempla todos os estudantes, diferentemente de programas como o PIBID. Extrapolando as reflexões das autoras para o estudo dessa pesquisa sobre o PRP, existem as mesmas indagações, ao passo que o programa não contempla a todos, não se fazendo obrigatório.

Portanto, mesmo que programas como o PIBID ou PRP tenham seu papel nítido na formação, não podem substituir a importância e legitimidade dos estágios supervisionados, tendo cada um o seu papel.

A seguir, a fala de uma residente aponta a experiência do estágio como uma experiência que não imerge o aluno na escola-campo, como faz o PRP.

“Eu tinha feito os estágios e é isso, não se compara com a experiência do estágio com a residência. São meses dentro da escola, como professor mesmo. No estágio, você é um ser estranho que se você conclui todos os trabalhos...ele não te dá toda essa experiência. Ele te dá superficialmente, você vivencia em poucas horas. A residência não, é uma experiência quase que completa de ser professor” (Participante 1, EFM).

Assim, nesta pesquisa os residentes comparam a questão do vínculo com a escola e o tempo maior para desenvolver cada atividade. Para a residente, a experiência na prática é mais intensa no PRP.

De fato, o tempo de horas do programa é maior em comparação aos Estágios da Biologia UFC. Lá, existem quatro estágios supervisionados semestrais, onde cada um tem duração de 100 horas (MOREIRA, 2016), enquanto a Residência Pedagógica tem a duração de 440 horas distribuídas ao longo de um ano, de acordo com o Edital 06/2018 (BRASIL, 2018d).

Porém, vale ressaltar que o estágio é configurado como espaço de pesquisa nos cursos de formação, além de contribuir para a construção da identidade docente, mas o que se percebe em muitas licenciaturas é “que nem sempre coordenadores, professores e alunos percebem esse valor formativo como oportunidade de ir além e de superar uma simples observação, participação e regência na sala de aula” (PIMENTA; LIMA, 2019, p. 10).

Nos estágios também ocorre a inserção do estagiário ao ambiente escolar, onde estes serão colocados juntamente com todas as outras atividades da escola e, muitas vezes, essas atividades diversas, gerando mais esse desafio (PIMENTA; LIMA, 2019).

Os professores que recebem estagiários acrescentam às suas tarefas diárias a incumbência de receber as equipes e alocá-las em seu espaço de trabalho. A rotatividade de estagiários mistura-se com a rotina da sala de aula, que por sua vez já tem em seu cotidiano inúmeros desafios a serem superados (p.11).

Diferentemente de programas como o PRP e o PIBID, os professores e demais participantes não recebem recursos financeiros para a participação, gerando, muitas vezes, conflitos e escolhas por parte dos programas que serão gerados recursos, diferentemente do estágio, que será não remunerado.

Outro fator a ser analisado é quando a residente coloca que é uma “experiência completa”, considerando-se além da carga horária. Essa questão de aproximação e mais tempo de vivência criado pelo programa é tida como positiva à medida que os estudantes ficam mais tempo próximo das vivências escolares. A partir da fala não se deve associar apenas ao tempo de permanência na escola, mas sim associar essa “experiência” à questão emocional, onde, a partir do momento em que os alunos ficam mais tempo na escola, criam vínculos que, geralmente, não podem ser criados em pouco tempo.

Neste momento, também cabe a reflexão trazida por Silvestre e Valente (2019), de que um bom professor não é aquele que sabe dar as respostas adequadas para resolver os problemas cotidianos em sala, mas aquele que fará com que o aluno, em sala de aula, entenda toda sua trajetória escolar.

Sendo assim, o conhecimento teórico e experiências de imersão na escola se fazem fundamentais, ambos integrados. Quando os residentes sentem essa aproximação com a

escola, quando a prática docente é vinculada ao emocional, acredita-se que facilite o processo de ensinar/aprender a ensinar, uma vez que não ocorre a teoria e prática separadamente, mas ambas ao mesmo tempo, associado ao viés emocional. Para Gatotti (2011, p. 43), “[...] a nova formação do professor deve estar centrada na escola, sem ser unicamente escolar, sobre as práticas escolares dos professores”, daí a importância do PRP e de experiências como o estágio supervisionado.

A proximidade dos residentes com os estudantes da escola leva a outro aspecto destacado por um relato: a aproximação do universo acadêmico com a escola intermediado pelo programa. Uma das escolas é fisicamente próxima da IES, mas distante no sentido social. Com o PRP dentro da escola, esse “distanciamento” parece diminuir, como destacado no fragmento transcrito.

“Eu acho a aproximação da RP com a comunidade, é a gente até fez um projeto, trazendo coisas de biologia, para aproximar mais mesmo da Universidade, porque eles moram do lado da Universidade, mas não tem aproximação. Longe da realidade deles, ele não tem noção da realidade acadêmica, é distante da realidade deles. E lá, a gente veio de escola pública, eu acho que falar isso, eles se sentem mais próximos, que podem até chegar lá, sentem alguma semelhança. E tipo, aproximar deles, é isso” (Participante 2, EMR).

Portanto, pelos fragmentos transcritos, observam-se ganhos por parte da própria comunidade escolar, que acaba por incentivar o desejo por partes de seus alunos em estudar em uma instituição de nível superior.

O Edital do PRP (BRASIL, 2018b), do qual os residentes foram inseridos no programa, estabelece que um dos objetivos visados é o de 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, estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.

O ensino superior é um fator de mudança social no Brasil, visto que as classes mais favorecidas têm acesso ao ensino particular básico de qualidade, almejando um ensino superior público e de qualidade. Existe, portanto, toda uma conjuntura estrutural e social que mantém a desigualdade social, dificultando, assim, a ascensão social da classe mais popular (PERDIGÃO, 2015). Quando o PRP permite diminuir esse distanciamento escola pública/universidade pública, está, automaticamente, permitindo o “sonhar” destes alunos para que, futuramente, possam vislumbrar uma vaga em uma IES com a UFC, que é próxima de sua casa, mas distante de sua realidade social.

Perdigão (2015), que trabalhou narrativas para tentar entender como o ensino superior muda socialmente a vida das pessoas, percebeu que a trajetória sempre é mais difícil para quem tem menos recursos, discutindo a formação de profissionais no mercado de trabalho por meio de uma educação superior de qualidade, crítica e reflexiva.

Nesse aspecto, o PRP incentiva os residentes a saberem lidar com os desafios e transformar os contextos de atuação em objetos de pesquisa para apresentar as propostas inovadoras nas escolas, criando um espaço de diálogo entre as escolas que recebe o programa e as IES (FERNANDES *et al.*, 2019).

Outro ponto destacado foi a questão da autonomia dos residentes, atuação prática, onde relataram que apresentam grande liberdade em sala de aula, podem elaborar provas e fazem o próprio planejamento. Experiências como essas os deixam mais seguros para assumir, posteriormente, uma sala como professores.

“Contribuição eu acho que é isso, de dar mais autonomia pra gente, e surgir essa proximidade com a profissão mesmo de professor, que é a realidade do professor, que já tem que chegar lá e dar aula, ter que fazer nosso planejamento, nossas provas... essa eu acho a parte da contribuição.” (Participante 2, EMR).

O processo de autonomia é algo que vai sendo construído nas inúmeras experiências e decisões que vão sendo tomadas ao longo da vida docente (FREIRE, 2014).

Como cita Freire (2014, p. 105), “ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é um processo, é vir a ser. Não ocorre data marcada”. Assim, segue-se o pensamento de que não existe um único momento de transformação e entendimento do ser “autônomo”, mas com as experiências de autonomia vividas durante o PRP, entende-se, pela fala extraída, que o programa consegue criar o sentimento de maior autonomia por parte dos residentes.

A autonomia deve ser elaborada, preservada e desenvolvida como uma característica da identidade individual. Dessa forma, o ambiente que a pessoa está inserida pode permitir diferentes níveis de autonomia nos sujeitos em função de suas características pessoais e contextuais (VAILLANT; GOMES, 2012).

Além da autonomia, é citada a frase “proximidade com a profissão mesmo de professor”, onde se entende que a participante relaciona práticas docentes, como os momentos de “dar aula, fazer planejamento”, como algo positivo para sua formação.

A maior articulação e integração entre a universidade e escola, permitindo as práticas docentes, é uma das pautas defendidas atualmente (POLADIAN, 2012). Neste

aspecto, para a residente, a prática docente trouxe grande contribuição para ela e seus colegas. Entender a realidade da escola, como esta funciona, quais as atribuições dadas a um professor, são algumas das vantagens de fazer parte do PRP.

O exercício de viver experiências docentes e o auxílio na construção de sua identidade como professor é vista em várias falas. Para eles, as experiências do PRP permitirão que lidem com várias situações que virão posteriormente, e aprendendo a lidar com elas neste momento, ainda como estudantes da graduação, se sairão melhores quando ocorrerem posteriormente.

“Então se eu tivesse saído da licenciatura sem ter passado pelo RP eu com certeza enfrentaria diversos problemas que hoje me sinto bem mais capacitada por causa da residência pedagógica. Então assim é essa prática, experiência, que a gente teve nesse último ano na residência, meu deus do céu, me beneficiaram bastante em relação a me ver como professora. Hoje eu me sinto preparada para entrar numa turma, enfrentar algum problema que esteja acontecendo [...]” (Participante 5, ETI).

O processo de identidade docente citado pela residente leva a compreensão da importância do programa para a construção desta identidade. Para Iza *et al.* (2014, p. 276), o professor adquire a identidade docente “por meio da formação escolar, formação inicial, experiências diversas, processos de formação continuada, influências sociais, entre outros”, sendo este processo permanente.

Portanto, ao ingressar no programa e ter tais experiências, existe o sentimento de preparo para os enfrentamentos da sala de aula, onde a residente percebe-se, em parte, apta aos desafios em decorrência das experiências vividas no programa.

Vale ressaltar que o processo fluido e contínuo de “ser professor” decorre de um longo processo à medida que se faz necessário tempo para assimilar a formação, para aprender como agir, para tomar decisões e, principalmente, para se reconhecer como um formador das futuras gerações (IZA *et al.*, 2014).

Sendo assim, os saberes se constituem como algo plural que foi construído no âmbito sociocultural da profissão, podendo apresentar modificações com o passar do tempo, incluindo informações, crenças, habilidades e aptidões relacionadas a uma determinada profissão. Dessa forma, a identidade que cada professor constrói baseia-se em um equilíbrio único entre as características pessoais e os percursos profissionais construídos ao longo da história de vida (IZA *et al.*, 2014, p. 277).

Surgiram atividades realizadas nas escolas citadas nas falas dos residentes. Nestas atividades puderam desenvolver habilidades aprendidas na parte teórica e prática do curso. Com atividades diversificadas, os residentes relataram que era possível ver o engajamento dos estudantes da escola, e o quanto a escola estava sendo beneficiada com tais atividades.

Destaca-se a fala de uma residente que participou de algumas eletivas durante o Programa, pois a escola se enquadra como Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI). Estas eletivas podem ser disciplinas, atividades, clubes, que compõem a parte flexível desse tipo de escola. A Secretaria de Educação do Estado do Ceará disponibilizou previamente algumas disciplinas eletivas <sup>19</sup>em um catálogo, mas deixou a cargo da escola a escolha da que mais se encaixasse com a realidade de cada escola.

