



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA
GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

YVANA PATRÍCIA DA SILVA BARROS

**CONTRIBUIÇÕES DE UMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE DOCENTE DE LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

FORTALEZA

2021

YVANA PATRÍCIA DA SILVA BARROS

CONTRIBUIÇÕES DE UMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE DOCENTE DE LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Monografia apresentada à Coordenação do
Curso de Ciências Biológicas da Universidade
Federal do Ceará – Campus do Pici, como
requisito parcial para obtenção do grau de
Licenciada em Ciências Biológicas.

Orientador: Prof. Dr. Raphael Alves Feitosa.

FORTALEZA

2021

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)

B284c Barros, Yvana Patrícia da Silva.
Contribuições de uma Residência Pedagógica na construção da Identidade Docente de licenciandos em Ciências Biológicas / Yvana Patrícia da Silva Barros. – 2021.
48 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências, Curso de Ciências Biológicas, Fortaleza, 2021.
Orientação: Prof. Dr. Raphael Alves Feitosa.

1. Identidade Docente. 2. Experiência do vivido . 3. Residência Pedagógica. I. Título.

CDD 570

YVANA PATRÍCIA DA SILVA BARROS

CONTRIBUIÇÕES DE UMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE DOCENTE DE LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Monografia apresentada à Coordenação do
Curso de Ciências Biológicas da Universidade
Federal do Ceará – Campus do Pici, como
requisito parcial para obtenção do grau de
Licenciada em Ciências Biológicas.

Orientador: Dr. Raphael Alves Feitosa.

Aprovada em: __/__/____.

BANCA EXAMINADORA

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

Prof. Dr. José Roberto Feitosa Silva
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Diego Adaylano Monteiro Rodrigues
Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE)

À minha querida e amada filha.
Aos profissionais de Educação.

AGRADECIMENTOS

À minha amada família, principalmente à minha mãe, por todo o amor e força que me deram nessa longa jornada.

À minha filha, por toda a força proporcionada.

Ao meu marido, Israel de Souza Viana, por todo o apoio emocional, incentivo e carinho oferecido desde sempre, e principalmente nesse período.

Ao Prof. Dr. Raphael Alves Feitosa, por toda a paciência, auxílio e dedicação na orientação do presente trabalho.

Ao Prof. Dr. José Roberto Feitosa Silva, por todo o acolhimento e apoio proporcionado durante a minha graduação.

Ao PIBID Biologia e à Residência Pedagógica Biologia, pelas vivências possibilitadas que foram tão importantes para a minha formação e construção docente.

Ao meu amigo, Wilker Moraes, por ter sido um grande companheiro durante toda essa jornada.

À minha amiga Bruna Nunes, por todo o suporte e ajuda mútua durante esse processo de escrita.

À minha grande e melhor amiga, Tayná Brito, por estar do meu lado em todas as ocasiões.

Aos meus demais amigos: Yuri Silva, Daniel Esses, Davi Silva, Gabriel Gomes e Mayra Klyvia, por todos os momentos compartilhados durante a graduação.

Aos meus colegas residentes que permitiram que esse trabalho fosse possível.

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” (FREIRE, 2000, p. 67)

RESUMO

A identidade docente pode ser compreendida como o significado do que é “ser professor” atribuído pelo próprio indivíduo, ou seja, como ele se percebe. A identidade docente é dita como diversa e ao mesmo tempo única. Ela se constitui através de experiências vivenciadas pelo professor/futuro professor, e ainda por meio das relações formadas e das interações sociais cotidianas. A construção do “ser professor” demanda vivências nas quais o docente irá refletir sobre sua prática e assim, se perceber, se moldar, se modificar e se transformar, ou seja, a identidade é dinâmica e está em constante mudança. Entretanto, o “assumir-se professor” é algo complexo e abstrato, principalmente na formação inicial docente, demandando de um longo tempo para se constituir e de diversas vivências nesse período para ser percebido, compreendido e “consolidado”. Nesse viés, a Residência Pedagógica (RP) é um programa que integra a Política Nacional de Formação de Professores e tem como objetivo inserir os licenciandos no contexto da educação básica, com o intuito de promover o aperfeiçoamento da formação docente diante das experiências vivenciadas. Na RP os licenciandos podem experimentar uma parcela do “ser professor”, através de uma série de vivências, como o planejamento de aulas, momentos de reflexão, o exercício de ministrar aulas e entre outros. Desse modo, o presente trabalho teve como objetivo geral compreender as contribuições de um subprojeto da RP na construção da identidade docente dos licenciandos de biologia de uma universidade cearense, e como objetivos específicos, descrever narrativas de experiências do vivido de um grupo da RP; entender como as experiências vividas na RP impactaram/impactam na formação da identidade docente dos residentes e por fim, perceber o papel da RP neste subprojeto na formação docente dos futuros professores, dando foco em seus processos identitários. Para isso, foram utilizadas narrativas da experiência do vivido dos residentes do subprojeto biologia como metodologia de pesquisa qualitativa, e foi aplicada a Hermenêutica Objetiva como técnica de análise de dados. Tais dados foram coletados através de narrativas escritas pelos residentes e disponibilizadas por eles para a realização do presente estudo. Diante das experiências vivenciadas e relatadas pelos residentes foi possível entender o importante papel desta RP Biologia, como no entendimento da realidade escolar, no amadurecimento profissional e na proporção do exercício da criticidade, para a identificação dos futuros professores com a docência. Gradualmente, os residentes foram assumindo um papel reflexivo sobre a docência, além de terem acumulado uma série de aprendizados e saberes importantes para a construção e identificação com o “ser professor”.

Palavras-chave: Identidade Docente. Experiência do vivido. Residência Pedagógica.

ABSTRACT

Teaching identity can be comprehended as the meaning of what it is like “being a teacher” attributed to the own individual, referring to the way he perceives himself. Teaching identity is diverse and unique at the same time. It is constituted through the teacher/future teacher experiences and also by the formed relationships and daily social interactions. The building of “being a teacher” requires experiences in which the teacher will reflect about his practice, and thus perceive, shape, change and transform himself, therefore the identity is dynamic and changes constantly. However, “becoming a teacher” is complex and abstract, mainly in the teaching initial formation, demanding a large amount of time to build it, as well as diverse experiences in that period to be realized, understood, and consolidated. In this context, Pedagogical Residency (PR) is a program that integrates the National Policy for Teacher Education and aims the insertion of undergraduate students in the context of basic education, with a view to promoting the improvement of teacher education with the lived experiences. In the PR program, students can experience a portion of “being a teacher” through a range of experiences, such as classes planning, reflection moments, teaching practice, among others. Thereby, the present work had as a general objective to understand the contributions of a subproject from PR in the construction of teaching identity in Biology undergraduate students of a university from Ceará, and as the specific objectives, describe narratives experienced by a PR group; understand how those experiences in PR have impacted the formation of the teaching identity of the residents; and at last, perceive the role of PR in that subproject and the teaching formation of future teachers, focusing in their processes of identity. For that purpose, some experience narratives from the residents of the Biology subproject were used as a methodology of qualitative research, and Objective Hermeneutics was applied as a technique of data analysis. Those data were collected through the written narratives and released by the residents for the accomplishment of the present study. Considering the lived and reported experiences by the residents, it was possible to understand the important role of PR Biology in the comprehension of school reality, the professional development, and in the proportion of criticality exercise to the identification with the teaching by the future teachers. Gradually, residents were assuming a reflexive role about teaching, in addition, to have accumulated a range of learnings and important expertise for the construction and identification with “being a teacher”.

Keywords: Teaching Identity. Lived Experience. Pedagogical Residence.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
OMS	Organização Mundial de Saúde
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PRP	Programa de Residência Pedagógica
RP	Residência Pedagógica
SEI	Sistema Eletrônico de Informações
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 REFERENCIAL TEÓRICO	16
2.1 Identidade Docente	16
2.2 Residência Pedagógica na formação inicial docente	21
3 METODOLOGIA.....	26
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	31
4.1 Realidade escolar: O contexto atual da Residência Pedagógica.....	31
4.2 A Identidade Docente: A RP ajudando no processo de formação do “ser professor”	37
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
REFERÊNCIAS	45
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	49

1 INTRODUÇÃO

Diversos caminhos são percorridos e inúmeras escolhas são feitas no complexo curso da vida que nós, seres tão singulares, fazemos parte. Nestes inúmeros trajetos, estamos sujeitos às mais diferentes vivências e experiências que nos auxiliam a entender, por meio de reflexões, quem somos e o que queremos ser.

Quem somos, ou melhor, nossas identidades podem ser definidas como um agregado de particularidades que nos distingue dos demais, algo que é construído gradualmente ao longo da vida. Eu, percebo-me como alguém que experimentou uma longa jornada de autoconhecimento durante diferentes fases da vida, e que a reflexão dessas vivências foi/é de suma importância para o entendimento da minha identidade e de como ela se forma e continua se formando. “A identidade individual ou pessoal está sempre sofrendo transformações e influenciando as experiências individuais e sociais” (SILVA; MANO, 2018, p. 187).

Desde muito cedo, o estudo da vida me encanta e esse vislumbre sempre teve um aspecto de compartilhamento. Conversar, discutir e ajudar meus colegas quanto aos conteúdos biológicos era algo que me deixava ainda mais animada, a ideia de explicar da melhor maneira e perceber que meus amigos compreendiam, me preenchiam com um sentimento bom.

Nessa jornada, passei por momentos de dúvidas. Ao chegar no terceiro ano do Ensino Médio, me perguntava diversas vezes o que eu queria cursar e concomitantemente, qual seria minha profissão. Considero o período pré-vestibular um dos momentos mais tensos da vida estudantil, e nesse período, a minha vivência foi extremamente conturbada. Apesar de já sentir que ingressar no curso de Ciências Biológicas era algo desejado por mim, e que era algo nítido para as pessoas ao meu redor, os diversos julgamentos tão característicos recebidos pelas pessoas que escolhem Biologia retardaram esse processo de reconhecimento. A escolha da modalidade também foi um desafio, isso devido às diversas opiniões que ouvi nesse período, muito embora, por fim, depois de alguns momentos de reflexão, percebi que a Licenciatura era o que eu realmente almejava.

No início da faculdade me vi extremamente perdida na docência, sentia-me muito mais uma aluna do Bacharelado do que uma aluna da Licenciatura, tal sentimento refletia uma visão pessimista da futura professora que eu me tornaria. Nesse período, não conseguia me imaginar sendo professora, não conseguia pensar no sentimento de ser professora e não considerava que um dia poderia exercer esse papel tão importante.

Durante o percurso na Licenciatura pude perceber meus avanços e pendências na minha formação docente, também percebi o mesmo processo acontecer com colegas de curso e modalidade. Como eu, muitos deles passaram por experiências de imenso valor, que auxiliaram na concepção de uma identidade profissional docente, na construção do perfil de professor e na consolidação do sentimento de “ser professor”, algo abstrato e enevoado no início da vida acadêmica do licenciando. Um dos programas que tive oportunidade de atuar, foi o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) que iniciou o meu “ser professora” e de muitos ao meu redor, visto que este objetiva inserir e antecipar o vínculo dos alunos de licenciatura, que estão na primeira metade dos seus cursos de formação, com as salas de aula de ensino público (BRASIL, 2020).

Desenvolvido a partir do PIBID, a Residência Pedagógica (RP) é outro programa que tive a oportunidade de vivenciar e que também possui uma enorme contribuição nesse desenvolvimento da identidade para a docência, uma vez que permite ao futuro docente uma inserção significativa em ambientes pedagógicos além proporcionar a experimentação do papel do professor em sala de aula, fazendo emergir tal sentimento de “ser professor” de forma mais antecedente.

