

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
ESCOLA NORMAL SUPERIOR - ENS
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

WELLEM KATHNEY ARAÚJO DE SÁ

**RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE BIOLOGIA: CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA
PARA A PRÁTICA DOCENTE DOS RESIDENTES**

MANAUS/AM
2022

WELLEM KATHNEY ARAÚJO DE SÁ

**RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE BIOLOGIA: CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA
PARA A PRÁTICA DOCENTE DOS RESIDENTES**

Monografia apresentada para obtenção de nota final na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso, do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade do Estado do Amazonas - UEA.

Orientadora: Dra Hiléia M. Maciel Cabral

MANAUS/AM
2022

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.

S111rr SÁ, WELLEM KATHNEY ARAÚJO DE
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE BIOLOGIA: :
CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA PARA A PRÁTICA
DOCENTE DOS RESIDENTES / WELLEM KATHNEY
ARAÚJO DE SÁ. Manaus : [s.n], 2021.
45 f.: color.; 1 cm.

TCC - Graduação em Ciências Biológicas - Licenciatura
- Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2021.

Inclui bibliografia

Orientador: Hiléia Monteiro Maciel Cabral

1. residência pedagógica. 2. residentes. 3. biologia.
4. prática docente. I. Hiléia Monteiro Maciel Cabral
(Orient.). II. Universidade do Estado do Amazonas. III.
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE BIOLOGIA:

Elaborado por Jeane Macelino Galves - CRB-11/463

LISTA DE SIGLAS

PRP- Programa de Residência Pedagógica

RP- Residência Pedagógica

CAPES-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

IES- Instituição De Ensino Superior

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SEDUC- Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino

TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	5
2.OBJETIVOS.....	7
2.1Objetivo Geral.....	7
2.2Objetivo Específico.....	7
3 REFERÊNCIAL TEÓRICO.....	7
3.1 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	7
3.2 RESIDENCIA PEDAGÓGICA.....	13
3.2.1 O Programa de Residência Pedagógica (PRP).....	13
4 METODOLOGIA.....	17
4.1Tipo de Estudo.....	17
4.2 Local e Sujeitos da Pesquisa.....	17
4.3 Coleta e Análise de Dados.....	17
4.4Procedimentos Éticos.....	20
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	21
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	36
7 REFERÊNCIAS.....	37
8 APÊNDICES.....	42

1. INTRODUÇÃO

A educação brasileira apresenta muitos desafios. É visível que nem sempre professores da educação básica e, mais precisamente, a formação acadêmica inicial do professorado recebe a capacitação necessária para enfrentar toda a gama de obstáculos com a qual se deparam ao iniciar a docência. Porém, para que essas dificuldades sejam amenizadas é de suma importância o desenvolvimento e a aplicação de programas e projetos voltados à formação do corpo docente da educação básica como também dos acadêmicos licenciandos.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) aponta algumas lacunas na formação atual dos docentes: “[...] preparo inadequado dos professores cuja formação de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente” (GOMES, 2011, p.108).

Neste contexto, iniciativas que visem aprimorar o conhecimento do graduando, principalmente no que diz respeito ao contato com a realidade escolar, podem promover uma interação mais profunda e proporcionar a reflexão sobre o “ser professor”. Assim, como sugere Nóvoa (2017, p.18), “a formação deve permitir a cada um construir a sua posição como profissional, aprender a sentir como professor”.

Atualmente, sintonizado com a educação permanente, paradigma do século XXI, o curso de Ciências Biológicas apresenta o currículo organizado com base no desenvolvimento de competências e experiências formativas reais e simuladas que instrumentalizam o estudante à prática nos diversos campos do conhecimento. Um destes programas destinados à formação inicial dos licenciandos é o Programa de Residência Pedagógica (PRP).

O Programa Residência Pedagógica, criado no ano de 2018, é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que visa contribuir para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. O Programa tem como objetivo aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem

escolar, entre outras didáticas e metodologias; Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A residência pedagógica é uma atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada escola-campo. A residência pedagógica é uma atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada escola-campo.

A residência pedagógica teve o total de 440 horas de atividades distribuídas da seguinte forma: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma 2 intervenção pedagógica; 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades.

Na escola-campo, o residente foi acompanhado por um professor da educação básica, denominado preceptor. A orientação do residente será realizada por um docente da IES, denominado docente orientador. A coordenação do Projeto Institucional de Residência Pedagógica será realizada por um docente da IES, denominado Coordenador Institucional. Diante disso, lançamos o seguinte problema científico a ser investigado: *Como o subprojeto Biologia do Programa Residência Pedagógica da Universidade do Estado do Amazonas/ENS contribuiu para a formação inicial dos futuros professores?*

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Compreender como o Programa Residência Pedagógica, sob a ótica dos residentes, contribui para a formação inicial dos futuros professores em relação ao subprojeto de Biologia da Universidade do Estado do Amazonas/ENS.

2.2 Objetivos Específicos

A) Relatar as ações desenvolvidas pelo Programa Residência Pedagógica, subprojeto de Biologia, desenvolvido no período de agosto de 2018 a janeiro de 2020 na Universidade do Estado do Amazonas/ENS.

b) Compreender os desafios enfrentados na prática docente dos residentes nas escolas de atuação da Residência Pedagógica – RP.

c) Avaliar que aspectos positivos e/ou negativos foram percebidos pelos residentes durante o desenvolvimento do subprojeto.