“Por exemplo, na eletiva que a gente tem biologia dos filmes é uma eletiva que os estudantes são muito autores, a gente assiste o filme e eles desenvolvem as atividades. Então eles apresentam um trabalho sobre o filme, então depois todo mundo entra para o debate. Então não é aquela coisa que a gente tá lá na sala durante uma hora e meia falando sobre um tema, não, eles tão nessa de autores também. Na eletiva ENEM, que é a resolução de questões, que a gente induz eles a falarem sobre o conteúdo...é bem mais dinâmico.” (Participante 2, ETI).

Essa dinamicidade das aulas, colocando os educandos como protagonistas das atividades, é citada por Freire (2014) como algo positivo e que deve ser feito pela escola. Os educadores devem instigar a curiosidade dos alunos da escola, trazendo criticidade para dentro da sala de aula.

Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e sua comunicabilidade. É imprescindível, portanto, que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la. É preciso mostrar ao educando que o uso ingênuo da curiosidade altera sua capacidade de achar obstaculiza a exatidão do achado (FREIRE, 2014, p. 121).

Baseado nos relatos da residente transcritos anteriormente, infere-se que a residência possibilitou uma experiência ímpar para a escola, e mais ainda para a própria residente, algo que induz a mudança da concepção sobre o que é ensinar.

Além das eletivas, experiências vividas como aulas de campo, oficinas com os alunos, surgiram como estratégias utilizadas pelos residentes para deixar os conteúdos da escola mais dinâmicos. Em um relato, a residente conta a experiências vividas durante o PRP. Tal relato apresentou muito entusiasmo sobre os projetos futuro de aulas de campo e experiências já vividas.

---

<sup>19</sup> Cada aluno tem cinco tempos eletivos por semana que visam diversificar o currículo e oportunizar a construção do itinerário formativo de acordo com seus interesses e projeto de vida no decorrer do ensino médio, sendo ofertadas 45 horas/aulas semanais e nove tempos diários com disciplinas da base comum, diversificada e opcional. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-eemti/>. Acesso em: 07 out. 2020.

“Pacatuba<sup>20</sup> vai rolar, em algum momento vai ter Pacatuba também. São projetos<sup>21</sup> que ‘partiu’ do ano passado no (parque do) Cocó e foi incrível! Eles (alunos da escola) tinham domínio, eles explicavam o conteúdo para quem não ia para as oficinas, nossa, foi muito legal.” (Participante 1, EFM).

Na pesquisa de Anaya (2019), a autora avalia o PRP e o seu desenvolvimento procurando discutir tal programa como um modelo pedagógico contemporâneo. Esta percebeu que existe um protagonismo por parte dos residentes, havendo um interesse social e comprometimento com os aspectos educacionais, ultrapassando as questões meramente instrucionais. Assim com os autores citados anteriormente, viu-se que ao longo de todo percurso por parte do *corpus* e, posteriormente, na formação das categorias, as boas experiências docentes trazidas pelo programa que se faz de grande contribuição para a formação inicial dos residentes.

Ao passo que muitos foram os aspectos positivos, também existiram relatos de dificuldades ao longo do tempo que estão no programa. Tais problemáticas são destacadas no próximo bloco desta pesquisa.

### 5.3.2 O duro ofício de aprender: enfrentamentos vivenciados dentro do Programa

#### *Residência Pedagógicas*

O caminho para a formação do segundo metatexto está exposto no Quadro 4. Neste momento foram analisados todos os enfrentamentos citados pelos residentes ao longo dos grupos focais e questionários.

Quadro 4 – Construção da categoria final – Enfrentamentos do PRP

<b>Categorias iniciais</b>	<b>Categorias intermediárias</b>	<b>Categoria final</b>
<b>Insegurança</b>	Dificuldades dos residentes de enfrentar a sala de aula	Enfrentamentos do PRP
<b>Enfrentar a sala de aula</b>		
<b>Dificuldades de planejamento</b>	Dificuldades no planejamento do PRP	

Fonte: Elaborado pela autora.

<sup>20</sup> Pacatuba está localizada na Região Metropolitana, a 30 km de Fortaleza (Ceará), com tempo estimado de viagem em 32 min, com divisão territorial entre as cidades de Fortaleza, Guaiúba, Itaitinga, Maracanaú e Maranguape. Disponível em: <https://pacatuba.ce.gov.br/nossa-historia.php>. Acesso em: 07 out. 2020.

<sup>21</sup> Pelo contexto durante o Grupo Focal, entendeu-se que a aula de campo para a Cidade de Pacatuba viria de um projeto interdisciplinas executado exitosamente no ano anterior.

A mesma autonomia que foi relatada como positiva, também foi vista como um ponto desafiador no início do programa. Dois grupos de residentes, dos três que participaram do grupo focal, relataram essa questão, que ao passo que os residentes têm como contribuição a autonomia e maior participação em sala, também relatam que no início do programa essa questão da “sala de aula” foi um grande desafio.

“[...] mas você tá ali sozinho, ou em dupla com seu colega, aí chega a hora de você dá aula sozinho, essa experiência de choque né?! Pra mim foi um pouco difícil porque eu sou tímido, então eu ficar na frente dos alunos, falar, eu esquecia pelo nervosismo, então foi bem difícil no começo.” (Participante 2, EFM).

Uma residente relatou que mesmo já tendo participado dos estágios, ainda ficava temerosa com relação ao domínio e enfrentamento da sala. Então, no início apresentou receio da prática docente, mas aos poucos tal situação foi sendo superada.

“Eu também acho que foi depois da RP que eu perdi o medo. Não é que eu tinha ‘ai meu Deus, pavor da sala de aula’. Não, eu não tinha isso. Eu só não sabia o que ia acontecer. Então, eu já tinha feito os estágios, tanto fundamental quanto médio, e aí na RP você vai. Você chega lá e ensina.” (Participante 3, EMR).

Barbedo (2018) afirma que a formação inicial é uma das mais importantes, pois é nesta etapa formativa que são apresentadas e discutidas as particularidades da profissão. Assim, os programas de formação inicial docente vem para auxiliar nesse processo. Ao entrevistar uma professora recentemente egressa, esta afirma que a participação dela em programas de iniciação à docência (PIBID e PRP-UNIFESP) foi fundamental para que enfrentasse, de maneira mais efetiva, os desafios encontrados na sala de aula, pois os programas lhe concederam um importante aporte teórico-metodológico. Inegavelmente esta é uma valiosa ferramenta concedida ao professor iniciante.

Portanto, a insegurança e os medos relatados pelos residentes expostos anteriormente podem ser considerados como aspectos negativos inicialmente, mas positivos posteriormente, pois fazem parte do processo de se tornar professor. Como este enfrentamento da sala veio ainda no período da graduação, no período como residente, os futuros professores podem entender melhor os desafios em sala, ver seus medos e enfrentá-los. Sendo assim, o programa traria mais esse aspecto positivo à medida que fosse perdendo essa sensação de insegurança. Mesmo que os residentes digam, inicialmente, que o programa trouxe esse “medo”, logo após vão relatando que se sentam mais preparados hoje para serem professores. Acredita-se que a participação em grupo, juntamente com momentos de apoio dos preceptores e orientador, também possa contribuir para a redução da insegurança citada. Para além disso, a própria vivência escolar, imersão docente também contribuem para essa perda.

Câmara (2019) relata a importância do PRP para a vivência da escola e o enfrentamento de seus desafios. A autora encontrou em sua pesquisa, que quando o residente se insere no ambiente escolar, consegue compreender melhor a complexidade desse ambiente, e apesar de ser, muitas vezes, difícil, estar na escola é imprescindível devido às relações existentes com o aprendizado do acadêmico e os saberes construídos. Relacionando as afirmativas de Câmara (2019) com o que foi encontrado nesse trabalho, pode-se afirmar que mesmo diante do desafio da insegurança mencionada, viver/enfrentar/conhecer o ambiente escolar é necessário para a melhor formação docente.

Para Gadotti (2011, p. 43), “[...] muito sofrimento da professora, do professor, poderia ser evitado se sua formação inicial e continuada fosse outra, se aprendesse menos técnicas e mais atitudes, hábitos, valores”. Assim, corroborando com a afirmativa do autor, entende-se que o PRP tenta trazer essa nova formação, essa maneira de formação inicial pautada no “como ensinar”, e isso se faz de muita importância para o crescimento pessoal e profissional dos residentes.

Além dos desafios relacionados à inexperiência em sala de aula, foi possível observar na fala de alguns residentes que estes consideram existir a ausência de um momento para o planejamento coletivo das atividades, não existindo uma unificação do momento “planejar”.

De acordo com os residentes analisados nessa pesquisa, cada escola busca, com o seu preceptor, planejar as atividades semanais. Já os momentos de reunião com todos os residentes e o orientador, dentro da IES, ocorrem, em maior parte, como momentos mais formativos ou com compartilhamento de experiências já vivenciadas pelos residentes, trazendo a reflexão após as vivências.

“Não tem um horário fixo, tipo, é uma coisa de cada escola, parte muito da preceptora. Tipo’ eu quero fazer tudo na quarta-feira de manhã, que é meu horário de planejar.” (Participante 1, EMR).

Indagados sobre as reuniões semanais, ainda no grupo EMR, uma das participantes afirmou que estas funcionariam mais como momentos formativos e que o compartilhamento das atividades começou a surgir após o próprio grupo sentir essa necessidade. A partir daí, as reuniões semanais com o orientador também seria utilizada, aos finais das atividades, como um momento de compartilhamento e troca de experiências.

“Eu classifico as reuniões semanais mais como uma oficina mesmo, porque sempre traz um tema, um texto. A gente até sugeriu uma reunião para falar como que está o

andamento da escola e tal, e para ele (orientador) dar alguma sugestão para a gente né?!” (Participante 2, EMR).

Outro fato relatado por uma residente é que muitas vezes, devido à demanda da própria escola, os residentes ficam com poucos momentos de planejamentos das atividades a serem desenvolvidas.

“Esse semestre a gente ainda tá um pouco disperso no aspecto planejamento, porque ‘tá’ acontecendo muitas coisas na escola.” (Participante 1, EFM).

Na fala extraída de outra residente, esta compara com o PIBID em relação ao tempo do planejamento das atividades.

“No PIBID, a gente antes de agir como professor, a gente tinha um momento muito intenso e a gente planejava tudo. E as vezes, na residência, a gente não tem tanto tempo de planejar, aí a gente tem que ir logo para a escola, e tem que ir.” (Participante 3, EFM).

De fato, a rotina escolar demanda dinamismo e rapidez em cada execução. Some-se a isso o exposto no trabalho de Lourencett (2014), que mostra a precarização do trabalho docente, onde os baixos salários dos professores da educação básica fazem com que tenham menos tempo de planejamento de suas aulas, e até de se capacitarem. Assim, tal situação reflete no ambiente escolar, e acredita-se que o sentimento de “muito intenso” sentido pelo participante 3, EFM, seja relacionado a essa falta de planejamento por parte dos próprios professores da escola.

Arelado a inserção do residente dentro desse contexto escolar descrito, deve-se existir uma preocupação com a mercantilização da formação de professores e sua sujeição às forças de mercado, as exigências de responsabilização excessivamente prescritivas por parte dos órgãos governamentais (ZEICHNER, 2013 *apud* FARIA; PEREIRA, 2019). Assim, corroborando com o exposto na literatura citada, o momento de planejamento e reflexão das ações deve ser fundamental para a formação inicial dos residentes. Permitir que os residentes perpetuem as práticas docentes sem planejamento é inseri-los em um sistema falho.