A RP integra a Política Nacional de Formação de Professores, e tem como objetivo inserir os licenciandos, que estão na segunda metade de seus respectivos cursos, na escola de educação básica, de modo a promover o aperfeiçoamento da formação docente dos futuros professores, por intermédio de uma série de experiências a serem vividas durante o período de vigência (BRASIL, 2020).

Nesse sentido, a RP assume um importante papel formativo, uma vez que estabelece o diálogo entre a teoria proporcionada pelos cursos de formação e a prática do “ser professor”, aproximando-os das reais demandas do ensino, essa “[...] possibilidade de ter contato com a prática a partir de um programa voltado para a formação inicial, favorece a construção de bases teóricas que fortaleçam uma ação futura” (FREITAS; FREITAS, ALMEIDA, 2020, p. 7), ou seja, permite que os futuros professores acumulem aprendizados e saberes que serão significativos nas suas práticas e ações docentes.

Dessa forma, Sousa *et al.* (2020) apontam a Residência Pedagógica como um programa que possui um papel essencial na formação inicial de professores, uma vez que promove a experiência, troca de saberes, apropriação do exercício de prática, contato com a realidade escolar e entre outros. Tais vivências proporcionadas pela RP corroboram com a construção da identidade profissional dos licenciandos, que está atrelada a diversos aspectos

importantes do “ser professor”, como a identificação com a profissão docente, o entendimento do papel social do educador, e conseqüentemente, com a formação de professores mais críticos e envolvidos com o processo de ensino-aprendizado, além de propiciar a formação de indivíduos mais preparados a lidar com as singularidades do ambiente escolar, ou seja, “[...] a presença de uma identidade própria para a docência aponta a responsabilidade do professor para a sua função social, emergindo daí a autonomia e o comprometimento com aquilo que faz” (IZA *et al.*, 2014, p. 276).

Pimenta (1999) entende que a identidade profissional se constitui a partir da significação social da profissão, de suas reflexões e da revisão das tradições. A autora menciona que a identidade docente se constrói, ainda, pelo significado que cada professor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de sua história de vida, de suas representações, de seus valores, de seus anseios, e por fim, do sentido que o “ser professor” tem em sua vida. Tais reflexões que levam a constituição do “ser professor” na prática docente, demandam um longo período para se estabelecerem, principalmente na formação inicial do futuro docente, onde o “sentir-se professor” é demasiadamente confuso.

Dessa forma, a pergunta principal da presente pesquisa a ser respondida é: “Quais as contribuições de um subprojeto da RP Biologia de uma universidade cearense para a formação da identidade docente?”. Tendo como objetivo compreender as contribuições de um subprojeto da Residência Pedagógica na construção da identidade docente dos futuros professores de biologia de uma universidade cearense.

Nesse aspecto, os objetivos específicos deste trabalho são:

- Descrever algumas narrativas de experiências do vivido de um grupo;
- Entender como as experiências vividas na Residência Pedagógica impactaram/impactam na formação da identidade docente dos residentes;
- Perceber o papel da RP neste subprojeto na formação docente dos futuros professores, com foco em seus processos identitários.

Portanto, o presente trabalho utilizará narrativas de experiências do vivido dos residentes de uma universidade cearense do subprojeto Biologia para analisar as vivências desses alunos e os impactos nas suas respectivas construções identitárias profissionais, à luz da técnica de análise de dados da hermenêutica objetiva, que busca compreender e interpretar textos escritos.

O presente trabalho está dividido em cinco capítulos. Neste primeiro capítulo é feita uma apresentação do que será trabalhado, possuindo conceitos gerais que serão vistos no

decorrer do desenvolvimento da pesquisa, pergunta principal, objetivo geral e objetivos específicos. No segundo capítulo é feita a revisão bibliográfica acerca da Identidade Docente e da Residência Pedagógica na formação inicial docente. No terceiro, por sua vez, é apresentada a metodologia utilizada do presente trabalho, que será utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa. No quarto capítulo estão os relatos de vivência dos residentes, com análises e discussão da importância desse período na construção da identidade docente dos futuros docentes. Por último, no quinto capítulo estão expostas as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo traz a perspectiva de diferentes autores acerca dos dois campos conceituais que irão servir de apoio para a discussão do presente trabalho. O capítulo está dividido em dois subtópicos, sendo o primeiro referente à Identidade Docente e, o segundo, à Residência Pedagógica na formação inicial docente.

2.1 Identidade Docente

A identidade pode ser compreendida como um conjunto de particularidades que distinguem os indivíduos, é algo individual e próprio, que vai se formando gradualmente através do que se é experienciado ao longo da vida e das lições que são tiradas de tais experiências, ou seja, as percepções, experiências, reflexões, aprendizados e entre outros, fazem parte do conjunto de circunstâncias que ajudam a moldar determinada identidade pessoal. Tais circunstâncias fomentam uma jornada de autoconhecimento ao sujeito desse processo, que poderá formar ou reformar visões/opiniões acerca das mais variadas situações e questões, tanto pessoais quanto sociais. Nesse aspecto, Freitas (2006, p.2) comenta que:

A identidade se dá ao longo de nossas experiências, no contato com o grupo, na representação de papéis que assumimos ao longo da vida. Ela é em certa medida pressuposta, a partir de uma série de expectativas e representações preexistentes no indivíduo, mas é colocada em conflito dentro da prática cotidiana. Essa identidade é colocada à prova pelo indivíduo em sua vivência, assumindo outras configurações, personalizando-se, diferenciando-se dos outros.

Galindo (2004) evidencia a identidade como um processo de desenvolvimento do sujeito como profissional, e ainda menciona que enquanto a identidade relaciona-se com aspectos ligados ao pessoal, o conceito de profissional está ligado a aspectos do social. Assim, a identidade profissional docente diz respeito ao significado do que é “ser professor” atribuído pelo próprio professor, aliado à função e a percepção social que ele tem sobre si, ou seja, como ele se percebe.

Corroborando com o pensamento de Galindo (2004), Santos e Rodrigues (2010) também apontam que a identidade é formada pela interação do pessoal e profissional, entretanto os autores ainda afirmam que a identidade do professor pode ser percebida como diversa e ao mesmo tempo única, construída através do convívio, das relações e de interações sociais. Nesse processo, o professor presencia diariamente momentos de reflexão e põe em prática o seu lado crítico, ponderando sobre o seu perfil docente e sobre o seu papel social como educador, se moldando e evoluindo de forma singular a partir disso. “O eu profissional, produto da interação com os contextos, é dinâmico, evoluindo ao longo da carreira e do desenvolvimento do sujeito” (NASCIMENTO, 2002, p. 212).

A construção da identidade docente demanda, como já mencionado, vivências nas quais o docente irá refletir e poderá assim, se moldar, se modificar e se transformar. Muitas vezes o “ser professor” pode parecer abstrato, principalmente na formação inicial de professores, uma vez que os licenciandos ainda estão, aos poucos, inserindo-se em espaços pedagógicos e iniciando a prática docente. Nesse sentido, de acordo com Oliveira *et al.* (2006, p. 542) “[...] o desenvolvimento pessoal e profissional de um professor é um processo complexo e tecido conforme ele se posiciona em relação a múltiplas e, por vezes, contraditórias situações”.

Pimenta (1999) comenta que uma identidade se constrói por meio da significação social da profissão, da revisão das práticas e tradições. Dessa forma, de acordo com a autora:

[...] Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir dos seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 1999, p. 19).

Nessa mesma visão da construção da identidade docente, e corroborando com o que Pimenta (1999) advoga, Mellini e Ovigli (2020) comentam que é necessário que o docente perceba como se estabelece e se dá suas relações com a profissão e ainda, como o “ser professor” se estabelece no percurso profissional. Assim, apresentando e revelando suas maneiras de “ser” e de tornar-se professor.

Alves-Mazzotti (2007) fala sobre a escola da contemporaneidade e os desafios vivenciados pelo professor diante das mudanças provenientes do processo de globalização. Essas novas tecnologias de informação e comunicação constituem uma pequena parcela dos muitos desafios que o professor enfrenta com as constantes mudanças ao longo dos anos, mudanças essas que necessitam da capacidade do professor de se adaptar e atualizar a sua identidade docente, ou seja os desafios e mudanças que o professor vivencia no cotidiano estão conectadas com o processo de formação contínua da identidade docente. Nesse aspecto, o profissional que não reflete sobre as mudanças contemporâneas e assim não se atualiza aos novos cenários históricos-sociais, em outras palavras, não atualiza a noção que tem si enquanto docente, pode vir a se tornar um professor ausente à respeito do seu papel social como educador.

A identidade docente é mutável, está sempre passando por metamorfoses, transformando-se e ressignificando-se, e isso depende do contexto no qual o sujeito está imerso. Teixeira (2004), afirma que a identidade do professor adapta-se e desenvolve-se ao contexto social-político-histórico no qual o mesmo está inserido. Visto que tais contextos estão em constante mudança, percebe-se que a identidade docente está frequentemente se moldando às

novas realidades que surgem, ou seja, é dinâmica, inacabada, fragmentada e entre outros, e vai se construindo e reconstruindo a partir da reflexão crítica acerca das novas experiências que os docentes vivenciam em sua prática. Dito isso, de acordo com García (2009, p. 115) “[...] A docência como profissão precisa rever-se e reconstruir-se para continuar cumprindo os compromissos morais que veio desenvolvendo: assegurar o direito de aprender de todos os meninos e meninas, adultos e adultas”.

Mellini e Ovigli (2020) apontam que a docência dispõe de uma base de conhecimento, assim como as outras profissões. Nesse viés, segundo os autores:

É durante o processo de formação que o futuro profissional começa a construir os saberes referentes à sua profissão, entretanto, essa aprendizagem não se encerra na formação inicial. A inserção na carreira e o seu desenvolvimento proporcionam condições para o desdobramento e o aperfeiçoamento de saberes relativos ao próprio local de trabalho, incluindo suas rotinas, regras e valores (MELLINI; OVIGLI, 2020, p. 5).

Pimenta (1999) argumenta que existem três saberes da docência e esses saberes estão coligados ao processo de construção da identidade profissional. Ainda de acordo com a autora, esses saberes são: os saberes da docência da experiência, os saberes da docência do conhecimento e por fim, os saberes pedagógicos. Estes são de suma importância para o docente, uma vez que participam na construção da identidade do professor e juntos compreendem o processo formativo docente. Os saberes da experiência estão relacionados com o que se sabe sobre ser professor, a partir do que se tem experiência e ainda, são aqueles produzidos na vivência dos professores, junto com a prática reflexiva. Os saberes do conhecimento estão ligados aos conhecimentos dialogados com os alunos, de forma significativa. Por último, os saberes pedagógicos, ou melhor, a didática propriamente dita (Pimenta, 1999).

Ainda neste aspecto dos saberes docentes, Tardif (2002, p. 33) aponta que “[...] o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de várias fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais”. Para Tardif, o saber disciplinar está relacionado com o saber referente aos diferentes campos do conhecimento (ciências biológicas, ciências exatas e ciências humanas) e são acessados por meio das instituições educacionais. O saber curricular relaciona-se com a gestão dos conhecimentos produzidos pelo professor, a serem repassados para os alunos (no caso, a transmissão dos saberes disciplinares) pelas instituições educacionais. Os saberes profissionais são um conjunto de saberes adquiridos pelos professores no percurso da formação inicial e/ou continuada. E por último, os saberes experienciais são o resultado do exercício profissional do professor, adquiridos por meio das vivências na escola e das relações estabelecidas com os alunos e os colegas da profissão.

Iza *et al.* (2014) salienta que para a presença de uma identidade docente voltada para a função social do ser professor, o sujeito precisa passar pelo processo de formação escolar, formação inicial e por experiências diversas após isso. Ainda de acordo com a autora “[...] pode-se dizer que “ser-professor(a)” é uma construção angariada no decorrer de um longo processo, pois é preciso 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, p. 276), o futuro docente está vivenciando uma pequena parte do que é ser professor nos estágios (IZA, 2014).