A falta de planejamento, ou um planejamento inadequado das atividades por parte dos professores das escolas, foi vista no trabalho de Staciarini Neto (2019). Este percebeu que, devido ao número excessivo de turmas e alunos, o ato de planejar seja, no fim, somente um papel com descrições supérfluas dos conteúdos que serão abordados ao longo do ano letivo e as avaliações se tornem apenas ou uma prova ou trabalho no final do bimestre. Porém, o autor aponta que para se obter êxito no processo de ensino e aprendizagem é necessário um planejamento sistemático de cada aula conforme a turma, além de aplicações de avaliações

tanto formativas quanto somativas a fim de elevar o rendimento dos alunos e traçar objetivos para a aprendizagem. Assim, um programa que busca trazer a formação inicial, como o PRP, não pode reproduzir tal “atropelamento” do momento do planejamento.

Na experiência vivida por Gomes e Lago (2019), relatam-se as primeiras experiências adquiridas no PRP do curso de Geografia de uma IES, trazendo-o como uma ferramenta extremamente importante para colocar em prática tudo o que é aprendido, debatido e problematizado na Universidade. É apontada a importância dos planejamentos vividos, pois é através dos planejamentos que se terá um bom desenvolvimento das aulas. Assim, o professor precisa planejar, tornando o ato de ensinar propício a aprendizagem, do mesmo modo que o assunto na qual será trabalhado esteja de acordo com a necessidade de cada turma.

Deste modo, o pensar e executar em forma de planejamento torna-se cada vez mais necessário. A partir dos planejamentos, os Residentes pode perceber na prática a realidade que envolve toda estrutura escolar, desde a estruturação de projetos transversais comuns a todas as turmas, como também as práticas desenvolvidas pelos professores mais antigos. No que diferencia a Residência Pedagógica do Estágio Supervisionado, está justamente essa convivência entre residentes e o corpo docente da escola (GOMES; LAGO, 2019, p. 3895).

Cabe ressaltar que, de fato, os momentos formativos e de compartilhamento das atividades desenvolvidas é de suma importância, extraídas aqui falas de duas residentes que informam o interesse pelo momento, sendo solicitado pelos próprios residentes a existência do mesmo.

“Geralmente as reuniões são para falar sobre algum assunto né?! Tem reunião que são oficinas, teve uma sobre orientação sexual.” (Participante 3, EMR).

“Eu classifico as reuniões semanais mais como oficinas mesmo, porque sempre traz um tema, um texto. E a gente até sugeriu uma reunião para falar como que tá o andamento da escola e tal. E para ele (orientador) dar alguma sugestão pra gente né?!” (Participante 2, EMR).

Porém, estes momentos reflexivos deveriam vir posteriormente, sem remover o espaço para os planejamentos. Assim, o momento de planejamento das atividades deve existir, mas será visto a seguir que, dependendo do preceptor, esse momento acaba ficando menos efetivo. Além disso, a dificuldade de lidar com a sala, em alguns relatos, também foi associada à ausência do preceptor durante as aulas. Como surgiram estas e outras indagações, gerou-se o tópico a seguir: as relações dos residentes com os agentes dentro da escola, preceptores e orientador. Será discutido como a escola e seus agentes, incluindo seus

preceptores, modificam a visão das vivências, além de demonstrar melhor como o orientador também contribui para esse processo.

### ***5.3.3 O aprender e o ensinar: Relação com os preceptores e orientadores e escola. Qual a interferência dentro da formação do Residente?***

No próximo metatexto produzido discute-se mais sobre a relação dos residentes com os preceptores, orientadores e o núcleo gestor da escola. O percurso que levou a formação desta categoria está exposto no Quadro 5.

Quadro 5 - Construção da categoria final - Relação com os preceptores, orientadores e núcleo gestor escolar

<b>Categorias iniciais</b>	<b>Categoria intermediária</b>	<b>Categoria final</b>
<b>A escola entendeu o PRP</b>	Relações dentro da escola	Relação com os preceptores, orientadores e núcleo gestor escolar
<b>Identidade do programa</b>		
<b>Comunicação</b>	Relações interpessoais	
<b>Problemas com o preceptor</b>		
<b>Preceptora incrível</b>		

Fonte: Elaborado pela autora.

A construção do metatexto veio a partir de vários pontos que surgiram sobre os residentes e a relação destes com os agentes da escola e do orientador da IES. Assim, nesse momento foram feitas discussões sobre como tais relações interferem no processo dos ensinamentos e vivências do programa.

Cada escola-campo apresenta uma realidade distinta. Além das diferentes formas que estas se constituem (ensino fundamental e médio, ensino médio regular e ensino de tempo integral), existe a relação da escola com os residentes. Essas relações foram descritas, transcritas e discutidas a seguir.

Dois dos três grupos relatam suas relações com a escola que trabalhavam, destacando o núcleo gestor escolar. Em um grupo, a relação foi positiva, fluida e os residentes sentem essa contribuição e a relatam como algo que facilita o trabalho deles e que, assim, se sentem parte integrada à escola.

Na fala extraída de uma das residentes, percebe-se que a escola em que o núcleo gestor apoia os residentes e entendem seu papel, existe um maior entusiasmo por parte dos

mesmos quando contam a trajetória dentro da escola. A seguir, tem-se um dos fragmentos que cita essa sensação de que o trabalho como residente está ocorrendo de maneira efetiva e positiva:

“O núcleo gestor também apoia muito a gente. Se a gente precisar de alguma coisa eles (núcleo gestor) estão disponíveis para facilitar a aula que a gente quer dar. Sempre que possível, eles fazem com que a gente realize o trabalho da melhor maneira possível e da melhor forma.” (Participante 6, ETI).

Carvalho *et. al* (2019) afirmam que o PRP foi pensado para ser desenvolvido de maneira coletiva, sendo suporte também à equipe diretiva na escola participante do programa. Para os autores, o trabalho em equipe é fundamental, onde os agentes escolares devem participar para a promoção de um desenvolvimento mais qualificado da relação entre o professor, aluno e escola participante do programa.

Já no grupo de residentes de outra escola que relatou informações sobre a relação dos residentes com o núcleo gestor, percebe-se no fragmento extraído da fala de uma das residentes a dificuldade de identidade do PRP por parte do núcleo gestor na escola que trabalha. Assim, nessa escola, para os residentes não existia uma clareza por parte do núcleo gestor sobre a função dos residentes.

“Eu já ouvi da diretora perguntando o que a gente tava fazendo ali, ela não percebe a relação, a forma como ela nos trata. Não que ela seja uma pessoa ruim, até no lugar dela eu também me sentiria assim, porque não teve uma conversa sobre o que seria a residência, foi uma falha muito grande. E até no começo do ano, a gente era chamado de PIBID, a gente não tinha característica.” (Participante 1, EFM).

Barbedo (2018) traz as experiências de uma jovem professora, demonstrando que quanto melhor foi o acolhimento e recepção por parte da escola, melhor foi o início da vida como professora.

Nota-se como é fundamental sentir-se apoiado e reconhecer a possibilidade de apoio no âmbito educacional, isso porque os primeiros anos encarregam-se não apenas de ensinar aos professores iniciantes seu ofício, mas especialmente em como se constituir por meio da socialização profissional. Contudo, é mister os pares acolherem, de modo respeitoso e solidário, o professor iniciante, momento em que a empatia é indispensável, pois é natural que todo profissional se sinta inseguro e ansioso ao iniciar, sobretudo quando o contexto é tão adverso (p. 78).

Vailliant e Marcelo (2012, p. 77), ao citarem os estágios como uma etapa para a formação inicial, fazem crítica às escolas que recebem alunos estagiários, onde se espera que o núcleo escolar acolha os licenciandos, mas que, na realidade, muitas escolas não estão preparadas para receber esses estudantes. O que acaba acontecendo, em alguns casos, é que a escola não trata esses alunos como verdadeiros profissionais e, assim, são tolerantes e

paternais, ou ainda lhes dão tarefas burocráticas ou a escola assume um papel de abuso com esses estudantes, sem entender sequer o seu papel no processo como formador.

Deve ser analisada a questão de o programa ser recente nos moldes do âmbito nacional. Os residentes dessa pesquisa se constituem os primeiros residentes do primeiro edital de Residência Pedagógica lançado pela CAPES. Portanto, a construção e entendimento do que é o programa, juntamente com a função dos residentes, vêm com o tempo e com o engajamento por parte dos agentes escolares, de entenderem como o novo programa funciona.

“...Problemas do programa em si, que a gente ficava ‘será se pode?’ ‘pera, vou perguntar ao coordenador’, ‘pera, vou perguntar ao supervisor’. E a supervisora também não sabia...aí tipo, devido o programa ser novo né?! Tem muitas coisas que precisam ser acertadas sabe?! Tive muitas dúvidas sobre o que podia/não podia fazer...troca de escola, essas coisas.” (Participante 1, EMR).

De fato, no Edital 06/2018 (BRASIL, 2018b) não existe nenhum tópico relacionado à troca de escola-campo por parte dos residentes, havendo apenas a palavra “preferencialmente” quando se refere à realização das atividades na mesma escola, o que reitera o citado anteriormente, que, devido ao programa ser recente, existem essas lacunas a serem preenchidas. Apesar de no mesmo edital existir um tópico que afirma que antes iniciar o programa existiriam 2 meses para o curso de formação de preceptores e preparação dos alunos para o início das atividades da residência pedagógica, mesmo com o curso existem situações eventuais que não puderam ser pensadas inicialmente. Destaca-se aqui que o referido curso não foi citado pelos residentes.

Percebe-se também que a escola em que os residentes estavam inseridos interfere diretamente no entendimento deles sobre os aspectos positivos do programa. Quando os residentes tiveram apoio do núcleo gestor e a escola entendeu o real papel dos residentes, as experiências foram consideradas mais positivas. Todo esse processo de entendimento do programa, para um dos grupos, se deve ao fato de a preceptora ser alguém presente e disponível, alguém cuja admiração fica nítida na fala dos residentes.

“A preceptora é incrível. Ela trabalha mesmo, se dedica muito. Ela inclusive faz terapia para lidar com tudo isso. Ela se dedica até mais que deveria. E ela prepara mesmo (a aula). Com ela eu me sinto realmente funcionária da escola, então até na sala dos professores a gente cria vínculo com os professores, os funcionários da escola...então ela (preceptora) dentro da residência me proporcionou isso.” (Participante 1, ETI).

Cruz e Ferreira (2020), ao aplicarem um questionário a residentes de uma IES, perceberam que as interações dos residentes e de seus preceptores podem ser vistas como uma relação que busca facilitar o processo de aprendizagem docente, sendo essa relação algo que

desenvolve efetivamente as ações do PRP, pois tanto preceptores quanto residentes estão, desde o início do processo, lado a lado nas etapas a serem executadas dentro do programa.

Porém, existe uma escola em que o preceptor é tido pelos residentes como alguém pouco comprometido com o programa. O preceptor dessa escola específica é tratado como um professor que não participa dos planejamentos nem das atividades desenvolvidas na escola. No relato de uma das residentes verifica-se que nem sempre o preceptor foi assim, mas que ao ser atingido por problemas de cunho pessoal, passou a apresentar um aspecto menos participativo dentro do programa.

“No começo do ano o nosso preceptor começou a ter alguns problemas, já do ano passado...não afetou tanto naquele momento, mas já nesse ano, teve um déficit muito grande ‘pra’ gente. Então se não partir de nós, bolsistas, o planejamento, o preceptor não cobrava o planejamento. Ele cobrava de a gente ‘tá’ lá na escola, mas ele não se preocupava em olhar as coisas que a gente ‘tava’ fazendo. Ele não era mais participativo como era antes.” (Participante 1, EFM).

Para Cruz e Ferreira (2020), a relação entre os discentes residentes e o os preceptores da escola-campo é necessária para o êxito das ações que o programa se dispõe a executar. Assim, o preceptor assume o papel de mediador do processo que acolher, funcionando como uma ponte entre os residentes e o ambiente escolar, aproximando-os do núcleo gestor, alunos e outros docentes.

Comparando os relatos, reforçar-se a importância de um preceptor presente e comprometido com seu trabalho, visto que no grupo em que a preceptora foi mais presente e envolvida com o projeto, o encantamento dos residentes pela experiência vivida foi maior. Além do maior carisma, os agentes escolares conseguiram entender melhor a função dos residentes e do programa, o que reforça ainda mais a importância de um bom preceptor.

Entende-se que existem problemas pessoais que podem interferir em trabalhos de todos os cunhos, porém deve-se lembrar do compromisso assumido e, caso não seja possível realizá-lo, deve-se pedir afastamento ou ajuda.

No grupo EMR não existiram falas sobre as relações com o núcleo gestor, mas um dos residentes relatou sentir ausência de todos os agentes quando comparado com outro programa de formação inicial que este participou.

“Eles (preceptor e orientador) estão presentes, eles falam que estão lá se a gente precisar podia falar com eles, mas ainda sim eu sinto um pouquinho mais disso, que a gente tinha mais no PIBID e as dificuldades de enfrentar alguns problemas, como: indisciplina dos alunos, problemas que eles trazem para escola, e a tem essa preparação de como agir com eles (alunos da escola).” (Participante 2, EMR).

Para outro residente, poderia ter existido maior participação dos preceptores e do orientador, como se coloca a seguir.

“O que senti falta mesmo foi de orientação mesmo. De todas as partes: preceptor, coordenador, supervisor...”. (Participante 2, EFM).

É possível que, pelas atividades características do PIBID, os licenciados possam se achar “mais soltos”, mais desamparados no PRP. Como citado anteriormente, as atividades escolares são mais intensas, fazendo com que os residentes sintam maior necessidade de apoio e orientação.

Acredita-se que essa ausência sentida por parte de alguns residentes venha somado ao fato de as reuniões semanais serem mais voltadas para os aspectos formativos, com pouco compartilhamento das vivências e redução do planejamento já citado. Para tanto, existe na fala do próprio residente, que compara os programas já vividos, uma tentativa de aproximação por parte do preceptor e orientador, ao passo que o residente afirma que os mesmos se dispõem a ajudar no que for necessário.

Poladiaz (2014) entrevistou professores que trabalham com o PRP da UNIFESP. Na fala de uma professora preceptora entrevistada, esta afirmou que os conflitos vividos pelos residentes são discutidos coletivamente, de forma que o grupo se apoie para a busca de alternativas para essas experiências, contando sempre com a orientação próxima do professor preceptor.

Com essas e outras experiências, para Poladiaz (2014), o programa traz a realidade e complexidade do fenômeno educativo pela imersão dos alunos em situações reais e articuladas com fundamentos teóricos da educação, de forma a situá-las. Comparando os dados de Poladiaz (2014) com os desta pesquisa, sugere-se este maior envolvimento por parte dos agentes envolvidos no PRP.

No edital 06/2018 está previsto que tanto o preceptor quanto o orientador devem auxiliar no processo de prática docente, além de todos da escola ter participação nesse auxílio.

e) Oportunizar que o discente vivencie e pratique a regência de classe, com intervenção pedagógica planejada conjuntamente pelo docente orientador do curso de formação, pelo preceptor da escola e outros participantes da escola que se considere importante, além da gestão do cotidiano da sala de aula, planejamento e execução de atividades, planos de aula, sequências didáticas, projetos de ensino e atividades de avaliação da aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2018b, p. 18).

Diante de todas essas relações, destaca-se o desejo de continuidade do programa e a afirmação de que o programa os auxiliou no processo de formação inicial.

“[...] mas só que mesmo assim, eu considero muito bom o programa, me ajudou bastante, bastante, demais na minha formação. E eu sinto que o programa deveria continuar, aderir mais pessoas dos cursos de licenciatura. Essa vai ser assim, uma experiência única assim na graduação, com certeza.” (Participante 1, EMR).

Mesmo com todos os desafios e, muitas vezes, com a ausência do entendimento da escola sobre o papel dos residentes, eles consideram que todos os estudantes de graduação deveriam participar de programas de iniciação à docência, como o PRP, e ainda com relação aos dados encontrados no questionário, todos os 16 participantes marcaram que desejariam a continuidade do programa.

Poládiam (2014) reitera a importância do PRP da UNIFESP, onde afirma que o trabalho, desenvolvimento e continuidade das ações, com avanços no programa devem existir, auxiliando também na formação continuada desses professores preceptores.

Assim, corroborando com os achados de Poládiam (2014), afirma-se que os residentes têm seu aprendizado diante do programa. E não distante desse crescimento, os professores preceptores e orientador têm no PRP a oportunidade de engrandecimento, reflexão e melhoria de suas práticas, servindo como espaço para a formação continuada do preceptor.

Gomes e Lago (2019) reforçam esse entendimento ao pontuarem que a Residência Pedagógica, através de suas práticas e vivências de imersão, contribui para o aprendizado dos residentes, sendo importante para a aquisição da prática profissional. Em suma, na literatura acredita-se que todos os agentes envolvidos devem estar disponíveis para o aprendizado e crescimento.

Para além do PRP, existem outras relações vividas durante a graduação e que foram relatadas pelos residentes. A relação com o programa e sua contribuição/desafios também se mistura com outras vivências dentro da graduação. Experiências estas descritas no próximo e último metatexto produzido nesta pesquisa.

#### ***5.3.4 Outras relações do PRP na graduação: impactos na formação inicial.***

Para a última categoria formada têm-se as outras relações estabelecidas pelos residentes (disciplinas, programas de formação...). Com o último metatexto, manifestam-se as experiências vividas dentro do curso de Biologia e como estas interferem na visão dos residentes sobre as contribuições do PRP, associando ao que já foi vivido dentro da graduação. A formação da categoria final denominada de “Outras relações com a graduação” foi exposta no Quadro 6.

Quadro 6 – Construção da categoria final - Outras relações com a graduação

<b>Categorias iniciais</b>	<b>Categorias intermediárias</b>	<b>Categoria final</b>
<b>Disciplina de didática</b>	Disciplinas da graduação	Outras relações com a graduação
<b>Conteúdos mais teóricos</b>		
<b>IPEC V</b>		
<b>PIBID</b>	Programa de Formação	

Fonte: Elaborado pela autora.

Muitas vezes, ao longo deste percurso, foram citadas outras experiências da graduação que ocorrem em paralelo ao PRP. A formação inicial docente dos residentes foi constituída pela participação no PRP, mas também, dentre outros fatores, por disciplinas que foram citadas ao longo do GF e do questionário.

“Eu acho que as disciplinas pedagógicas têm a subjetividade do docente que tá ensinando. Tem disciplinas pedagógicas que são muito legais, deixam você super a vontade. A disciplina não vai te ensinar a ser docente, não pode entrar com essa perspectiva, mas ela vai te proporcionar um ambiente que você se sente a vontade, cria boas expectativas. Tem disciplinas, por outro lado, com o mesmo conteúdo, com a mesma carga horária, mas que muitas vezes o docente é tão cansado, indisponível ao diálogo, a construção coletiva, que você sai frustrado.” (Participante 2, ETI).

No transcrito anterior tem-se a reflexão de uma residente sobre o fato de que as disciplinas pedagógicas do curso não ocorrem, necessariamente, com o mesmo professor, isto é, dependendo de como esta disciplina é ministrada, a experiência da mesma será positiva ou não.

Freire (2014, p. 47) afirma que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, sendo o professor uma pessoa que deve estar disponível, sendo um “ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos”. Nesse sentido, o que se encontra na fala da residente é essa necessidade intrínseca de professores formadores mais motivados, que possibilitem essa perspectiva positiva da experiência vivida durante as disciplinas do curso.

Questiona-se nesta pesquisa como docentes que ensinam sobre teóricos e práticas de “ser professor” podem ser colocados como seres desmotivados da profissão que estão ali para ensinar. Ainda para Freire (2014), deve-se existir beleza e alegria em ensinar, não sendo o oposto de compromisso e rigorosidade da prática como professor.

Santeiro, Santeiro e Andrade (2004), ao pesquisarem sobre a visão de estudantes universitários em um curso da área da saúde, afirmam que o professor pode ser um agente facilitador e instigar a criatividade do aluno, como pode ser um dos maiores fatores a inibirem seus potenciais criativos dos mesmos.

Partindo desses pressupostos, é possível afirmar que para se ter melhoria da formação docente inicial, deve-se investir não somente na formação inicial em si, mas também formação continuada para aqueles que serão professores desses futuros docentes.

Associando-se o PRP, juntamente com as disciplinas, estas devem ser complementares, auxiliando no processo de formação docente, pois se percebe que ao longo de todo o processo de vida, de graduação, existe o aprendizado de saberes, os quais vão se articulando, complementando.

Tardif (2012) afirma que os saberes docentes são plurais, onde nessa perspectiva, o PRP estaria vinculado a um dos saberes citados pelo autor, o saber experiencial.

Os professores, no exercício de suas funções e na prática de profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por elas validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva, sob forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser (p.39).

Para Tardif (2012), as instituições de ensino superior irão compor outro saber, o disciplinar, onde “integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade” (p.38).

Partindo dessa reflexão, se faz preciso investir a formação de professores sob diversos aspectos, novamente sem olhar apenas para um único programa ou uma única disciplina.

Nóvoa (2011, p. 7) defende um sistema de formação de professores que olhe pontualmente para cada estudante, onde o docente deve analisar os “casos de insucesso escolar; análise coletiva das práticas pedagógicas; obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos; compromisso social e vontade de mudança”. Para o autor, todos percebem que se deve haver a mudança na formação dos professores, que existe um consenso sobre tal mudança, mas que esta nem sempre é posta em prática.

Ainda sobre o fragmento anterior, a residente traz outra reflexão aqui destacada: não se pode achar que a disciplina irá simplesmente lhe ensinar a ser professor, pois a mediação deve ocorrer para a construção do conhecimento e entendimento do “ser professor”, mas tal construção é uma junção de fatores.

Nesse sentido, Tardif e Raymond (2000) colocam que existem inúmeros saberes docentes na formação dos professores, e que vários aspectos devem ser considerados plurais e heterogêneos.

Esses saberes provêm de fontes diversas (formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares etc.). É a esse segundo significado que está ligada a nossa própria concepção (TARDIF, RAYMOND, 2000, p. 212).

Ao comparar as experiências vividas das disciplinas definidas pelo residente como “teóricas de educação”, existe uma exaltação do PRP, onde, para o residente, a experiência vivida no programa foi muito válida e prática, comparando-a com as disciplinas que o mesmo já havia feito.

“Eu digo que a residência ajudou mais nesse período de um ano e seis meses, me ajudou mais que, eu posso dizer por mim, que já fiz todas as disciplinas teóricas de educação, eu ‘tô’ no final do curso, no 9º semestre, mas a residência em um ano e seis meses foi mais do que as (disciplinas) de educação, são em grande parte teórica.” (Participante 2, EFM).