Portanto, perceber e compreender a identidade docente remete a responsabilidade que o professor tem quanto ao seu papel político-social e cultural que exerce na sociedade. Entender a função social do professor nos vários contextos do qual está inserido, através da percepção e da reflexão crítica, auxilia na melhoria do processo de ensino-aprendizado em que o professor é agente ativo e inerente, tal melhoria reflete no aperfeiçoamento da qualidade da educação básica brasileira.

No que diz respeito à formação professores de Ciências e Biologia, de acordo com Rocha (2013), pode-se perceber que muitos dos estudantes de licenciatura da área se apresentam desmotivados quanto à docência e se distanciam da identidade docente, seja por conta de dizeres acerca da profissão de professor, da desvalorização do docente e do próprio discente da área, da preferência ao bacharelado e entre outros. A atuação na área da pesquisa e as demais áreas relacionadas com o curso de Ciências Biológicas mostram-se muito mais atrativas aos licenciandos que a própria docência, de forma a distanciar-los do percurso do magistério (ROCHA, 2013). Outro ponto relevante que o autor menciona é que não é o bastante somente aprender sobre os conteúdos, como funciona nos cursos de licenciatura e seu caráter “bacharelesco”, “[...] é essencial que a articulação entre a teoria e a prática seja entendida como necessidade básica em qualquer curso de formação de professores” (ROCHA, 2013, p. 81).

Seguindo esta linha de pensamento, Medeiros e Medeiros (2020, p. 1668) mencionam:

A ênfase direcionada, nos currículos das graduações, aos conhecimentos e aos conteúdos curriculares das disciplinas que compõem as Ciências Biológicas (Parasitologia, Genética, Zoologia, Anatomia, Microbiologia, entre outras), sem a devida articulação com a sala de aula no Ensino Básico, predominou na formação dos professores.

Dessa forma, os autores Medeiros e Medeiros (2020) apontam que os futuros professores, mesmo que conhecendo bem os conteúdos, conhecem muito pouco da Educação, e assim, não conseguem desenvolver os assuntos biológicos que tanto dominam de forma crítico-reflexiva no seus espaços de atuação, ou seja, na escola de educação básica.

Ainda nesse sentido, Anjos, Silva e Allain (2019) alegam que os licenciandos de Ciências Biológicas apresentam diversas dificuldades em formular uma identidade com a docência, tal pensamento corrobora com o que Obara, Broietti e Passos (2017) demonstram em seu estudo sobre o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) subprojeto Biologia, uma vez que um dos bolsistas deste subprojeto afirma, por exemplo, que antes do PIBID não sentia-se professor, e que só a partir das vivências proporcionadas pelo programa ele conseguiu, enfim, assumir-se professor. Ou seja, os autores Obara, Broietti e Passos (2017) apontam que o PIBID foi de grande importante na construção da identidade docente desses licenciandos. Nesse sentido, pode-se perceber a importância que o programa tem, assim como os estágios e a Residência Pedagógica, no desenvolvimento da identificação com a docência.

Nesse viés, Santos (2020) menciona que as regências na Residência Pedagógica lhe propiciaram uma significativa possibilidade da experimentação do “ser docente”.

A Residência Pedagógica contribuiu de forma significativa na construção da minha identidade docente, na RP nós ficamos imersos no cotidiano da escola e da sala de aula, criando vínculos afetivos com os/as educandos/as e com a escola como um todo, permitindo-nos sermos protagonistas da construção da nossa identidade docente, pois ficamos à frente da sala de aula, vivenciando experiências inerentes ao ensino e à ação pedagógica como escolha do livro didático, reunião de pais, planejamento didático, etc (SANTOS, 2020, p. 36).

A transição do “ser aluno” para “ser professor” ocorre, na minha visão, de forma lenta e muita das vezes de um modo confuso para os estudantes das licenciaturas e futuros docentes. Em diversos momentos o famoso questionamento “Já sou professor?” surge, e o choque do questionamento pode ser ainda mais marcante quando realizado através das demais pessoas, principalmente quando vem dos próprios alunos das escolas. A assimilação dessa identidade profissional docente processa-se de forma mais leve e rápida a partir da prática docente na formação inicial.

Nesse aspecto, é importante que na formação inicial o futuro educador tenha acesso a práticas formativas em seu futuro local de trabalho, ou seja, nas escolas de ensino básico. Um programa que vem desenvolvendo essa conexão escola-universidade é a Residência Pedagógica (RP), uma vez que ela propicia o espaço necessário para os licenciandos emergirem no contexto escolar e assim, refletir acerca do papel do educador na sociedade e sobre suas práticas docentes. Com isso, é possível dar início ao próximo tópico a respeito da Residência Pedagógica.

2.2 Residência Pedagógica na formação inicial docente

A Residência Pedagógica (RP) como já dito na introdução do presente trabalho, é um programa que tem como objetivo inserir os licenciandos no contexto da educação básica, com o intuito de promover o aperfeiçoamento da formação dos futuros professores diante das experiências vivenciadas. Esse programa é uma das ações que compõem, de acordo com o Edital N° 01/2020 da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), a Política Nacional de Formação de Professores, e podem participar alunos matriculados na modalidade de licenciatura que estejam cursando a partir da segunda metade de seu curso (FERREIRA; SIQUEIRA, 2020).

A RP surge a partir do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Acadêmica), sendo assim, estes um dos principais motivos para haja uma confusão acerca do papel desses dois programas. A imersão da RP se dá de forma conjunta com o desmembramento do PIBID, com a justificativa de que a RP se configuraria como uma atualização do PIBID (FARIAS, CAVALCANTE e GONÇALVES, 2020).

O PIBID tem como um dos seus objetivos “Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação” (BRASIL, 2020, p.2) na primeira metade do curso nas escolas de educação básica, enquanto a RP, como mencionado, insere os licenciandos a partir da segunda metade do curso. Nesse sentido, o PIBID inicia o processo de inserção dos futuros professores no cotidiano escolar, e A RP continua tal processo, porém, de formas distintas. Enquanto tem-se o PIBID voltado para intervenções a partir da elaboração de projetos pelos bolsistas, a RP está voltada para o aperfeiçoamento da prática dos estágios curriculares, permitindo uma vivência mais aprofundada nas escolas. Nesse aspecto, as autoras Farias, Cavalcante e Gonçalves (2020, p. 105) comentam que a RP “[...] como prática de formação toma de empréstimo do PIBID e do Estágio Supervisionado o princípio da imersão do licenciando no futuro contexto de trabalho, incorporando-o com teor pragmático”.

De acordo com o Edital N° 01/2020 da CAPES, fundação vinculada ao Ministério da Educação, tem-se como objetivo deste edital selecionar Instituições de Ensino Superior (IES), para serem contempladas com a Residência Pedagógica, com o intuito de implementarem projetos que articulem a teoria e a prática nos cursos de licenciatura em parceria com as redes públicas de educação básica, de forma inovadora. Ou seja, objetiva-se inserir os licenciandos das IES nas escolas de educação básica, promovendo uma formação docente articulada com o aspecto teórico-prático necessário para a profissão de professor. “O RP tem por finalidade promover a experiência de regência em sala de aula aos discentes da segunda metade dos cursos

de licenciatura, em escolas públicas de educação básica, acompanhados pelo professor da escola” (BRASIL, 2019, p. 1).

Além dos residentes, outras figuras que compõem os vários grupos do programa RP são importantes de serem mencionadas, estes participam de forma ativa na articulação teórico-prática. Conforme está exposto no Edital Nº 01/2020 da CAPES, o preceptor é o professor da escola de Educação Básica onde os residentes atuam (escola-campo), ele é responsável por planejar, orientar e acompanhar os residentes nessa jornada. O Docente orientador é o docente da IES responsável por orientar e planejar as atividades dos residentes que estão no seu núcleo de residência. Por fim, o Coordenador Institucional, que assim como o Docente Orientador é o docente da IES, todavia este é responsável por acompanhar, organizar e executar o projeto institucional de Residência Pedagógica (BRASIL, 2020).

A Residência Pedagógica tem como objetivos, segundo a Portaria Nº 259, Art.5º:

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente;

II - promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);

III - fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e

IV - fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores (BRASIL, 2019).

Nesse sentido, é pretendido que tais objetivos sejam alcançados através das atividades que devem ser contempladas no período de vigência do bolsista. Os projetos institucionais de residência pedagógica têm vigência de 18 meses com carga horária total de 414 horas de atividades, organizadas em 3 módulos de seis meses com carga horária de 138 horas cada módulo (BRASIL, 2020). Em cada módulo de 138 horas, 86 horas são destinadas para a preparação da equipe, estudo sobre os conteúdos da área, estudo sobre metodologias de ensino, ambientação na escola, observação de aulas e entre outros. As horas restantes são designadas para a elaboração de planos de aula, contemplando 12 horas, e para as regências acompanhadas pelo professor preceptor, que totalizam 40 horas (BRASIL, 2020).

A RP passou por diversos estágios e modificações até chegar ao modelo conhecido hoje. O programa foi inspirado, como sugere o próprio nome, na residência médica, “comumente conhecida como pós-graduação lato sensu destinada a alguns profissionais da área da Saúde, em particular aos médicos, sob a forma de curso de especialização” (FARIAS, CAVALCANTE e GONÇALVES, 2020, p. 98), todavia, ainda de acordo com as autoras, a RP

está direcionada para a formação inicial, enquanto a Residência Médica se dá como uma especialização profissional.

Inicialmente, de acordo com Silva e Cruz (2018), se tratava de uma modalidade posterior à formação inicial, previamente chamada de “Residência Educacional”. Esta visava o aperfeiçoamento da prática docente a partir da formação continuada de professores. Em 2012 se deu a utilização do termo “Residência Pedagógica”, contudo, ainda se tem a RP voltada para a formação continuada (MOREIRA, 2020).

Faria e Pereira (2019) comentam que a primeira experiência de residência na formação inicial de professores encontrada se deu a partir da Residência Pedagógica no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), onde o programa se deu como um modelo de estágio supervisionado. Nessa premissa, Faria e Ferreira (2019, p. 340) discorrem que “[...] ao longo desse período, os residentes elaboram intervenções pedagógicas sob a orientação do Preceptor e com o apoio do professor formador da escola-campo em que se realiza a residência pedagógica”.

O edital nº 06/2018 da CAPES, apresenta a nova Residência Pedagógica na formação de professores (BRASIL, 2018). De acordo com Silva e Cruz (2018) a RP voltada para a formação inicial do professor se preocupa com a relação da teoria e prática, com uma formação docente crítica e reflexiva e por conseguinte, com o preparo dos futuros docentes na realidade profissional. Nesse aspecto, Freitas (2020, p. 23) comenta:

O Programa Residência Pedagógica oportuniza aos licenciandos os primeiros contatos com a escola e com professores e possibilita que esses estudantes elaborem intervenções pedagógicas, compreendam o caminhar docente pela escola e reflitam sobre a sua própria prática pedagógica, supervisionada por docentes do PRP (FREITAS, 2020, p. 23).

Tais aspectos oportunizados pela RP configuram-se como aspectos importantes no processo de construção de uma identidade para a docência, nesse sentido Silva, Lacerda e Santos Neto (2021) evidenciam que a formação de professores é algo dinâmico que permite que os sujeitos desse processo construam sua identidade docente a partir das vivências no campo profissional. Ainda de acordo com os autores, essa formação necessita da inserção no exercício da profissão, requer as aprendizagens disponibilizadas pela prática no cotidiano escolar. Tal aspecto prático é ainda mais importante na formação inicial, uma vez que aproxima os futuros professores da realidade da escola e da própria profissão, do “ser professor” como um todo. Dessa forma, Ferreira e Siqueira (2020, p. 12) citam:

A inserção dos acadêmicos na rotina da escola-campo proporciona uma excelente oportunidade para desenvolver o processo de ensinar, aliando a teoria e a prática, pois esta experiência permite aos licenciandos vivenciarem situações nas quais os

professores utilizam os conhecimentos sobre o conteúdo a ser ensinado, os métodos de ensino-aprendizagem, além da didática.

Melo (2000) reconhece a formação inicial como um componente indispensável na profissionalização de professores para implementar uma política de melhoria da educação básica, promovendo a qualidade da educação. Desse modo, a formação inicial docente pode ser considerada como uma das fases mais importantes da formação docente.

Ainda nesse sentido, é na formação inicial que o licenciando está se conhecendo, reconhecendo e construindo sua identidade profissional e nesse período ele entra em contato com diversas metodologias, saberes, teorias e práticas necessárias para a sua formação, que são importantes na formação da identidade docente. Assim, é importante que nesse momento o futuro professor experimente a possibilidade de uma formação crítico-reflexiva, algo que é ofertado pela Residência Pedagógica.

Nesse sentido, RP surgiu para contribuir em tal aspecto, proporcionando aos discentes diversas experiências (FERREIRA; SIQUEIRA, 2020), como por exemplo, inserir os futuros professores em ambientes escolares. Tal inserção corrobora para a identificação dos licenciandos com o “ser professor”, que é bastante complexo e abstrato na formação inicial, pois possibilita aos estudantes de licenciatura a vivenciar uma fração do “ser professor”.

Ainda nessa perspectiva, A RP é uma importante aliada no processo da construção da identidade docente, uma vez que a imersão do futuro professor em ambientes escolares aliado à sua prática profissional crítica possibilita o aperfeiçoamento dessa formação identitária, de modo a melhorar o processo ensino-aprendizagem (SOUSA *et al.*, 2020). No mesmo sentido, Sousa *et al.* (2020) também indicam a relevância do programa de residência. Em suas palavras:

Programas como o Residência Pedagógica, assume papéis essenciais e necessários na formação de um professor. Dando a ele suporte, compreensão, verificação da realidade, experiência, noção, troca de saberes, apropriação do exercício de prática, dentre muitos outros fatores benéficos que podem com certeza serem adquiridos (SOUSA *et al.*, 2020, p. 55).

No que se refere à formação de professores de Ciências e Biologia, Santos (2019) declara que a formação desses profissionais se encontra fragilizada. A qualidade do ensino de Ciências e Biologia, que são matérias vistas por muitos alunos como complexas e confusas, está intimamente relacionada com a qualidade da formação inicial dos futuros professores. Com isso, a formação sólida ofertada pela RP e, principalmente, aliada à prática reflexiva, fornece ao estudante de licenciatura uma vivência importante para que o professor enfrente, da melhor forma, os desafios cotidianos da realidade escolar.

A RP é articulada em subprojetos que são organizados e separados por áreas (Alfabetização, Física, Língua Portuguesa, Educação do Campo, por exemplo) e são

classificadas como prioritárias e gerais (BRASIL, 2020). Dentro das áreas prioritárias encontra-se Ciências e Biologia, contemplando, dessa forma, a melhoria na formação inicial dos professores dessa área de ensino e concomitantemente, colaborando para a melhoria da educação básica brasileira de Ciências e Biologia.

Em seu trabalho, Santos *et al.* (2020, p. 250) mencionam que “[...] o Ensino de Biologia tem sido marcado por uma dicotomia que constitui um desafio para os educadores”. Assim, é extremamente significativa a importância da RP na formação de professores de Ciências e Biologia. As mais diversas experiências oferecidas por esse programa com seu caráter de articular a teoria e prática em sala de aula, contribui para o processo de amadurecimento do futuro professor da área, que precisa compreender e adaptar-se, desde cedo, à complexidade dos diversos assuntos, termos e entre outros que compreendem o Ensino de Ciências e Biologia e do próprio magistério.

A Residência Pedagógica se mostra um forte aliado na formação inicial de professores uma vez que a imersão do docente no âmbito escolar, que é característica do programa, e suas várias facetas relaciona-se com a descoberta e construção do ser professor, ou melhor dizendo, percebe-se a relação que existe entre a Residência Pedagógica na formação inicial e a construção da identidade docente. A seguir, será exposta a metodologia utilizada no presente trabalho.

3 METODOLOGIA

O presente estudo segue pela perspectiva da pesquisa qualitativa de investigação, desenvolvida a partir de análises de narrativas da vivência de um grupo da Residência Pedagógica (RP) do subprojeto Biologia de uma universidade cearense.

Nesse sentido, Carvalho (2007) advoga que tal tipo de pesquisa está tomando forma desde 1960 e vem ocupando um lugar de reconhecimento entre as mais variadas formas de estudar fenômenos que envolvem os seres humanos e suas relações sociais (GODOY, 1995). Nesse sentido, a pesquisa qualitativa se conecta aos objetivos traçados na presente investigação, como exposto no capítulo introdutório, uma vez que: “A pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida” (FLICK, 2008, p. 20).

Neves (1996) comenta que a pesquisa qualitativa se apropria de diversos sentidos no campo das Ciências Sociais e “[...] compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados” (NEVES, 1996, p. 2). Assim, esse tipo de perspectiva foi considerada como a que melhor se enquadra para o desenrolar da presente pesquisa com um grupo de RP.

Os pesquisadores qualitativos, segundo Godoy (1995), preocupam-se com o processo e não apenas com o resultado do produto, uma vez que estes investigadores estão interessados em verificar como determinado fenômeno funciona e se manifesta., ou seja, “O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são a preocupação essencial do investigador” (GODOY, 1995, p. 63). Nesse sentido, é frequente nas pesquisas qualitativas que o pesquisador busque compreender os fenômenos de acordo com a perspectiva dos participantes da situação estudada e então, conclua sua interpretação de tais fenômenos (NEVES, 1996).

De acordo com Flick (2008, p. 23):

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos (FLICK, 2008, p. 23).

As investigações de cunho narrativo estão dentre os meios de pesquisa/investigação utilizados na abordagem qualitativa e nessa perspectiva, Rozek (2013, p. 109) comenta que “[...] a narrativa está situada em uma matriz de investigação qualitativa, pois tem como base a experiência vivida e constitui-se uma forma de saber que caracteriza, compreende e representa a experiência humana”. Dessa forma, a narrativa revela-se um método significativo no estudo acerca das formações identitárias docentes.

Reis (2008) aponta que, comumente, a palavra “narrativa” está atrelada ao mesmo significado de história, enquanto na academia o termo narrativa está ligado à estrutura, ao conhecimento e às capacidades necessárias para a construção de uma história. As narrativas, ainda segundo o autor, são determinadas por alguns componentes “[...] (1) personagens, (2) um princípio, um meio e um fim, e (3) uma sequência organizada de acontecimentos” (REIS, 2018, p. 2), tal configuração está relacionada com o sentido da narrativa como forma de investigação.

De acordo com Paiva (2008, p. 3) “[...] a pesquisa narrativa mais comum pode ser descrita como uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno”, ou seja, essa pesquisa é um modo de entender a experiência humana (SAHAGOFF, 2015). Nela, o pesquisador busca interpretar textos, ou melhor, ele investiga e estuda relatos vivenciados pelos autores, procurando compreendê-los. O conteúdo da narrativa, sendo assim, é a experiência humana, e as palavras são instrumentos utilizados para a construção dela (ROZEK, 2013).

É importante salientar as diversas formas em que as narrativas podem ser encontradas, para isso, conforme Feitosa (2021, p. 2) “[...] as histórias oriundas das narrativas podem ser acessadas e coletadas através de diversas ferramentas, como, por exemplo, autobiografias, entrevistas, diários, gravação de narrativas orais, narrativas escritas, anotações de campo e narrativas digitais”. Nesse sentido, as narrativas do presente trabalho estão em forma de narrativas escritas.

Sousa e Cabral (2015) destacam o reconhecimento crescente da importância das narrativas como forma de investigação e desenvolvimento dos professores. As autoras dissertam sobre os sujeitos refazerem suas memórias com as narrativas e assim, reviverem e refletirem sobre experiências diversas, no campo pessoal e profissional. Nesse sentido, a narrativa se mostra uma ferramenta que permite o docente refletir sua prática profissional pedagógica, uma vez que ele está em contato com suas percepções, vivências e experiências, ocasionando a percepção, de maneira reflexiva, de como diversos aspectos do magistério se deram. Nesse sentido, de acordo com Souza (2006, p. 134):

A escrita da narrativa potencializa no sujeito o contato com sua singularidade e o mergulho na interioridade do conhecimento de si, ao configurar-se como atividade formadora porque remete o sujeito para uma posição de aprendiz e questiona suas identidades a partir de diferentes modalidades de registro que realiza sobre suas aprendizagens experienciais (SOUZA, 2006, p. 134).

Dessa maneira, Feitosa (2011) comenta sobre a importância de narrar na formação inicial, destacando que essa prática permite aos futuros professores explorarem questões como o saber sobre o “eu”. Logo, narrar possibilita ao futuro professor revisar suas ações, permitindo

entender como se manifesta, por exemplo, a formação da sua identidade docente, como o sentimento de “ser professor” se evidenciou durante sua prática profissional e ainda, como se apresentam aspectos diversos do processo de ensino-aprendizagem.

No que se refere ao ensino de ciências e biologia, tal aspecto da importância de narrar, além do que já foi mencionado, vislumbra também construir um conhecimento científico significativo para os estudantes, visto que ao narrar suas vivências o professor/futuro professor da área poderá refletir e incorporar suas reflexões em um ensino biológico voltado para papel social, e não para a memorização de termos, classificações, processos e entre outros. Nesse sentido, corroborando com o pensamento de Feitosa (2021, p. 6):

No que tange ao campo do ensino de ciências, o uso de narrativas que é apontado na literatura como meio de contribuir para que pesquisadores e professores revisitem suas práticas, seja na Educação Básica ou na formação de professores, de modo a deixarmos de lado concepções incoerentes acerca da ciência, e construirmos uma visão de ciência enquanto um saber-fazer construído de modo social e histórico (FEITOSA, 2021, p. 6).

Lima, Geraldi e Geraldi (2015) comentam a respeito de quatro tipos de narrativas identificados pelos autores:

- 1) a narrativa como construção de sentidos para um evento; esse tipo de narrativa está relacionado com pesquisas de história oral, focando a recordação de histórias pessoais e sociais.
- 2) a narrativa (auto)biográfica; esta corresponde a reconstrução da história de um sujeito, ou do próprio sujeito quando esta é autobiográfica.
- 3) a narrativa de experiências planejadas para serem pesquisas; corresponde a pesquisas de experiências planejadas, possibilitando a resposta de questões dos projetos de pesquisa.
- 4) a narrativa de experiências do vivido; nesta o sujeito da experiência narra acontecimentos, de acordo com o vivido, e se debruça sobre tais com o intuito compreendê-los e de tomar lições para si. A partir disso tem-se o conflito entre as experiências e os estudos teóricos realizados após a experiência narrada.

À vista disso, no presente trabalho foi utilizado a narrativa de experiências do vivido (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015), onde foram investigadas as narrativas escritas por bolsistas da Residência Pedagógica (RP) do subprojeto Biologia de uma universidade cearense, com intuito de compreender como se conectam a formação de suas identidades docentes e suas vivências e experiências no programa.

Foi escolhida esse tipo de narrativa no presente trabalho uma vez que “[...] é da experiência vivida que emergem temas e perguntas a partir dos quais se elegem os referenciais

teóricos com os quais se irá dialogar e que, por sua vez, fazem emergir as lições a serem tiradas” (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 27), isto é, a partir das análises realizadas da experiência do vivido é possível perceber, exteriorizar e problematizar diversos aspectos pertinentes vivenciados pelos sujeitos, e assim realizar reflexões e discussões a fim de chegar à determinada conclusão acerca do estudado. Trazendo isso para este estudo, tem-se os residentes com tais sujeitos.