Observa-se na fala do residente a dicotomia entre teoria x prática, onde, para o estudante, o fato de a residência ter lhe proporcionado a experiência prática se sobressai às disciplinas teóricas. De fato, a vivência na escola-campo é importante, pois acredita-se na imersão que o programa promete e acredita-se que esta faz necessária, mas não deve existir essa distinção entre o teórico e prático, devendo ter a fluidez de ambos, pois tanto a teoria quanto a prática docente são importantes e indistinguíveis.

Imbernón (2016) afirma que a formação de professores não deve ser pautada simplesmente pela ida até a escola ou um conjunto de técnicas a serem aprendidas. Para o autor, uma boa formação do professorado deve ser mais que uma transferência física da universidade para a escola, representando “um novo enfoque para redefinir conteúdos, as estratégias, a instituição, o protagonismo e os propósitos da formação” (p. 156).

Poladian (2014) afirma que para superar a falta de equilíbrio entre as disciplinas teóricas e práticas e a não articulação entre a universidade e suas disciplinas ministradas, deve-se buscar propostas inovadoras onde se terá não somente a prática pela prática, mas a articulação do curso de formação inicial e todas as suas experiências.

Nesse sentido, concorda-se com o posicionamento dos autores, devendo existir essa relação profunda entre a teoria e a prática, indissociando-as. A ideia fragmentada das mesmas vai em direção contrária do que se busca em relação à formação docente.

Em outro relato extraído das transcrições, percebe-se a reiteração ao fato de programas institucionais trazerem práticas docentes, que, muitas vezes, só ocorrem no curso de Biologia da IES em questão na metade da graduação, e isso, para os residentes, poderia dificultar até mesmo na visão do aluno sobre o fato de quer ou não “ser professor”.

“O curso não é uma coisa mais prática, é muito voltado para a parte teórica. Quando a gente vai para escola, a gente já ‘tá’ no quinto ou sexto semestre, já finalizando. Eu acho que é para ser uma coisa desde o começo, por isso acho que o curso não tem uma formação adequada.” (Participante 1, EMR).

“Eu também acho que não, e eu também acho importante essa parte prática até mesmo porque muitas pessoas que entram (no curso) não gostam né?! E talvez se tivesse desde o começo essa vivência, talvez mudassem de ideia. Eu quando entrei, tinha uma ideia meio assim da licenciatura... e foi a partir do PIBID e das outras bolsas que tive essa aproximação com a escola e me senti mais preparada.” (Participante 2, EMR).

Programas institucionais como o PIBID buscam diversificar e trazer novos olhares para o contexto educacional. Nesse sentido, a pesquisa de Feitosa *et al.* (2020) analisou narrativas sobre as contribuições do PIBID para os estudantes e, nesse contexto, as atividades desenvolvidas pelo programa trazem “algo que propicie curiosidade e interligue várias áreas do conhecimento, para que a aprendizagem seja ampla. Além disso, busca tornar o ensino mais divertido e atrativo para convocar a atenção do aluno e isto certamente contribuiu para uma melhoria do ensino” (p. 123). Corroborando com esses achados e trazendo para a fala da Participante 2, EMR, programas como o PRP e PIBID buscam tal aproximação relatada pela estudante.

Outra residente cita uma disciplina de um conjunto delas denominadas de “Instrumentalização para o Estudo da Ciência (I e II)” e “Instrumentalização para o Ensino de Ciências (II, IV e V)”, totalizando 5 delas distribuídas em 5 semestres, chamadas, respectivamente, de IPEC I, II, III, IV e V. A residente destaca uma delas, a IPEC IV, onde haveria mais práticas docentes.

“E as IPEC’s também não são tão práticas, só a partir da IPEC IV que a gente começa a praticar, então a gente só faz pequenos planos (de aula), pequenos projetos. Então somente a partir da IPEC IV que a gente pratica mais em sala, o que é fora de sala realmente. Então a gente não sabe resolver conflitos em sala de aula realmente, e a gente não sabe o que é.” (Participante 3, EMR).

Novamente, nota-se existe a fragmentação da prática docente sem perceber que se aprende a ser professor de acordo com inúmeras vivências da graduação. Esse modelo formativo que prioriza primeiro a teoria e depois a prática, sem articulação de inúmeros fatores. Olhar para o currículo dos cursos de formação de professores (incluindo as disciplinas da graduação) também é fundamental para essa mudança. Logo, se o PRP pretende buscar novos paradigmas para essa prática, por si só não o fará.

Enquanto não houver mudanças diante da forma como os cursos vêm lidando com a formação inicial, continuarão tratando as mudanças necessárias à melhoria da formação apenas de maneira teórica sem, de fato, utilizar aquilo que propagam. Nóvoa (2011) sugere a

aproximação e pertencimento da identidade profissional estando imbricados os conhecimentos teóricos e práticos.

Não é possível preencher o fosso entre os discursos e as práticas se não houver um campo profissional autônomo, suficientemente rico e aberto. Hoje, num tempo tão carregado de referências ao trabalho cooperativo dos professores, é surpreendente a fragilidade dos movimentos pedagógicos que desempenharam ao longo das décadas um papel central na inovação educacional. Estes movimentos, tantas vezes baseados em redes informais e associativas, são espaços insubstituíveis no desenvolvimento profissional dos professores.

Discute-se também o exposto por Pimenta e Lima (2019), onde as autoras afirmam que mesmo estando em uma universidade pública, local em que se defende igualdade para todos, existem inúmeras formações dentro do mesmo curso. Ainda destaca-se a questão dos alunos que precisam trabalhar enquanto fazem os cursos de graduação, sendo estes os mais prejudicados, uma vez que, dificilmente, irão conseguir tempo para participar dos projetos e programas existentes.

O enfoque para a ampliação da desigualdade na formação de professores e os danos causados na educação nos leva a verificar que, mesmo no interior da formação realizada pela universidade pública, gratuita e de qualidade, tão defendida por nós, são gerados distintos tipos de formação para o mesmo diploma de conclusão de curso. Os alunos trabalhadores são os mais prejudicados, uma vez que não dispõem de tempo para a participação em projetos e programas de pesquisa e docência (PIMENTA; LIMA, 2019, p. 06).

Por fim, percebe-se as associações e interferências do curso dentro da formação dos residentes. A visão dos estudantes sobre teoria e prática mostra-se como mais um percurso a ser discutido. Chega-se, até aqui, percebendo a visão dos estudantes de Biologia sobre seu curso e suas outras experiências, trazendo sempre o PRP como um programa somativo às práticas já vividas. Os residentes não percebem que os programas institucionais devem imbricar junto aos conhecimentos aprendidos nas disciplinas tidas como teóricas e tantos outros aspectos aqui citados. A visão sobre a formação de professores é uma caminhada contínua e de necessária discussão.

Também se percebe a importância dos professores preceptores no processo de construção da identidade docente dos licenciandos que fazem parte do PRP. Ao se falar em formação inicial, deve-se atentar também à formação continuada para os docentes que recebem os residentes na escola, pois sua formação também é fundamental para o processo de aprendizagem das práticas docentes.

Além disso, destaca-se o orientador como ponte entre a Universidade e a escola, trazendo a reflexão da importância do mesmo e do quanto este agente pode aprender e

ensinar, à medida que é ele quem está mais próximo dos residentes. Dessa forma, é possível finalizar as discussões desta pesquisa vendo diversos olhares que formam e ajudam a constituição da formação inicial, sendo todos os pontos importantes para a melhoria da mesma, incluindo aqui o PRP como ponto somativo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS DA TRAJETÓRIA

Apresentou-se, inicialmente, a trajetória de vida que levou à busca do entendimento sobre o PRP da Biologia UFC. As inquietações sobre um programa novo, este que surge mediante a modificação de um programa já consolidado como o PIBID, na promessa de reformular um dos grandes ganhos das licenciaturas, os estágios supervisionados, surgiram como combustível para esta pesquisa.

Para se estruturar a pesquisa, o Estado da Questão expandiu a forma de “olhar” o trabalho a ser executado com os residentes. Foram delimitados os objetivos específicos de “Entender a organização das atividades desenvolvidas em cada escola”, “Compreender como os residentes percebem sua participação no PRP” e “Analisar como ocorrem as inter-relações dos residentes sobre os agentes escolares e institucionais”, sendo todos alcançados e discutidos ao longo dos resultados. Além disso, foi através do Estado da Questão que se pode delimitar aspectos relacionados à metodologia, o que o fez imprescindível para a constituição desta pesquisa.

Após melhor delimitar os aspectos que formavam a pesquisa, buscou-se apoio na literatura para entender mais sobre as temáticas ligadas ao programa e a formação de professores, especificamente de professores de Biologia em formação inicial. Aspectos relacionados ao contexto histórico e à luta de formação docente também foram abordados.

Ao longo de todo o aparato teórico e discussão dos resultados buscou-se demonstrar a visão dos residentes sobre as experiências vividas ao longo do PRP, e o que corrobora ou não com a literatura.

Para a coleta dos dados utilizou-se Questionário e Grupo Focal, onde, ao passo que se manteve preservada a identidade dos participantes, foi possível demonstrar a realidade dos residentes.

O perfil dos residentes foi identificado, sendo possível delimitar aspectos relacionados às rotinas dos residentes (como a forma das reuniões e divisão das escolas). Finaliza-se essa pesquisa com a formação de quatro categorias que levaram a construção de quatro metatextos intitulados: “O que aconteceu dentro do Programa Residência Pedagógica? Experiências exitosas vividas pelos estudantes”; “O duro ofício de aprender: enfrentamentos vivenciados dentro do Programa Residência Pedagógicos”; “O aprender e o ensinar: Relação com os preceptores e orientadores e escola. Qual a interferência dentro da formação do Residente?”; e “Outras relações do PRP na graduação: impactos na formação inicial”.

Sobre as experiências exitosas, pode-se afirmar a concepção de sucesso por parte do programa, ao passo que todos os residentes desejarem a continuidade do programa mostra o quão almejam que outras pessoas possam participar de tal experiência. Além disso, relata-se o crescimento pessoal corroborado com experiências vividas durante a permanência no programa. Também se discutiu que, mesmo com todos os aspectos positivos, outros programas institucionais e os estágios supervisionados permanecem tendo o seu papel fundamental na formação docente.

Para os desafios, destaca-se que muitos já foram superados, sendo os que ainda são plausíveis de aperfeiçoamento à medida que esta foi a primeira turma participante do PRP dentro do curso de Biologia da UFC. Sobre os enfrentamentos é possível concluir que estes existem e que não poderiam ser omitidos nesta pesquisa, porém, ao tentar expor tais problemas, buscou-se trazer reflexões para a melhoria dos mesmos, pois a partir dessas reflexões todos os agentes inseridos nos desafios citados podem buscar aperfeiçoar-se e melhorar ainda mais suas condutas dentro do PRP.

Demonstrou-se nas falas que as relações interpessoais também interferem na formação, sendo o papel dos preceptores e orientador fundamentais na concepção de sucesso do programa e o sentimento de que o mesmo poderia ser melhor se existisse uma maior integração dos agentes escolares com o PRP. Entende-se que investir na formação continuada é investir também na formação inicial, além de se entender que o programa também deve entender o seu papel para a formação continuada do preceptor.

Sobre a interferência das outras temáticas relacionadas à formação inicial que permeiam a formação dos residentes, é possível concluir que muitos não percebem a importância da fluidez que deve ter sobre eles e todas as experiências de vida. Além disso, se destaca a empatia e compromisso dos profissionais da educação, e o quanto uma pessoa dedicada com seu trabalho se transforma em um agente de inspiração. Tem-se a afirmação que mesmo cursando a mesma licenciatura, a formação não será igual e deve-se pensar, principalmente, naqueles que não terão a oportunidade de ingressar em programas de iniciação à docência.

Por fim, percebe-se que o tema formação de professores é interessante e desafiador, pois não existe uma fórmula, um modelo técnico que consiga afirmar qual caminho seguir para se constituir professor. Porém, analisam-se as vivências e observam-se as falas dos residentes, buscando, através disso, entender como um programa, que surgiu em

meio aos cortes educacionais, vem constituindo de maneira positiva a formação de futuros professores.

Ao iniciar a pesquisa, existia o receio de encontrar um programa mercantilizado, mas ao longo de todo o processo de conhecimento, escrita, leitura e relatos de experiências, pode-se encontrar um programa promissor na ideia de imersão dos residentes dentro do âmbito escola sem que estes nunca se esqueçam da reciprocidade do aprendizado docente, que deve ter como pilar também momentos reflexivos e de planejamento. Mesmo com todas as contribuições, ainda é necessário o entendimento de que apenas um pequeno número de alunos da licenciatura será contemplado, levando a discussão sobre a real necessidade e continuidade dos estágios supervisionados e outros programas de iniciação à docência, como o PIBID, onde cada um destes citados traz contribuições distintas e necessárias.

Portanto, cabe ressaltar a luta pela educação pública, a luta pela permanência dos estágios supervisionados e de programas que investem na formação do professorado para que se tenham melhores docentes, professores críticos e reflexivos. A semente de outros projetos institucionais já foi plantada, e agora o PRP, com uma proposta diferente, busca trazer outros desafios para mais estudantes, professores das escolas de educação básica e professores universitários.

Como esta foi a primeira turma de Biologia a participar do programa, acredita-se que muitos foram os aprendizados sobre o próprio programa e espera-se que tais temáticas debatidas por essa pesquisa sejam apenas o pontapé inicial para a melhoria dos fatores tidos como ausentes.

Ao fim, percebe-se que mais pesquisas voltadas à formação docente, através deste e de outros programas, devem ser realizadas para que se possa lutar por mais investimentos e melhoramentos de programas de formação inicial como o PRP (e da própria educação). Sugere-se para investigações posteriores a análise dos agentes citados na pesquisa, com foco na formação continuada dos preceptores, sugerindo, assim, melhorias no recebimento dos residentes na escola, ou ainda perceber, de maneira mais integral, a relação das disciplinas da licenciatura, podendo analisar a perceptiva dos professores da graduação, principalmente do orientador, diante do PRP ou da formação inicial. Várias lacunas foram preenchidas e tantas outras surgem ao final desta trajetória.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2020.
- ANAYA, V. Residência Pedagógica: espaço de ressignificação de práticas. *In: ENCONTRO INTERNACIONAL HISTÓRIA & PARCERIAS*, 2., 2019, Rio de Janeiro. **Anais**. [...] Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: [https://www.historiaeparcerias.rj.anpuh.org/resources/anais/11/hep2019/1570554766\\_ARQUIVO\\_d492727ff4b6b1cf458da87afef0cd3f.pdf](https://www.historiaeparcerias.rj.anpuh.org/resources/anais/11/hep2019/1570554766_ARQUIVO_d492727ff4b6b1cf458da87afef0cd3f.pdf) . Acesso em: 27 set. 2020.
- BACKES, D. S.; COLOMÉ, J. S.; ERDMANN, R. H.; LUNARDI, V. L. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O mundo da saúde**, São Paulo, v. 35, n. 4, p. 438-42, 2011. Disponível em: [http://www.saocamilo-sp.br/pdf/mundo\\_saude/88/10\\_GrupoFocal.pdf](http://www.saocamilo-sp.br/pdf/mundo_saude/88/10_GrupoFocal.pdf). Acesso em: 15 jul. 2019
- BARBEDO, I. D. **Programa Residência Pedagógica – UNIFESP: um estudo da inserção profissional à docência**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduandos em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2018.
- BOTTONI, A.; SARDANO, E. J.; COSTA FILHO, G. B. **Uma breve história da Universidade no Brasil: de Dom João a Lula e os desafios atuais**. Porto Alegre: Penso, p. 19-42, 2013. Disponível em: <https://statics-americanas.b2w.io/sherlock/books/firstChapter/116717767.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2020.
- BRASIL. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Content/whatIs>. Acesso em: 16 jul. 2019.
- BRASIL. Fundação CAPES. **PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Brasília, DF, 03 set. 2008. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 30 jul. 2019.
- BRASIL. Fundação CAPES. **CAPES publica editais do Pibid e do novo Programa de Residência Pedagógica**. Brasília, DF, 1 mar. 2018a. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8778-capes-publica-editais-do-pibid-e-do-novo-programa-de-residencia-pedagogica>. Acesso em: 30 jul. 2019.
- BRASIL. Fundação CAPES. **Edital CAPES nº 06/2018**. Brasília, DF, 1 mar. 2018d. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf> . Acesso em: 16 nov. 2020.
- BRASIL. Fundação CAPES. **Programa de Residência Pedagógica**. Brasília, DF, 1 mar. 2018b. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 30 jul. 2019.

BRASIL. Fundação CAPES. **Portaria nº 38**. Brasília, DF, 28 fev. 2018c. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-portaria-n-38-de-28-02-2018-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 30 set. 2019.

BRASIL. Fundação CAPES. **Missão e objetivo**. Brasília, DF, 2000. Disponível em: [https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com\\_pcontent&view=pcontent&alias=missao-objetivos&Itemid=109](https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pcontent&view=pcontent&alias=missao-objetivos&Itemid=109). Acesso em: 8 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Milton Ribeiro toma posse como novo ministro da Educação**. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/milton-ribeiro-toma-posse-como-novo-ministro-da-educacao>. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 28/2001/Homologado**. Brasília, DF, 2 out. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Presidente Lula entrega campi de universidades e institutos federais**. Brasília, DF, 26 nov. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/16096-presidente-lula-entrega-campi-de-universidades-e-institutos-federais>. Acesso em: 28 nov. 2020.

BRASIL. PNE em Movimento. **O que é o PNE?** Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/20-perguntas-frequentes>. Acesso em: 8 ago. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado nº 227**. Acrescenta dispositivos à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir a residência educacional a professores da educação básica. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4781776&ts=1594012052836&disposition=inline>. Acesso em: 16 nov. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1 - Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores**. Brasília, DF; cne, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 21 de jan. 2020.

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a10>. Acesso em: 11 set. 2020.

CÂMARA, J. T. Contribuições preliminares da Residência Pedagógica na formação de licenciandos de biologia: desafios e possibilidades. *In: SEMINÁRIO DE RESIDENCIA PEDAGÓGICA DA UFPI*, 1., 2019, Teresina. **Anais [...]**. Teresina: UFPI, 2019. Disponível em: <https://serpufpi.com/anais/1/3.pdf>. Acesso em: 22 out. 2020.

CAMPELO, T. S **Entre transformadores e reformadores: o PIBID e as disputas por sentidos de docência e formação de professores.** 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

CARMO, Hermano; FERREIRA, Manuela Malheiro. **Metodologia da investigação – Guia para auto-aprendizagem.** 2.ed. Lisboa: Universidade Aberta, 2008. 122 p.

CARVALHO, A.M. P. A influência das mudanças da legislação na formação dos professores: as 300 horas de estágio supervisionado. **Ciência & Educação (Bauru)**, Bauru, v. 7, n. 1, p. 113-122, 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132001000100008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132001000100008&script=sci_arttext). Acesso em: 7 ago. 2019.

CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Revista Evidência**, Gravataí, v. 7, n. 7, 2012. Disponível em: <https://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/201>. Acesso em: 16 jul. 2019.

CHAGAS, A. T. R. O questionário na pesquisa Científica. **Administração on line**, São Paulo, v. 1, n. 1, 2000. Disponível em: [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/38538199/questionarios.pdf?1440207442=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DO\\_QUESTIONARIO\\_NA\\_PESQUISA\\_CIENTIFICA\\_An.pdf&Expires=1606786942&Signature=aLHBs621U-OzFNzjonyVMHGeFRxLux~sm6X4nupW2rDIgVSnxmc0VwpQZkIv5PpM3iuPNCsN-1bg4KG30SSr3s0EFiboeNNpJl~c76JZ5sHdHQiiPgH048vHNMAAnyHna1OELaY8EAdEhkWzK8sKCEDLMx1Jf3sbkWdgWfmt0N1OnXGnBh8rQdj-tS1P5jq-LH6ZOYtEk79O-W9uG1jLdgB1vOUSw1z1VLI2oRbDCFN6JxrwEOonE9llkBqTMWg0bZA98VTC2pUVW D2bJhTb0aJEJWV8blsRZ1Bp6afLmLOjZX2g5FF8EB6yeBrhXmON6qFwrSUUGdvBdecKDX78MaQ\\_\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/38538199/questionarios.pdf?1440207442=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DO_QUESTIONARIO_NA_PESQUISA_CIENTIFICA_An.pdf&Expires=1606786942&Signature=aLHBs621U-OzFNzjonyVMHGeFRxLux~sm6X4nupW2rDIgVSnxmc0VwpQZkIv5PpM3iuPNCsN-1bg4KG30SSr3s0EFiboeNNpJl~c76JZ5sHdHQiiPgH048vHNMAAnyHna1OELaY8EAdEhkWzK8sKCEDLMx1Jf3sbkWdgWfmt0N1OnXGnBh8rQdj-tS1P5jq-LH6ZOYtEk79O-W9uG1jLdgB1vOUSw1z1VLI2oRbDCFN6JxrwEOonE9llkBqTMWg0bZA98VTC2pUVW D2bJhTb0aJEJWV8blsRZ1Bp6afLmLOjZX2g5FF8EB6yeBrhXmON6qFwrSUUGdvBdecKDX78MaQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA). Acesso em: 29 mar. 2020.

CONCEIÇÃO, C. P. F. **A inserção profissional do egresso do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

COSTA, E. A. S. C.; ROWER, J. E.; COLARES, R. P.; SILVA, G. C.; PEIXOTO, C. M. M.; SILVA, A. P. R. O programa Residência Pedagógica como encontro entre a formação inicial e contínua de professores. *In: ENALIC*, 7., 2018, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: Realize, 2018. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/51559>. Acesso em: 3 mai. 2019.

CRAVEIRO, T. S. U. C.; FERREIRA, A. F.; OZÓRIO, F. J. G. D.; NORONHA, G. N.; GOMES, A. L. M. O legado do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na escola alvorada: as expectativas frente às ações do Programa Residência Pedagógica (RP) . *In: ENALIC*, 7., 2018, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: Realize, 2018. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/enalic/anais.php>. Acesso em: 3 mai. 2019.

CRUZ, J. A.; FERREIRA, S. N. Avaliação da interação e das contribuições dos preceptores na perspectiva dos residentes do programa de residência pedagógica da UFT - Campus Araguaína. **Revista Desafios**, Palmas, n. 7, p. 1-4, 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/desafios/article/view/8535/17060> . Acesso em: 14 set. 2020.