As narrativas coletadas como objetos a serem analisados foram produzidas entre o período de dezembro de 2020 e março de 2021 como parte das atividades formativas regulares dos bolsistas, em comprimento a carga horária de atividade exigida de 12 horas semanais. A RP Biologia da universidade em que esta pesquisa foi desenvolvida constitui-se por 19 residentes, onde 9 destes aceitaram participar da presente pesquisa. Para isso, as narrativas escritas foram coletadas por meio do *Google Drive* e disponibilizadas por intermédio do preenchimento eletrônico do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que se encontra no Apêndice A. Para garantir o anonimato dos residentes e de suas respectivas produções narrativas, os nomes destes foram substituídos por “R” em conjunto com números, da seguinte maneira: R1, R2, R3, e assim por diante, até o 9º residente. Os nomes das preceptoras foram substituídos por “P1” e “P2”.

Desse modo, foram investigadas e analisadas, ao todo, 23 narrativas de experiência do vivido, que possuíam três temas guiados pelo docente orientador do subprojeto. É importante salientar que alguns residentes não redigiram as narrativas sobre os três temas propostos, o que diminui a quantidade prevista de narrativas escritas (de 27 para 23) e dificultou a discussão de alguns tópicos, visto que em diversos momentos pertinentes do desenvolvimento da discussão do presente trabalho, não existiam escritas de todos os residentes.

Para a análise dos dados desta pesquisa foi utilizada a Hermenêutica Objetiva, que de acordo com Mayring (2014), foi desenvolvida pelo sociólogo Klaus Oevermann na Alemanha, como técnica de análise de dados. Vilela e Napoles (2008, p. 7) comentam que “[...] a análise de dados através da “hermenêutica objetiva” é um procedimento de pesquisa qualitativa interpretativa, que realiza a análise hermenêutica de textos com a pretensão de encontrar a validade da interpretação”, em outras palavras, busca compreender e interpretar textos escritos. Nessa técnica de análise de dados o texto se manifesta como a materialidade da linguagem, que por sua vez é a forma como os sentidos são produzidos (VILELA; NAPOLES, 2010).

Desse modo a metodologia utilizada norteará a discussão e desenvolvimento do presente trabalho, sendo feito o agrupamento por similaridade entre as respostas dos discursos produzidos pelos residentes participantes, através da interpretação hermenêutica das narrativas, de modo que foi feita a junção das categorias de organização, as quais serão expostas no quarto capítulo deste trabalho, para se contemplar as similaridades de ideias e intencionalidades dos sujeitos.

Expostas essas considerações sobre o caminho metodológico, no capítulo a seguir serão analisados os principais resultados da análise das narrativas de experiência do vivido à luz da hermenêutica objetiva.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No presente capítulo estão expostos trechos coletados das narrativas dos residentes da RP Biologia que aceitaram participar da presente pesquisa. A partir destas narrativas foi possível fazer reflexões e assim, desenvolver a discussão deste trabalho. Como já mencionado na metodologia do presente trabalho, os residentes foram denominados de R1 a R9, enquanto as professoras preceptoras foram nomeadas de P1 e P2.

O capítulo está dividido em duas partes: a primeira, intitulada “Realidade escolar: O contexto atual da Residência Pedagógica” diz respeito ao atual contexto da Residência Pedagógica (RP) do subprojeto Biologia de uma universidade cearense na pandemia do Sars-CoV-2, o novo coronavírus, causador da COVID-19, decretada em 2020 pela OMS (Organização Mundial de Saúde) (BRASIL, 2020) trazendo trechos das visões dos residentes sobre como foi esse período, e ainda, de diversos aspectos relacionados à realidade das escolas; a segunda, denominada “A Identidade Docente: A RP ajudando no “ser professor” estão diversos trechos resgatados das narrativas dos residentes acerca de variadas visões e reflexões realizadas durante o exercício do projeto.

4.1 Realidade escolar: O contexto atual da Residência Pedagógica

Como mencionado, a RP tem como objetivo melhorar a formação prática nos cursos de licenciatura por meio da imersão dos licenciandos nas escolas de educação básica (BRASIL, 2020). Todavia, devido ao novo cenário pandêmico que tem se vivenciado nos últimos anos (final de 2019 até os dias atuais, 2021), várias medidas foram tomadas para evitar um maior contágio da COVID-19, uma das estratégias adotadas foi o distanciamento social, dessa forma tal imersão dos alunos de licenciatura se deu (até o presente momento em que este trabalho foi redigido) de maneira distinta da RP de antes de tal acontecimento.

Para que as atividades desta Residência Pedagógica continuassem a ser executadas, um novo modelo de ensino foi adotado como uma medida emergencial: o ensino remoto. Neste período, os residentes realizaram suas atividades formativas (inclusive as regências nas escolas-campo) de forma virtual online, com auxílio do *Google Meet*, *Google Forms* e de outras plataformas. Em vários momentos das narrativas escritas pelos residentes de suas experiências vividas foram salientadas como essa nova realidade tem sido complexa e muito desafiadora, necessitando de uma adaptação dos futuros professores para lidar com tais adversidades, como demonstram os seguintes trechos.

“[...] As atividades realizadas no programa juntamente com a escola que deveriam ser presenciais, agora, são feitas de modo remoto, onde se perde um pouco do contato direto com escola, alunos e professores preceptores.” (R2)

“[...] As dificuldades para fazer tudo isso dar certo são imensas. Dar aulas num computador, onde, querendo ou não, por tempo, preparo e participação, a diversidade metodológica acaba diminuindo, saber se o aluno está ou não ali, se está ou não prestando atenção ou entendendo.” (R3)

“[...] Contudo a realidade é outra, devido ao contexto pandêmico atual, a dinâmica da escola mudou totalmente, utilizando o ensino remoto como "salvação", o que gera diversas dificuldades, de forma generalizada para professores e alunos, e as quais impactam, também, a adaptação e a atividade dos bolsistas.” (R8)

“[...] O mais complicado, na minha visão, hoje, é trabalhar a distância sem receber “ao vivo e a cores” o feedback das pessoas, sobretudo dos alunos que nós ainda mal conhecemos.” (R8)

É possível perceber e inferir por tais trechos que o modelo provisório dessa RP Biologia se deu como um desafio a ser enfrentado pelos bolsistas, mostrando que o ensino remoto foi uma vivência nova na formação docente dos residentes, aproximando-os de uma dentre as mais variadas realidades adversas que podem surgir na prática docente, realidades estas que são de extrema importância no amadurecimento do futuro professor e na constituição do “ser professor”. Nessa perspectiva, Oliveira *et al.* (2006) discorrem que as contraditórias situações vivenciadas pelo futuro professor são de demasiada significância para o desenvolvimento pessoal e profissional do docente, e quando devidamente problematizadas, entendidas e superadas podem auxiliar na formação identitária docente.

Neste mesmo sentido, outros residentes narraram sobre esse tema:

“[...] Ser residente ainda nesse atual cenário em que nos encontramos é simplesmente desafiador e ao mesmo tempo ambicioso tendo em vista as dificuldades que enfrentaremos será muito “hardcore”, mas lembrando da inovação e um pingão de criatividade nós podemos mudar a metodologia hoje empregada e quem sabe poder desfrutar de uma maneira mais eficiente desse modelo de ensino remoto.” (R5)

“[...] Entretanto, a Residência Pedagógica tem me ensinado muito sobre como é o cotidiano escolar, como é a rotina de planejamento e regência de um professor, algo que eu gosto muito e embora haja cansaço e problemas, eu me sinto no lugar certo.” (R8)

“[...] De fato, minhas expectativas perante a RP já se mostraram positivas, apesar de ainda estar no começo. Essas expectativas têm sido alcançadas de uma outra forma, devido às circunstâncias atuais que estamos vivendo.” (R9)

Nesses trechos acima, consegue-se constatar como os residentes precisaram se adequar e se moldar ao novo cenário pandêmico, mas isso não foi o suficiente para interromper a vivência da realidade escolar que é proporcionada pela RP, ou seja, o programa contribuiu (mesmo que de forma remota) para os futuros docentes reconhecerem a realidade escolar e pudessem assim, enfrentá-la, como exposto por R8 em “a Residência Pedagógica tem me ensinado muito sobre como é o cotidiano escolar, como é a rotina de planejamento e regência de um professor”. Nesse viés, García (2009) aponta a docência como uma profissão que é

necessária de estar sempre reconstruindo-se e moldando-se para que o direito dos alunos de aprender seja sempre alcançado.

Ainda nesse sentido, Alves-Mazzotti (2007) destaca que vários desafios são vividos pelos professores na contemporaneidade ligados às novas tecnologias de informação e comunicação que vem surgindo a cada ano, que exigem do professor/futuro professor se adaptar e remodelar sua identidade profissional, sendo significativo na construção do “ser docente”. Tal aspecto pode ser vinculado com o atual contexto pandêmico vivenciado na formação dos residentes, uma vez que eles precisaram aprender a utilizar novas ferramentas e adaptar seus conhecimentos para uma nova vertente do ensino.

Em vista disso, é possível compreender que o programa se mostrou indispensável na inserção dos licenciados no cotidiano das escolas públicas, que de acordo com a Portaria nº 259 SEI/CAPES (Sistema Eletrônico de Informações/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) (BRASIL, 2019) é um dos objetivos da RP. Tal inserção no contexto escolar contribui para uma melhor formação docente, com futuros professores mais preparados a lidar com as adversidades características da escola, uma vez que através da compreensão da realidade, o discente e futuro docente pode refletir sua prática e assim, aprimorá-la. Isso pois, o exercício do futuro docente em ambientes escolares fará com que este presencie uma série de vivências, interações e relações (seja com os professores, estudantes e demais profissionais da escola) que permitirá ser tecida uma identidade individual para a docência, a partir da coletividade do ambiente escolar. “O contato com a realidade do ambiente da escola é um momento importante para o processo de aprendizagem da profissão docente, pois reforça a questão da vivência dos reais desafios próprios da docência” (SILVA *et al.*, 2021, p. 142).

Nesse sentido, tal contato com o ambiente escolar e concomitantemente, com o exercício do ser professor, foi algo muito discutido nas narrativas dos residentes, demonstrando a importância da RP na formação profissional dos futuros professores. Sobre isso, vemos na narrativa de R5, no qual indicou que “[...] Tive a oportunidade de acompanhar algumas aulas da P1 e perceber como está o convívio da turma com relação ao professor...”. As vivências descritas nos trechos seguintes das narrativas apontam para a importância das experiências proporcionadas pelo programa no preparo do licenciando para seu futuro ambiente de trabalho e assim, para o seu futuro profissional, ou seja, no processo do desenvolvimento identitário.

“[...] A RP está me proporcionando vivências únicas ainda no meu processo de formação, levando a lidar com situações reais do contexto escolar e me preparando mais ainda para meu futuro profissional.” (R2)

“[...] Fui capaz de entender trâmites que vão além do fazer docente e me deparar com pequenos impasses vividos pelos professores da rede pública de Fortaleza.” (R7)

“[...] Tive a oportunidade de acompanhar algumas aulas da P1 e perceber como está o convívio da turma com relação ao professor e vemos algo semelhante ao já presenciado no ensino superior. Uma grande “dose” de monólogos e poucos momentos de interação com os alunos.” (R5)

Com os excertos acima é constatada a importância da RP na imersão do futuro professor na realidade escolar, isso pode ser verificado pelo relato de R2 quando este menciona como a RP tem lhe permitido vivências de situações reais da escola, com isso é demonstrada a relevância do vivido no programa na preparação dos futuros professores para com a complexa realidade da escola e como consequência, para o amadurecimento docente dos residentes, aspectos estes que serão pertinentes no exercício da profissão docente e na assistência da formação identitária docente. Nesse aspecto, Sousa (2021) comenta que a RP é uma importante aliada na melhoria da formação docente, pois proporciona ao licenciando a verificação da realidade e entre outros diversos fatores importantes e benéficos à prática profissional.

Ferreira e Siqueira (2011) elucidam que a RP contribui no processo do desenvolvimento do ensinar a partir das experiências que aprimoram o futuro professor para o seu exercício, melhorando seus conhecimentos e metodologias. Tal aspecto é evidenciado com os relatos dos residentes, nos trechos seguintes, uma vez que a RP conseguiu atingir seus objetivos de proporcionar a esses licenciandos a vivência da realidade da escola, mesmo com os contratempos da pandemia e o ensino remoto, possibilitando-os de conhecer novas vertentes do ensino, e assim auxiliando a torná-los futuros profissionais mais experientes para enfrentar as demandas da escola e suas singularidades. Sobre isso, destacam-se as seguintes passagens das narrativas dos residentes:

“[...] Na primeira regência eu e minha dupla ficamos com uma turma da noite e foi uma experiência boa. Estava nervosa, insegura, medo de falhar por ser o primeiro contato com os alunos e ainda por cima uma turma no período da noite, ainda mais sendo minha primeira experiência com alunos do ensino médio.” (R4)

“[...] Relembrando um pouco do que foi vivido na escola, sobre as aulas que ministrei, lembro como me sentia insegura e tímida diante da câmera. Hoje, ainda sinto um nervosismo antes das aulas, mas é algo que já é bem mais controlado...” (R9)

“[...] Certo dia, planejamos como seria as atividades da semana. E percebemos como existem situações das mais diversas, pois as atividades teriam que ser adequadas para as turmas da noite que apresentam especificidades diferentes em relação às turmas do integral quanto ao estágio de aprendizagem dos alunos e ausência de condições estruturais e de material disponível para a realização das atividades.” (R2)

“[...] Essa percepção nos fez refletir sobre a importância do planejamento flexível frente aos desafios oriundos das experiências e das condições em que vivemos...” (R2)

“[...] O aprendizado tem sido enorme com a residência, cada vez mais consigo entender melhor os alunos, suas pendências, as singularidades entre turmas integrais e turmas noturnas, como interagir com esses alunos e como adaptar as aulas para públicos distintos.” (R9)

De acordo com a Portaria GAB nº 259 de dezembro de 2019, no Art. 14, uma das dimensões que o projeto RP deve abranger é: “[...] estudo do contexto educacional envolvendo

ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliers, secretarias” (BRASIL, 2019, p. 5). A RP, nesse viés, possibilitou aos residentes vivenciarem o contato com a sala de aula por meio de observações das aulas das preceptoras de forma online e através de regências ministradas pelos próprios residentes, também de forma virtual.

Silva, Lacerda e Santos Neto (2021, p. 141) dizem: “São as experiências do formando no âmbito do espaço escolar que darão continuidade e embasamento para sua formação inicial enquanto futuro professor, desde que haja uma articulação teórico-prática, ou melhor, uma compreensão da realidade na qual está inserido.” Nesse sentido, muitos dos residentes comentam em suas narrativas sobre esse processo prático de ministrar aulas, destacando sobre suas inseguranças e nervosismos perante os alunos e à realidade escolar, como sugerem os trechos anteriores destacados. Nas passagens das narrativas dos residentes são realizadas reflexões sobre as realidades presenciadas na sala de aula e como vários desafios surgem nesse processo, R2 relata esse aspecto, por exemplo, em “[...] Essa percepção nos fez refletir sobre a importância do planejamento flexível frente aos desafios oriundos das experiências e das condições em que vivemos...”.

Pode-se afirmar que esse processo de vivenciar experiências na formação inicial (algo disponibilizado pela RP) é muito importante, e quando se trata do ensino de Ciências/Biologia isso não é diferente, visto que ministrar conteúdos biológicos é muitas vezes associado a uma simples memorização (uma vez que lida com uma série de termos e processos), necessitando que os futuros professores da área criem estratégias para que o ensino seja acolhido de forma igualitária para todos os alunos. Essa percepção de adaptar-se configura um importante passo para a construção identitária do docente/futuro docente.

No ato de assumir o papel de professor, em frente a uma sala de aula repleta de alunos e suas mais diversas singularidades, pode-se perceber, através do narrado acima, que os residentes vivenciaram um misto de emoções, percepções e reflexões perante as suas práticas pedagógicas e acerca da realidade educacional pública observada, de modo a perceberem como o contexto educacional é complexo e repleto de desafios, como pode ser evidenciado pelo relato de R2 em “[...] Certo dia, planejamos como seria as atividades da semana. E percebemos como existem situações das mais diversas, pois as atividades teriam que ser adequadas para as turmas da noite...”.

Diante dos trechos anteriores pode-se afirmar, também, que a RP proporciona um espaço para que esses estudantes e futuros docentes experimentem um pouco do “ser professor”,

visto que possibilita, por exemplo, que os residentes assumam o papel de professor a partir de aulas ministradas por eles próprios, algo relatado por R4 no seguinte trecho “[...] Na primeira regência eu e minha dupla ficamos com uma turma da noite e foi uma experiência boa...”. Além disso, pode-se dizer que a RP ofertou uma formação docente mais crítica e reflexiva acerca da realidade dos alunos, fazendo-os pensar em ações pedagógicas a serem aplicadas, dito isso, tal afirmação pode ser averiguada no relato de R9 em “[...] Cada vez mais consigo entender melhor os alunos, suas pendências, as singularidades entre turmas integrais e turmas noturnas, como interagir com esses alunos e como adaptar as aulas para públicos distintos.”. Tais questões mencionadas acima, como a experimentação do “ser professor” e as reflexões que vem com esse exercício, são indispensáveis na construção de uma identidade profissional docente.

Um ponto interessante de se comentar relaciona-se com as vivências proporcionadas pela RP no campo do sentir, R2 e R4 descrevem nos excertos acima, por exemplo, seus sentimentos em alguns episódios experienciados durante o processo de ministrar aulas, como o medo de falhar, o que demonstra que a RP também possibilita um suporte de diálogo e entendimento das emoções que são vivenciadas no processo formativo. Nesse sentido, os seguintes trechos das narrativas também demonstram a relação entre os sentimentos dos residentes e a prática, aspectos esses que também se mostram importantes na contribuição da formação de uma identidade para a docência.

“[...] Tenho minhas inseguranças, medos e essa experiência na Residência Pedagógica está me proporcionando trabalhar nisso, não é algo fácil quando se é ansiosa, mas aos poucos creio que será possível. Então penso que a RP me fez mudar minhas expectativas, além de estar me ajudando a trabalhar minhas inseguranças, medos.” (R4)

“[...] Relembrando um pouco do que foi vivido na escola, sobre as aulas que ministrei, lembro como me sentia insegura e tímida diante da câmera. Hoje, ainda sinto um nervosismo antes das aulas, mas é algo que já é bem mais controlado, mas ainda assim, é um processo que ainda preciso me dedicar e trabalhar mais.” (R9)

Essas experiências, reflexões e sentimentos vividos, proporcionados pela RP, estreitam a distância tão comentada entre teoria e prática presente em boa parte dos cursos de licenciatura, corroborando no processo de identificação dos estudantes de licenciatura com o “ser professor”, algo demasiadamente complexo na formação inicial dos licenciandos. Segundo Ferreira e Siqueira (2020), a RP vem para aprimorar e facilitar tal processo, uma vez que estas experiências de conhecer e entender a realidade da escola, seu funcionamento e entre outros, atrelado ao seu aspecto teórico-prático e crítico-reflexivo, encurtam o caminho da identificação profissional docente.

4.2 A Identidade Docente: A RP ajudando no processo de formação do “ser professor”

Como já mencionado, um dos principais objetivos da RP é incentivar a formação de novos docentes, de modo a permitir o licenciando de executar a relação teórico-prática (BRASIL, 2020). Essa articulação entre teoria e prática é algo muito comentado na formação inicial de professores, visto que proporciona ao futuro professor uma familiarização maior com sua prática profissional docente e conseqüentemente, com o “ser professor”, o que torna, ainda, a qualidade da formação de professores melhor e mais significativa. Ou seja, o processo da construção e desenvolvimento identitário do professor emerge, principalmente, a partir das experiências vivenciadas na realidade escolar articuladas com a teoria ofertada nos cursos de formação.

Em vários momentos das narrativas dos residentes são encontrados comentários afirmando que a RP lhes proporcionou o exercício de vivenciar experiências características da docência. Para eles, o programa se mostrou essencial nas suas aprendizagens pedagógicas, como inferem os seguintes trechos.

“[...] A Residência pedagógica tem me ensinado e me dado a oportunidade de está, mesmo que virtualmente, dentro de uma escola desenvolvendo atividades mesmo sendo poucas, me ensinam muito. Tenho aprendido com a P2 e tenho aprendido com os estudantes e com meus colegas bolsistas.” (R1)

“[...] A RP contribuiu e contribui para a minha formação pedagógica, promovendo uma oportunidade de vivenciar e desenvolver as práticas, reflexões críticas da minha ação como aluno, bolsista e futuro professor, possibilitando experiências e o contato direto na prática da profissão docente.” (R2)

“[...] Uma das atividades mais básicas, mas a mais importante é a regência. É muito gratificante compartilhar conhecimentos e participar do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. O modo como as aulas são ministradas, por todos os motivos relacionados ao ensino remoto, ainda é muito limitado, mas isso me faz refletir sobre essa situação e pensar em jeitos que chamem a atenção dos alunos para uma maior participação destes.” (R3)

“[...] O programa nos possibilita discutir e refletir maneiras para melhorar a prática docente junto com o grupo gestor da escola e com os próprios residentes, além de nos incentivar a seguir na carreira docente com as experiências trocadas mesmo que de forma remotamente no momento, mas que já de grande importância para encarar as várias demandas e dificuldades da escola.” (R6)

“[...] Todo esse processo me faz lembrar que, apesar das dificuldades, eu amo ensinar e a RP é uma ótima oportunidade, porque me permite ensinar e aprender ao mesmo tempo, com a preceptora, com os alunos e com toda essa situação inusitada que estamos vivendo.” (R7)

Os trechos acima demonstram que a RP permitiu com que os residentes estivessem em espaços escolares, mesmo que de forma virtual, fornecendo experiências significativas que compõem o “ser professor”, como por exemplo, o desenvolver de intervenções nas escolas, o contato direto com a profissão, o exercício de ministrar aulas e entre outros, que de acordo com o narrado pelos residentes, foram importantes em seus aprendizados sobre a docência. Além

disso, eles comentam sobre as reflexões críticas proporcionadas durante o exercício da prática docente, como o fato de ter despertado a preocupação destes com o processo de ensino-aprendizado.

Tais experiências vivenciadas pelos residentes e relatadas nos trechos anteriores configuram, de acordo com Tardif (2002) um saber docente, o saber experiencial, que está relacionado com às funções dos professores, e é mobilizado, modelado e adquirido diante da vivência dessas funções, ou seja, só pode ser adquirido através da prática do futuro professor no âmbito escolar, diferentemente dos outros saberes docentes, que são adquiridos nos cursos de formação. Esse saber, ainda de acordo com o autor, é um fator importante para a construção do perfil do professor, uma vez que a partir dessa prática cotidiana experiencial, o docente ou futuro docente, irá julgar sua formação ao longo da carreira, tal pensamento corrobora com o que Pimenta (1999, p. 20) afirma em “[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática”. Tal processo de reflexão é visível nos relatos retirados das narrativas dos residentes, por exemplo, quando R2 comenta sobre as “[...] reflexões críticas da minha ação como aluno...” e R6 em “refletir maneiras para melhorar a prática docente”.