CUNHA, R. S.; SANTOS, M. R. S., DITTRICH, J.; VICENTINI, M.; STAVIS, L. D. S. O.; MARQUES, C. C. G. Formação inicial docente e suas relações dentro do âmbito escolar. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 22, n. 3, p. 585-596, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5647023>. Acesso em: 11 abr. 2019.

CYRINO, M; SOUZA NETO, S. O estágio curricular supervisionado na experiência brasileira e internacional. **Revista Educação em Questão**, Rio Claro, v. 48, n. 34, p. 86-115, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5731/4559>. Acesso em: 2 ago. 2019.

DALL, C. M.; TRENCH, M. H. Grupos focais como estratégia metodológica em pesquisas na enfermagem. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 5, 1999. Disponível em: < <https://www.seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/4218>>. Acesso em: 26 mar. 2020.

ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS, 2018, Fortaleza. **O evento**. Fortaleza: UECE, 2018. Disponível em: <https://eventos.uece.br/siseventos/processaEvento/evento/exibeDetalhes.jsf;jsessionid=33B7744F02220DE4773A0D9414216FE5.eventoss1?id=443&area=detalhesEvento&contexto=enal> ic. Acesso em: 8 ago. 2019.

FARIA, Juliana Batista; PEREIRA, Emílio Diniz. Residência pedagógica: afinal, o que é isso?. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019. DOI: 10.29286/rep.v28i68.8393. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8393>. Acesso em: 16 out. 2020.

FEITOSA, R. A.; DIAS, A. M. I.; SOUSA, E. T.; FERREIRA, Y. B. Contribuições do Pibid para a formação de licenciandos em Biologia. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, Fortaleza, v. 11, n. 4, p. 113-128, 2020. Disponível em: <http://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/1622>. Acesso em: 20 out. 2020.

FERNANDES, C. L.; MENEZES, A. M. C.; BENTO, M. G. As experiências nas fases de ambientação e imersão do Programa Residência Pedagógica: conhecendo na prática. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DAS LICENCIATURAS, 6., 2019, Recife. **Anais**. [...] Recife: Cointer, 2019. Disponível em: <https://cointer.institutoidv.org/inscricao/pdvl/uploadsAnais2020/AS-EXPERI%C3%80NCIAS-NAS-FASES-DE-AMBIENTA%C3%87%C3%83O-E-IMERS%C3%83O-DO-PROGRAMA-RESID%C3%80NCIA-PEDAG%C3%93GICA:-CONHECENDO-NA-PR%C3%80TICA.pdf>. Acesso em: 11 set. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários á prática educativa. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, 2002. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/24486/1/S0101-73302002008000009.pdf>. Acesso em: 3 set. 2020.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. São Paulo: Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. Disponível em: [http://projetos.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/504/3/FIPF\\_2011\\_EDL\\_01\\_001.pdf](http://projetos.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/504/3/FIPF_2011_EDL_01_001.pdf). Acesso em: 21 jan. 2021.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16>. Acesso em: 8 set. 2020.

GOMES, V. F.; LAGO, L. C. Reflexão acerca do Programa Residência Pedagógica em Geografia: identidade e formação docente. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA: POLÍTICAS, LINGUAGENS E TRAJETÓRIAS, 14., 2019, São Paulo. **Anais**. [...] São Paulo: Unicamp, 2019. Disponível em: <http://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3207/3072>. Acesso em: 24 out. 2020.

GIANOTTO, D.; DINIZ, R. Formação inicial de professores de Biologia: a metodologia colaborativa mediada pelo computador e a aprendizagem para a docência. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 16, n. 3, p. 631-648, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v16n3/v16n3a09>. Acesso em: 5 ago. 2019.

GIL, A. C. Como classificar as pesquisas. **Como elaborar projetos de pesquisa**, São Paulo, v. 4, p. 44-45, 2002. Disponível em: <http://www.madani.adv.br/aula/Frederico/GIL.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2020.

GONÇALVES, R. C.; MARQUES, A. C. L.; CARVALHO, M. C. P.; S. A., E. S., GREGÓRIO, W. P. S. D.; SANTOS, K. F. G.; SOUSA, T. P., V. G.; MARCELO, R. V. O. C.; JUNIOR, A. D. S.; SILVA, G. J. A.; OLIVEIRA, J. F.; FARIA, L. G. M.; SILVA, A. P.; GONTIJO, O. J. S.; RESENDE, P. S.; ALVES, M. A. S. B.; MALAFAIA, G. Relatando e refletindo sobre as experiências do pibid biologia (if goiano-câmpus urutaí) no período de 2011 a 2013. **Holos**, Goiania, v. 6, p. 267-279, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4815/481547175020.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2019.

IZA, D. F. V.; BENITES, L. C.; NETO, L. S.; CYRINO, M.; ANANIAS, E. V.; ARNOSTI, R. P.; NETO, S. S. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, Rio Claro, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/978>. Acesso em: 18 nov. 2020.

KUZUYABU, M. MEC anuncia modernização no PIBID. **Revista Educação**, São Paulo, edição 245, p. 1, 2017. Disponível em: <https://www.revistaeducacao.com.br/mec-anuncia-modernizacao-do-pibid/>. Acesso em: 30 jul. 2019.

LIRA, M. R.; FILHO, J. J. S.; FERREIRA, U. L.; DUARTE, V. M. B. Mobilizações do Programa Residência Pedagógica na Universidade de Pernambuco campus Mata Norte. *In*: ENALIC, 7., 2018, Fortaleza. **Anais** [...]. Fortaleza: Realize, 2018. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/enalic/anais.php>. Acesso em: 3 mai. 2019.

LOURENCETTI, G. C. A baixa remuneração dos professores: algumas repercussões no cotidiano da sala de aula. **Revista de Educação Pública**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 52, p. 13-32, 2014. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1422/pdf>. Acesso em: 18 nov. 2020.

MANZATO, A. J.; SANTOS, A. B. **A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa**. Florianópolis: Universidade de Santa Catarina, 2012.

MOTA, M. B. **Integração curricular**: proposta de superação da fragmentação do currículo na formação do pedagogo. Fortaleza: Edições UFC, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/43393>. Acesso em: 3 nov. 2020.

MORAIS, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Biblioteca Universitária Maria Osório Marques, 2016.

MOREIRA, T. B. **Assédios moral e sexual no âmbito dos estágios supervisionados**: entre a sujeição e o aprendizado docente. 2016. 45 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Ciências Biológicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: [http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/48105/3/2016\\_tcc\\_tbmoreira.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/48105/3/2016_tcc_tbmoreira.pdf). Acesso em: 17 out. 2020.

MOREIRA, T. B.; LEITE, R. C. M.; MOURA, F. N. S. Os contributos da Residência Pedagógica para a Formação Inicial de Professores de Ciências Biológicas: o Estado da Questão. **Research, Society and Development**, Fortaleza, v. 9, n. 7, p. e207974057-e207974057, 2020. Disponível em: <https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4057>. Acesso em: 20 out. 2020.

NASCIMENTO, F.; FERNANDES, H. L.; MENDONÇA, V. M. O ensino de ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. **Revista histedbr on-line**, Campinas, v. 10, n. 39, p. 225-249, 2010. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/39/art14\\_39.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/39/art14_39.pdf). Acesso em: 9 ago. 2019.

STACIARINI NETO, G. **Ensaio de docência na Residência Pedagógica**: relato de atividades experimentais e investigativas. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Física) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/28019>. Acesso em: 4 out. 2020.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5-16, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://jacquestherrien.com.br/wp-content/uploads/2014/06/Estado-da-Quest%C3%A3o-reflex%C3%B5es-te%C3%B3rico-metodol%C3%B3gicas.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2019.

PANIZZOLO, C.; DA SILVA, J. B.; SILVESTRE, M. A.; GOMES, M. O.; JARDIM, V. L. G. Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: avanços e desafios para a implantação de propostas inovadoras de estágio. In: ENDIPE, 11., 2012, Campinas. **Anais[...]**. Campinas: ENDIPE, 2012. Disponível em: <http://endipe.pro.br/ebooks-2012/0055s.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2019.

PAREDES, G.; GUIMARÃES, O. Compreensões e Significados sobre o PIBID para a Melhoria da Formação de Professores de Biologia, Física e Química. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 34, n. 4, p. 266-277, 2012. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dezembro2012/quimica\\_artigos/compreensao\\_signif\\_pibid\\_formacao\\_professores.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dezembro2012/quimica_artigos/compreensao_signif_pibid_formacao_professores.pdf). Acesso em: 5 ago. 2019.

PERDIGÃO, Denis Alves. **O canto da sereia?: a educação superior como uma (im)possibilidade de mudança na trajetória profissional da ralé brasileira**. 2015. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-9ZSFCC>. Acesso em: 2 out. 2020.

PERIÓDICOS CAPES/MEC. **Missão e objetivos**. Disponível em: [https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com\\_pcontent&view=pcontent&alias=missao-objetivos&Itemid=109](https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pcontent&view=pcontent&alias=missao-objetivos&Itemid=109). Acesso em: 16 jul.2019.

PIMENTA, S. G.; Formação de Professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579/36317>. Acesso em: 28 nov. 2020.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, SP. Cortez Editora, 2002.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poíesis Pedagógica**, Goiânia, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>. Acesso em: 8 ago. 2019.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. Estágios Supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24,2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v24/1809-449X-rbedu-24-e240001.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2020.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Perguntas Frequentes**. Disponível em:<http://pne.mec.gov.br/20-perguntas-frequentes/538-perguntas-frequentes>. Acesso em: 16 jul. 2019.

POLADIAN, M. L. P. Estudo sobre o programa de residência pedagógica da UNIFESP: uma aproximação entre universidade e escola. **EdUECE**, Fortaleza, v. 2, p. 3060-3075, 2012.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]** : métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2020.

RESSEL, L. B.; BECK, C. L. C.; GUALDA, D. M. R.; HOFFMANN, I. C.; SILVA, R. M. D.; SEHNEM, G. D. O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Texto & Contexto-Enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 779-786, 2008. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-07072008000400021&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-07072008000400021&script=sci_arttext). Acesso em: 27 mar. 2020.

RODRIGUES, M. A. Quatro diferentes visões sobre o estágio supervisionado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 55, p. 1009-1034, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/275/27529319011.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2019.

SANTEIRO, T. V.; SANTEIRO, F. R. M.; ANDRADE, I. R. Professor facilitador e inibidor da criatividade segundo universitários. **Psicologia em Estudo**, p. 95-102, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v9n1/v9n1a12.pdf>. Acesso em: 18 out. 2020.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ/SEDUC. **Escola em Tempo Integral**. Fortaleza: Seduc, 2017. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/escola-em-tempo-integral/>. Acesso em: 4 ago.2019.

SILVA, M. L. S. F. Estágio curricular: contribuições para o redimensionamento de sua prática. **EdUFRN**, 2005.

SILVA, R. B. **Biogram**: jogo didático sobre drogas psicotrópicas no Ensino de Ciências Naturais. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação: Ensino de Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/9566>. Acesso em: 20 de jan. 2021.

SILVA, R. V; MOREIRA, J. A. S. A educação, reformas curriculares e as propostas do banco mundial no contexto pós-golpe (2016-2018). **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 16, n. 1, p. 145-162, 2019. Disponível em: <http://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2975/2736>. Acesso em: 12 nov. 2020.

SILVA, W. D. **História e memória do curso de licenciatura em química da Universidade Federal do Ceará (1995-2019)**: entre concepções e identidades curriculares. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: [http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/53027/1/2020\\_dis\\_wdasilva.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/53027/1/2020_dis_wdasilva.pdf). Acesso em: 29 nov. 2020.