Dessa forma, pode-se dizer que a RP proporcionou que os residentes tivessem uma fonte de aprendizado significativa para a construção da identidade para a docência, uma vez que os inseriu em um espaço repleto de desafios que configuram a realidade escolar, permitindo-os o confronto, a reflexão, a adaptação e por fim, o aprendizado, aspectos que são importantes no auxílio da construção da identidade docente, ou seja, pode-se perceber que há indícios do auxílio da RP na construção da identidade docente desses residentes da biologia uma vez que esta se constrói e reconstrói a partir da reflexão crítica acerca das vivências experienciadas na prática docente. Nesse sentido, através das experiências vividas, estes licenciandos comentam sobre os momentos crítico-reflexivos proporcionados pela RP, que os fez ponderar sobre como adaptar e melhorar suas ações e práticas pedagógicas às diferentes realidades observadas, ou seja, a RP com o seu apoio pedagógico e sua metodologia de escuta e partilha de experiências, abre campo de diálogo para a discussão de aspectos relacionados à prática docente que poderiam passar despercebidos ou sem a devida reflexão. Em vista disto, tem-se evidências que estes residentes passaram a compreender e julgar seus papéis sociais quanto futuros professores, como exposto por R6 em “[...] O programa nos possibilita discutir e refletir maneiras para melhorar a prática docente junto com o grupo gestor da escola e com os

próprios residentes...”. Nesse viés, Pimenta (1999) fala que a identidade se molda a partir da significação social da profissão, da revisão das práticas e tradições.

Outro aspecto importante a ser comentado está relacionado com o processo de ensino-aprendizagem. O espaço proporcionado por esta residência da biologia permitiu que os futuros professores da área vivessem uma formação docente mais sólida, angariada a pensar na qualidade do ensino de ciências/biologia, matérias estas que são, muitas vezes, enxergadas como complexas pelos alunos da educação básica, a partir do desenvolvimento de materiais didáticos e planejamentos bem estruturados. Vê-se, nesse sentido, vestígios de um pensar crítico e social quanto ao papel do professor, moldando assim, a identidade desses residentes. Em consequência da percepção dos futuros licenciandos quanto aos seus papéis sociais, há uma melhoria na qualidade nas suas formações como professores de biologia e assim, futuramente haverá melhoria da qualidade da educação básica de ciências e biologia das escolas onde estes futuros professores irão atuar. Essa ideia pode ser vista nos excertos da narrativa abaixo.

“[...] Tem sido um período novo tanto em relação a Residência, quanto em relação a pandemia, fazendo com que a gente tenha que se dedicar mais, “sair fora da caixinha” em diversos aspectos, em especial na questão de produção de vídeoaulas e atividades áudio-visuais que pra mim é um desafio gigantesco, para que assim a educação não seja tão mais prejudicada nesse período e para que os alunos continuem estudando e tendo algum tipo de apoio. Creio que é um aprendizado necessário para a vida de todos os professores.” (R8)

“[...] A montagem de material para o ENEM foi também uma experiência muito boa. Pesquisar sobre Ecologia de forma que chamasse atenção dos alunos, utilizando filmes da Disney como exemplo foi muito divertido.” (R3)

“[...] Eu e minha dupla desenvolvemos um material sobre botânica onde procuramos abordar os principais assuntos e conceitos, isto para o material escrito, já para o audiovisual produzimos um vídeo resolvendo questões contextualizadas.” (R4)

“[...] além disso, como exemplo de algo produzido, tenho o material para o projeto RP Bio no Enem, no qual junto com outro residente reformulamos jogos conhecidos e adaptamos para a botânica, na qual fiquei muito feliz por conseguirmos criarmos e ver como podemos tentar alcançar os estudantes com maneiras diferentes e divertidas.” (R6)

Diante de tais trechos acima, observa-se que a experiência dessa RP proporcionou aos licenciandos a capacidade de moldar-se diante das dificuldades vivenciadas no exercício do ser professor, nesse caso, quanto à adaptação para aulas mais interessantes acerca dos conteúdos biológicos. Ou seja, a RP corroborou para o crescimento individual e profissional desses residentes do subprojeto biologia através, também, da vivência na sala de aula e das reflexões sobre essas.

Tardif (2002) comenta que os saberes experienciais estão conectados (no exercício docente) a múltiplas interações que geram condicionantes, exigindo do professor/futuro professor a capacidade de enfrentar as situações adversas, algo que é formador. Com tais

condicionantes, ainda de acordo com o autor, o docente cria “*habitus*”, que estão atrelados à transformação do estilo de ensino do professor/futuro professor, e à composição da personalidade do profissional, em outras palavras, à sua identidade profissional docente. Os *habitus*, ainda de acordo com o autor, se manifestam através do saber-ser e do saber-fazer tanto individuais, como profissionais. Nesse sentido, Teixeira (2004), comenta que a identidade do professor se desenvolve e se adapta ao contexto (seja social, político ou histórico) no qual o mesmo está inserido.

Outros fragmentos retirados das narrativas dos residentes sugerem a imersão e a percepção da identidade docente dos licenciandos, como é visto a seguir.

“[...] A RP está me fazendo refletir a todo momento e a toda reunião em como ser uma professora e como eu quero ser, além dos caminhos a seguir para alcançar estes objetivos.” (R6)

“[...] (A RP) Me fez questionar, refletir e ressignificar minha escolha como profissão.” (R2)

“[...] Mas não canso de dizer o quanto é enriquecedor e importante participar do projeto e observar o meu crescimento como futura professora e bióloga, ainda que não seja como eu quero e/ou espero.” (R6)

“[...] Me vejo cada vez mais próxima da educadora que pretendo ser e a RP tem elevado de graus de competência, paciência e infinitas outras qualidades.” (R7)

“[...] E sim, essa rotina escolar dá muito trabalho e me faz perceber, também, o quanto eu ainda tenho a aprender dentro dessa área de ensino, mas é uma vivência que sempre comprova o quão certa é minha escolha em ser professora.” (R8)

A identidade docente, como aponta a escrita dos licenciandos acima, é percebida como um processo de evolução, visto que eles relatam que a partir das experiências da RP, foram tomando consciência do professor que buscam ser, tal ponto é destacado, por exemplo, por R6 em “observar o meu crescimento como futura professora e bióloga”. Iza *et al.* (2014) destaca que o “ser professor” é uma construção que demanda de longo processo, uma vez que para se reconhecer como um formador, é necessário assimilar uma série de vivências.

Há ainda, em tais trechos acima, evidências de que a RP favoreceu a identificação profissional dos residentes com a docência, quando é elucidado pelos residentes a forma com que eles se enxergam como futuros professores, e ainda destacam em suas falas sobre como almejam ser, isso é mostrado na fala do R7 em “[...] Me vejo cada vez mais próxima da educadora que pretendo ser”.

Ou seja, é perceptível que o sentimento de “ser professor” foi manifestando-se e tomando consciência por parte dos residentes a partir das vivências oferecidas no período das atividades da RP. Nesse viés, Tardif (2002) elucidada que o saber experiencial modela a identidade daquele que pratica o exercício do trabalho docente.

Essa identificação com a profissão do docente é algo importante para os estudantes da licenciatura em Ciências Biológicas, uma vez que, como já comentado no capítulo 4 do presente trabalho por Rocha (2013), os futuros docentes de Biologia passam por momentos conturbados acerca da identificação com o ser professor, visto que os currículos das Licenciaturas em Ciências Biológicas estão mais voltados para o caráter “bacharelesco” do curso. Diante dos trechos destacados, percebe-se que a RP funcionou como um facilitador da imersão do sentimento de ser professor dos licenciandos da Biologia desta universidade cearense. Nesse aspecto, R2 comenta em um trecho de suas narrativas que a RP lhe proporcionou pensar sobre a docência e assim, resignificando a sua escolha como profissão.

Diante das situações diversas presenciadas durante as atividades da RP, infere-se que os residentes passaram a ter mais confiança em suas práticas docentes, iniciando o processo da identificação com o “ser professor”, além de ter propiciado, em muitos dos futuros professores de ciências e biologia, o sentimento de ter “se encontrado” quanto futuros profissionais, em outras palavras, a convicção da escolha de ser professor. Sobre esse tema, os excertos a seguir, denotam essa perceptiva:

“[...] Foi através da RP que posso neste momento atuar em uma Escola Pública sendo essencial para me descobrir como professor e potencializar minha formação na sala de aula, mesmo que seja de forma remota. Com o PRP consigo ministrar aulas tendo o apoio dos outros bolsistas, da preceptora e do coordenador que dão espaços para me posicionar sobre as atividades que serão realizadas.” (R2)

“[...] Mas é importante que eu, como professor, perceba o que dá certo e o que não dá, o que é legal e interessante e o que não é, para tentar aproximar ao máximo o conteúdo dos estudantes.” (R3)

“[...] Saber que, como professor, não estou preso apenas a planejamentos e regências e que, sempre que possível, posso (e devo) realizar pesquisas, escrever trabalhos e criar materiais didáticos.” (R3)

“[...] Meu desejo de aproveitar ao máximo a experiência do projeto só cresce, assim como a vontade de me capacitar o melhor possível neste final da graduação para, então formada, entrar dentro de salas de aula e executar minha profissão da melhor maneira possível.” (R8)

Nesses excertos acima, retirados das narrativas dos residentes, deixam nítido o processo de auxílio proporcionado pela RP na construção e na consolidação identitária docente, como exposto, por exemplo, por R2 e R3, quando em suas escritas se promovem e dirigem a si próprios como professores, enquanto R8 menciona o magistério como “minha profissão”. É perceptível que a RP os proporcionou, a partir dos saberes docentes, e principalmente a partir do saber experiencial, a concepção do sentir-se professor, como é possível constatar em falas como “me descobrir como professor” e “eu, como professor”, já indicadas acima. Através do narrado, é notório que o sentimento de “confusão” acerca do “já sou professor?” vai, ao longo das vivências, evoluindo para o “ser professor” concreto e propriamente dito, nesse caso, as

vivências que facilitaram formação e consolidação identitária docente, foi, a RP deste subprojeto.

Pode-se observar, novamente, como o saber da experiência está atrelado à construção da identidade docente. A partir dos momentos vivenciados na RP, principalmente as regências, foram capazes de proporcionar a estes residentes o “aprender a ensinar” e de “transformar” os residentes em professores. Esse saber, adquirido na prática pedagógica, é capaz de ressignificar antigas visões e percepções dos professores, ajudando-os a evoluir como profissionais docentes.

Compreender o processo de construção da identidade docente remete à significação do ser professor enquanto agente capaz de realizar mudanças sociais, ou seja, perceber e entender o papel do professor/futuro professor na sociedade corrobora para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, melhorando diversos aspectos da educação básica brasileira.

Nesse aspecto, cada novo desafio, reflexão, interação e entre outros trouxe, a partir das vivências dos licenciados da biologia na RP desta universidade cearense, aprendizados que serão utilizados na futura prática docente desses discentes, além de terem servido como base para ajudar na construção da Identidade Docente deles, um importante processo que demanda tempo para ser percebido, e está sempre se estruturando, modificando e se ressignificando.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentou-se, no presente trabalho, discussões através de trechos retirados das narrativas escritas de um grupo pertencente da Residência Pedagógica (RP) do subprojeto Biologia de uma universidade cearense. Nesse viés, as narrativas de experiência do vivido foram analisadas, por intermédio da técnica de análise da Hermenêutica Objetiva, a fim de perceber e entender as contribuições da RP nos processos formativos da identidade docente dos residentes deste subprojeto.

A Residência Pedagógica é um programa importante na formação e na constituição de uma identidade para a docência, visto que é objetivado através de suas atividades formativas o contato com o cotidiano escolar e a relação teórico-prática, de forma a proporcionar diversas experiências que contribuem na constituição do “ser professor”.

A partir da imersão nas experiências vividas descritas pelos residentes é possível verificar as várias vivências proporcionadas pela RP, indo desde momentos de dificuldades a momentos de identificação com a profissão. Tais momentos de identificação são de suma importância, principalmente para os licenciados da Biologia, que como foi visto no presente estudo, por conta da configuração da grande maioria dos cursos de formação, são afastados da docência e aproximados do Bacharelado. É possível, desse modo, compreender que a RP possibilitou a esses residentes o sentimento de “se encontrar” na docência, melhor dizendo, contribuiu na convicção da escolha do ser professor.

Em diversos momentos, os residentes se depararam com reflexões críticas acerca do “ser professor”, muitas vezes atreladas às suas práticas pedagógicas. Tal aspecto é indispensável para os futuros docentes, e no ensino de Ciências e Biologia isso não é diferente, uma vez que é necessário ao futuro professor da área entender as demandas dos alunos quanto à complexidade dos conteúdos biológicos. Assumir esse papel reflexivo é um indicador da construção da Identidade Docente.

Diante do analisado foi possível perceber que o sentimento do “ser professor” foi manifestando-se e tomando consciência por parte dos residentes a partir das atividades da RP, com isso, os residentes passaram a ter mais confiança em suas práticas pedagógicas.

Assim, é compreendido que os momentos oferecidos pela RP proporcionaram diversos aprendizados e saberes aos futuros professores de biologia, principalmente o saber experiencial, que está diretamente relacionado com a formação de uma identidade para a docência. Nesse sentido, foi possível perceber, através dos trechos investigados, indícios de

como a RP Biologia de uma universidade cearense corroborou com o sentimento do “ser professor”.

Portanto, é importante ressaltar a relevância que a Residência Pedagógica possui na formação inicial de professores e conseqüentemente, na qualidade da educação, visto que promove uma formação docente angariada na reflexão e na criticidade, e ainda, proporciona diversas experiências que preparam o licenciando para o confronto com a realidade escolar. Tais aspectos permitem que se tenham educadores melhores e mais capacitados para lidar com a escola e suas diversidades. Nesse sentido, se faz necessário a mobilização e a luta frequente para a permanência da RP e de programas que assim como a RP, possuem objetivos de melhorar a formação de professores, e como resultado disso, aumentam a qualidade da educação básica e pública brasileira.

Por fim, percebe-se a seriedade que se tem em ressaltar a importância da RP na formação docente, e como foi demonstrado no presente trabalho, na construção da identidade docente. Faz-se necessário que se tenham sempre pesquisas atuais sendo realizadas a fim de apresentar a relevância do programa para os futuros professores e para a educação básica pública, para que assim, a RP tenha continuidade e permanência. É importante que através de mais pesquisas fique evidente como é significativo se ter mais investimentos nesse programa, como por exemplo, para que seja possibilitado o acesso de mais licenciandos na RP.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio: av. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, out./nov. 2007.
- ANJOS, J. S.; SILVA, H. C. P.; ALLAIN, L. R. Contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e do Estágio Supervisionado para a identidade profissional de futuros professores de Ciências e Biologia. **Iniciação & Formação Docente**, v. 6, n. 1, [S.l.], p. 120-136, jul. 2019.
- BRASIL, Fundação CAPES. **Edital CAPES nº 01/2020**. Brasília, DF, 2020.
- BRASIL, Fundação CAPES. **Edital CAPES nº 02/2020**. Brasília, DF, 2020.
- BRASIL, Fundação CAPES. **Edital CAPES nº 06/2018**. Brasília, DF, 2018.
- BRASIL, Fundação CAPES. **Portaria nº 239**. Brasília, DF, 2019.
- BRASIL. Empresa Brasileira de Comunicação. **Organização Mundial de Saúde declara pandemia do novo Coronavírus**. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>. Acessado em: 10 de agosto de 2021.
- CARVALHO, L. A. De. Metodologia qualitativa em pesquisa sobre formação de professores: narração de uma experiência. **Perspectivas Online**, Campos dos Goytacazes, v. 1, n. 4, p. 9-24, 2007.
- FARIA, J. B.; DINIZ-PEREIRA, J. Residência pedagógica: afinal, o que é isso?. **Revista de Educação Pública**, [S.l.], v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019.
- FARIAS, I. M. S.; CAVALCANTE, M. M. Da. S.; GONÇALVES, M. T. L. Residência Pedagógica: entre convergências e disputas o campo da Formação de Professores. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 25, p. 95-108, 2020.
- FEITOSA, R. A. Uma revisão sistemática sobre investigações narrativas no ensino de ciências nos últimos cinco anos na América Latina (2016-2020). **Revista de Ciências do Estado**, [S.l.], v. 6, n. 1, p. 1-18, 2021.
- FERREIRA, P. C. C.; SIQUEIRA, M. C. Da S. Residência Pedagógica: um instrumento enriquecedor no processo de formação docente. **Revista Práticas de Linguagem**, Juiz de Fora, v. 10, n. 1, p. 7-19, 2020.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. São Paulo: Artmed editora, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000. 134p.
- FREITAS, B. M. **A construção da identidade profissional docente a partir das histórias de vida de licenciandos em Matemática participantes do Programa Residência Pedagógica da UNILAB**. 2020. 191 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, 2020.

- FREITAS, F. de L. **A constituição da identidade docente: discutindo a prática no processo de formação**. 2006. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2006.
- FREITAS, M. C. de; FREITAS, B. M, de; ALMEIDA, D. M. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020.
- GALINDO, W. C. M. A Construção da Identidade Profissional Docente. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 24, n. 2, p. 14-23, 2004.
- GARCÍA, C. M. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.
- GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.
- IZA, D. F. V. et al. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.
- LIMA, M. E. C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p.17-44, jan./mar. 2015.
- MAYRING, P. Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution. Klagenfurt, 2014. 148 f. Monografia. [S.l]
- MEDEIROS, E. A. De.; MEDEIROS, M. L. S. De. Licenciaturas em Ciências Biológicas: análise de currículos de formação de professores para o ensino de ciências e biologia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 1967-1990, 2020.
- MELLINI, C. K.; OVIGLI, D. F. B. Identidade Docente: percepções de professores de Biologia iniciantes. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 22, p. 1-22, 2020.
- MELLO, G. N. de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re) visão radical. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000.
- MOREIRA, T. B. **Formação Docente: o Programa de Residência Pedagógica no Curso de Ciências Biológicas da UFC**. 2020.101 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, 2020.
- NASCIMENTO, M. A. V. Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. **Revista portuguesa de pedagogia**, Coimbra, p. 207-218, 2007.
- NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996.
- OBARA, C. E.; BROIETTI, F. C. D.; PASSOS, M. M. Contribuições do PIBID para a construção da identidade docente do professor de Química. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, n. 4, p. 979-994, 2017.
- OLIVEIRA, Z. de M. R. de et al. Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 547-571, set./dez. 2006.

- PAIVA, V. L. M. de O. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista brasileira de linguística aplicada**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 261-266, 2008.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.
- REIS, P. R. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 15, n. 16, p. 17-34, jan./dez. 2008.
- ROCHA, L. D. Avaliação do curso de Licenciatura em ciências biológicas da Unifal-MG na perspectiva de seus egressos. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 13, n. 28, p. 76-98, jan/jun 2013.
- ROZEK, M. A narrativa e a formação de professores. **Indagatio Didactica**, Aveiro, v. 5, n. 2, p. 1016-1029, out. 2013.
- SAHAGOFF, Ana Paula. Pesquisa narrativa: uma metodologia para compreender a experiência humana. *In: Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação*, XI., 2015, Porto Alegre.
- SANTOS, A. L. C dos. et al. RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE BIOLOGIA: PERCEPÇÃO DOS RESIDENTES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA EM SUA FORMAÇÃO DOCENTE, JOÃO PESSOA-PB, BRASIL. **Revista Atena**, Ponta Grossa, p. 234-259, 2020.
- SANTOS, C. dos. **Identidade docente e a residência pedagógica**: narrativa autobiográfica de uma experiência formadora. 2020. 40 f. TCC (Graduação) – Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Paraíba, João Pessoa, 2020.
- SANTOS, M. E. B. A contribuição do programa Residência Pedagógica para a formação inicial dos professores de Ciências e Biologia. 2019. 65 f. TCC (Graduação) – Curso de Ciências Biológicas, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2019.
- SANTOS, S. P.; RODRIGUES, F. F. S. Formações identitárias e saberes docentes: Alguns apontamentos para pensar a formação docente do ensino superior. **Cadernos da FUCAMP**, Monte Carmelo, v. 10, n. 12, p. 18-26, 2011.
- SILVA, E. P.; MANO, A. de M. P. Identidade profissional docente: concepções de futuros professores. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 5, n. 1, p. 184-208, jan./abr. 2018.
- SILVA, F.; LACERDA, C.; SANTOS NETO, M. B. Contribuições do programa residência pedagógica da Universidade Estadual do Ceará na formação de professores da educação básica. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 13, n. 26, p. 137-154, jan./abr. 2021.
- SILVA, K. A. C. da.; CRUZ, S. P. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento-Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago. 2018.
- SOUSA, M. G. da S.; CABRAL, C. L. de O. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes (Bragança Paulista)**, Itatiba v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015.
- SOUSA, N. P. R. et al. As contribuições do programa Residência Pedagógica para a Formação Docente. **DESAFIOS-Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins**, v. 7, n. Especial-2, p. 55-58, 2020.

SOUZA, E. C. de. **Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica**: interfaces metodológicas e formativas. Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. 1 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 135-147, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, C. B. Resignificação da identidade do professor na formação docente. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, Campo Largo, v. 3, n. 1, p. 1-8, 2004.

VILELA, R. A. T.; NAPOLES, J. N. "Hermenêutica Objetiva" e sua apropriação na pesquisa empírica na área da Educação. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 16, n. 31, p. 305-326, jul./dez. 2010.

VILELA, R. A. T.; NAPOLES, J. N. A pesquisa sociológica hermenêutica objetiva": novas perspectivas para a análise da realidade educacional e de práticas pedagógicas. **Caxambu**, p. 1-19, 2008.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

06/08/2021

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado (a) residente, você está sendo convidado (a) participar de uma pesquisa, desenvolvida pela licencianda Yvana Patrícia da Silva Barros do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Ceará - UFC, tendo como orientador o professor Doutor Raphael Alves Feitosa do Departamento de Biologia da UFC.

Você não deve participar contra sua vontade.

Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Você poderá, a qualquer momento, se recusar a continuar participando da pesquisa e, também poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo.

Garantimos que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto. Atestamos o nosso compromisso como pesquisador de utilizar os dados e/ou material coletado somente para esta pesquisa.

Informamos que não há nenhum tipo de pagamento para a participação do voluntário.

OBJETIVO DA PESQUISA

Essa pesquisa tem como objetivo investigar as contribuições de um subprojeto do programa Residência Pedagógica na construção da identidade docente dos futuros professores de biologia.

PROCEDIMENTOS DESENVOLVIDOS NA PESQUISA

O procedimento da pesquisa consistirá na análise das narrativas escritas pelos residentes durante o período de dezembro de 2020 até março de 2021.

INFORMAÇÕES SOBRE SIGILO E ANONIMATO

Garantimos que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos e, após esse tempo, serão destruídos.

OBS: Você receberá as suas respostas após o envio!

***Obrigatório**

Nome completo do voluntário *

Sua resposta

Nº do RG *

Sua resposta

E-mail do voluntário *

Sua resposta

Você autoriza a utilização das suas narrativas para essa pesquisa? *

- Sim
- Não

Você declara que é de livre e espontânea vontade que está participando como voluntário da pesquisa? *

- Sim
- Não

Você declara que leu cuidadosamente esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido? *

- Sim
- Não