SILVESTRE, M. A.; VALENTE, W. R. **Professores em residência pedagógica**: estágio para o ensino de matemática. Petrópolis: Vozes, 2019.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acesso em: 19 out. 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. VII encontro nacional das licenciaturas – ENALIC. Disponível em: <http://uece.br/eventos/enalic/>. Acesso em: 16 jul. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Pró-Reitoria de Graduação. **Edital 029/2018 – PROGRAD de 16 de julho de 2018**. Fortaleza: UFC, 2018. Disponível em:

<http://www.prograd.ufc.br/wp-content/uploads/2018/07/edital-29.2018-selecao-bolsista-rp.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2019.

VAILLANT, D.; GARCIA, C. M. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. 1. ed. Curitiba: UTFPR: Livro, 2012. Disponível em: <https://idus.us.es/handle/11441/29171>. Acesso em: 28 out. 2020.

VASCONCELOS, M. N. M. **Relações de gênero, interseccionalidades e formação docente**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

## **APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Você está sendo convidado(a) pela pesquisadora Thaís Borges Moreira e Raquel Crosara Maia Leite para participar das atividades desenvolvidas pelas referidas pesquisadoras durante o semestre de 2019.2. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

O atual projeto de mestrado busca trazer informações sobre o Programa Residência Pedagógica (PRP) e sua importância para a formação inicial dos futuros professores de Biologia. As atividades envolvem a resolução individual de um questionário, participação coletiva de atividades de grupos focais. Com isso, esta pesquisa busca entender a organização, os projetos, atividades e dificuldades do PRP da Biologia; compreender como os residentes percebem sua participação no PRP.

Assinando este termo você permite que todos os resultados encontrados e trabalhos realizados durante o período citado acima possam ser divulgados posteriormente em artigos científicos, trabalhos acadêmicos, eventos da área educacional e canais virtuais de divulgação científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto.

Desenvolvendo as atividades propostas, as pesquisadoras entendem que existe o risco mínimo (risco que existe em atividades rotineiras, como conversar, ler etc.). Você não terá nenhum custo, nem benefício financeiro. De benefícios para você, podemos citar o maior entendimento sobre questões ligadas ao programa, contribuindo para sua formação inicial.

Informamos que a sua participação nas atividades e na assinatura deste termo é voluntária e, portanto, você não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Grupo. Caso decida não participar da formação, ou resolver a qualquer momento desistir da mesma, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (se for o caso). Você tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem prejuízo para você. Os resultados estarão a sua disposição quando estes forem finalizados.

As pesquisadoras estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Endereço da responsável pela pesquisa:

**Nome:** Thaís Borges Moreira

**Instituição:** Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Educação

**Endereço:** Rua Waldery Uchoa, 01- Benfica – Fortaleza – CE, CEP: 60020-110

**Telefones para contato:** +55 (85) 3366 7663.

**ATENÇÃO:** Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8346/44. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

Declaro que é de livre e espontânea vontade que estou como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

**APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO****UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ****TÍTULO DA PESQUISA: “FORMAÇÃO INICIAL DE ESTUDANTES DE BIOLOGIA  
E A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UFC”****Autora principal:** Thaís Borges Moreira.**Orientadora:** Profa. Dra. Raquel Crosara Maia Leite

Prezado voluntário, a primeira etapa desta pesquisa consiste em responder este questionário. Este é composto por 10 questões. Solicitamos que você não se identifique de nenhuma forma, pois nesta pesquisa será garantido o anonimato dos participantes e suas respostas servirão para análise dos dados desta pesquisa. Maiores esclarecimentos falar com a autora principal da pesquisa.

Sexo Biológico: ( ) Feminino ( ) Masculino

Escola que trabalha no PRP: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Semestre atual: \_\_\_\_\_

1) Você é ex bolsista PIBID ?

SIM ( ) NÃO ( )

Se já foi bolsista PIBID, quais semelhanças e diferenças você consegue perceber entre os dois programas?

---

---

---

2) Você já trabalhou como docente sem ser por meio de algum projeto/estágio da Universidade?

SIM ( ) NÃO ( )

3) Você acredita que as disciplinas pedagógicas da graduação conseguem abordar os desafios de sala de aula?

SIM ( ) NÃO ( )

Se não, que aspectos podem ser melhorados?

4) Você se sente preparado (a) para lidar com as várias temáticas ligadas ao conteúdo de Biologia em sua sala de aula?

SIM ( ) NÃO ( )

5) A matriz curricular do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas tem contribuído para trabalhar com questões na escola?

SIM ( ) NÃO ( )

6) Você acredita que o(a) professor(a) de Biologia tem esse papel formativo?

SIM ( ) NÃO ( )

7) Você acredita que o Programa Residência Pedagógica contribui positivamente para sua formação?

SIM ( ) NÃO ( )

8) Qual atividade do PRP você mais gostou de participar? Por quê?

---



---



---



---

9) Você acha que o Programa Residência Pedagógica poderia ser melhor?

SIM ( ) NÃO ( )

Em que aspectos você acredita que a Residência possa melhorar?

---



---



---



---

10) Você gostaria que o Programa Residência Pedagógica continuasse para outros alunos de Biologia?

SIM ( ) NÃO ( )

## **APÊNDICE C – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL**

### **QUESTÕES PARA A DISCUSSÃO**

#### **TEMA 1: CURSO DE BIOLOGIA UFC**

1. Em sua opinião o Curso de Biologia tenta trazer uma formação docente de qualidade?
2. Suas disciplinas pedagógicas tratam de temas relevantes com relação à formação docente?
3. Você se sente preparado para lidar com as futuras questões vindas da vida docente?

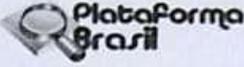
#### **TEMA 2: PROGRAMA RESIDENCIA PEDAGÓGICA**

1. Como são organizadas as atividades do PRP? Como é feito o planejamento?
2. Como o PRP vem contribuindo para sua formação inicial?
3. Quais as dificuldades encontradas ao longo do desenvolvimento do PRP? Como têm feito para superar as dificuldades?
4. Quais os pontos positivos de fazer parte do PRP?

#### **TEMA 3 :TEMÁTICAS ABORDADAS**

1. Em sua opinião, qual a importância das atividades desenvolvidas para a escola que você trabalha?
2. Como a realidade da escola influencia na dinâmica do PRP?
3. Você discute na sua formação, estratégias metodológicas que contribuam para o ensino de Ciências/ Biologia na educação básica?

**ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA**

<b>UFC - UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ /</b>	
<b>PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b>	
<b>DADOS DO PROJETO DE PESQUISA</b>	
<b>Título da Pesquisa:</b> FORMAÇÃO INICIAL DE ESTUDANTES DE BIOLOGIA E A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UFC	
<b>Pesquisador:</b> THAIS BORGES MOREIRA	
<b>Área Temática:</b>	
<b>Versão:</b> 1	
<b>CAAE:</b> 26010619.6.0000.5054	
<b>Instituição Proponente:</b> Faculdade de Educação	
<b>Patrocinador Principal:</b> Financiamento Próprio	
<b>DADOS DO PARECER</b>	
<b>Número do Parecer:</b> 3.768.900	
<b>Apresentação do Projeto:</b>	
Um dos maiores desafios para melhorar a qualidade da educação no contexto da educação básica é o estabelecimento de uma base sólida na formação inicial de professores. Políticas Públicas que incentivem esta formação inicial estão presentes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e mais recentemente, no Programa Residência Pedagógica (PRP). Por ser um programa novo, pesquisas sobre ele são de fundamental relevância, visto também que, em tempos de cortes orçamentários, principalmente na área educacional, é necessário mostrar como tais programas podem contribuir para fortalecer a formação inicial dos docentes. Com isso, o objetivo central desta investigação é compreender como a Residência Pedagógica contribui para a formação inicial dos futuros docentes de biologia. Será realizada uma pesquisa qualitativa com a utilização de utilização de três grupos focais.	
<b>Objetivo da Pesquisa:</b>	
<b>Objetivo Primário:</b>	
• Compreender como a Residência Pedagógica contribui para a formação inicial dos futuros docentes de biologia	
<b>Objetivo Secundário:</b>	
<b>Endereço:</b> Rua Cel. Nunes de Melo, 1000	
<b>Bairro:</b> Rodolfo Teófilo	
<b>UF:</b> CE <b>Município:</b> FORTALEZA	
<b>Telefone:</b> (85)3366-8344	
<b>CEP:</b> 60.430-275	
<b>E-mail:</b> comepe@ufc.br	

Página 01 de 03

CS Digitalizado com CamScanner

Continuação do Parecer: 3.768.900

- Entender os projetos desenvolvidos pelo programa ligados às diversas temáticas; identificar como os residentes percebem sua participação no PRP;
- Refletir como os residentes se sentem em relação às diversas atividades desenvolvidas;
- Compreender a importância do programa para a formação inicial destes alunos.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos**

Desenvolvendo as atividades propostas, entende-se que existe o risco mínimo (risco que existe em atividades rotineiras, como conversar, ler etc.).

Porém, como a pessoa será orientada a responder apenas se quiser e de maneira a não se identificar, acredita-se que este risco será minimizado.

**Benefícios:**

Por ser um período de cortes orçamentários na área da educação, acredita-se que é muito relevante a respectiva pesquisa, que demonstra a importância de programas institucionais de formação inicial docente. Assim como também, entender qual a real contribuição do programa respalda o mesmo a busca de sua continuidade.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto em questão está bem escrito, de boa leitura e entendimento. Está incluído desenho do estudo, introdução, revisão, objetivos, metodologia, cronograma de atividades, orçamento e outros. A documentação exigida pela RESOLUÇÃO 466/2012/CNS/MS que regulamenta os estudos aplicados aos seres humanos está incluída.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos de apresentação do trabalho estão coerentes com o tema abordado e o rigor da ética em pesquisa.

**Recomendações:**

O projeto de pesquisa está devidamente instruído para que o mesmo seja executado. Portanto o parecer é favorável à sua APROVAÇÃO.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O pesquisador deve enviar o relatório final ao concluir a pesquisa.

**Endereço:** Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

**Bairro:** Rodolfo Teófilo

**CEP:** 60.430-275

**UF:** CE

**Município:** FORTALEZA

**Telefone:** (85)3366-8344

**E-mail:** comepe@ufc.br

Continuação do Parecer: 3.768.900

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1440224.pdf	18/11/2019 07:31:37		Aceito
Folha de Rosto	novafolhapdf.pdf	18/11/2019 07:30:38	THAIS BORGES MOREIRA	Aceito
Outros	solicitacao.jpg	30/09/2019 11:07:49	THAIS BORGES MOREIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	concordancia.jpg	30/09/2019 11:05:40	THAIS BORGES MOREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo.pdf	24/09/2019 21:26:06	THAIS BORGES MOREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	24/09/2019 21:25:01	THAIS BORGES MOREIRA	Aceito
Outros	dados.jpg	24/09/2019 21:22:14	THAIS BORGES MOREIRA	Aceito
Orçamento	orcamento.jpg	24/09/2019 21:20:43	THAIS BORGES MOREIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	institucional.jpg	24/09/2019 21:19:43	THAIS BORGES MOREIRA	Aceito
Cronograma	cronograma.jpg	24/09/2019 21:14:43	THAIS BORGES MOREIRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

FORTALEZA, 13 de Dezembro de 2019

Assinado por:  
**FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA**  
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br