3. [Toc45727980](#)REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Pensar a formação de professores é refletir sobre a complexidade que envolve vários elementos que devem ser inseridos nesse processo, uma vez que demandam esforços conjuntos de uma série de outros fatores os quais perpassam tanto pelo formato dos cursos de licenciaturas, quanto pela formação permanente dos professores formadores (Gatti, 2014). final, formar professores é uma prática feita por humanos, para humanos e com humanos, o que fundamenta a teoria defendida por Tardif (2014), de que a docência é uma profissão de interações humanas.

A formação inicial nesta perspectiva, tem como eixo central um humano que formará humanos, que terá como atividade principal a educação enquanto processo de humanização, assumindo a dimensão social e histórica da formação humana a partir de uma existência objetiva de relações sociais e de um processo de apropriação e objetivação, pela mediação de outros sujeitos sociais (TOZONI-REIS; CAMPOS, 2014).

Para Garcia (2006), a formação inicial de professores deve contribuir não só para o desenvolvimento pessoal, mas, principalmente, para a aquisição de atitude reflexiva acerca dos processos de ensino e de aprendizagem em sua prática profissional. No entanto, a formação de professores ainda se faz com certo distanciamento da realidade em que esse profissional irá desenvolver sua prática. Para Diniz-Pereira (2007), esse distanciamento é um dos dilemas enfrentados pelos cursos de formação de professores, pois

[...] a falta de integração entre a licenciatura e a realidade onde os licenciandos irão atuar constitui um outro “dilema” enfrentado pelos cursos de formação de professores. Em outras palavras, há pouca integração entre os sistemas que formam os docentes, as universidades, e os que absorvem: as redes de ensino fundamental e médio. Essa desarticulação reflete, talvez a separação entre teoria e prática existente nos cursos de formação de professores (DINIZ-PEREIRA, 2007, p. 61-62).

É importante, portanto, considerar que a desarticulação entre os sistemas de formação e de docência compromete a construção da base necessária para a formação do professor que irá atuar na educação básica, pois essa construção se faz a partir da inserção de diversos elementos que vão se configurar ao longo do caminho e servirá como alicerce, para que o professor seja capaz de fazer a integração dos conhecimentos específicos de sua área de formação, aos diferentes conhecimentos que são construídos em ambientes e contextos em que ocorre a prática docente.

Tornar-se professor constitui um processo complexo, idiossincrático e multidimensional (CALDERHEAD; SHORROCK, 1997; HAUGE, 2000; FLORES, 2001; FLORES; DAY, 2006) que implica o “aprender a ensinar” (às vezes, associado aos aspectos mais técnicos do ensino) e à socialização profissional (decorrente da interação entre indivíduo e contexto), bem como a construção da identidade profissional. Para Sachs (2001 p. 5), a identidade diz respeito ao modo como as pessoas entendem a sua experiência individual, como agem e se identificam no seio de determinados grupos, um processo que “é mediado pela sua própria experiência dentro e fora das

escolas, bem como pelas suas próprias crenças e valores sobre o que significa ser professor e sobre o tipo de professor que gostariam de ser”.

Uma das finalidades da formação inicial é a de preparar os futuros professores para trabalharem em escolas em contextos de mudança, o que implica uma reflexão permanente sobre o papel dos professores e sobre o seu profissionalismo e a forma como este é entendido (FLORES, 2010). A literatura neste âmbito sublinha a necessidade de repensar a formação de professores no sentido de responder às exigências e aos desafios cada vez mais complexos que se colocam às escolas e aos professores (PERRENOUD, 1993; MARCELO, 1994; ESTEVE, 2001).

Lüdke e Boing (2007) afirmam que o trabalho docente não pode ser pensado isoladamente, fora das transformações que estão ocorrendo, mas também em outros setores socioeconômicos, pois o problema da educação básica pública não é um fato isolado. Para Gianotto e Diniz (2010), a melhoria da qualidade de ensino passa, necessariamente, pela revisão dos padrões de formação de professores, pois a maioria dos cursos de licenciaturas tem seus currículos apoiados na concepção de professor como um profissional que deverá aplicar conhecimentos adquiridos em situações específicas e, portanto, não forma o professor capaz de ensinar o aluno a pensar. Segundo Libâneo (2000), hoje, o professor precisaria, no mínimo, de: uma cultura geral mais ampla, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias.

Nesta perspectiva, para Flores (2010), os futuros professores possuem um conjunto de crenças e de ideias sobre o ensino e sobre o que significa ser professor que interiorizaram ao longo da sua trajetória escolar. Contrariamente a outros futuros profissionais, quando entram num curso de formação inicial, os futuros professores já conhecem o contexto no qual vão exercer a sua atividade: as escolas e as salas de aula. O contato prolongado com a futura profissão, através da observação dos seus professores, afetará, em maior ou menor grau, o seu entendimento e a sua prática de ensino, quer como alunos candidatos a professor, quer como professores principiantes.

Dito isso, é essencial que os futuros professores desenvolvam compreensões profundas acerca do ensino e da aprendizagem investigando a sua própria prática, o que constitui um desafio para os formadores de professores, “uma vez que a fonte de conhecimento e o ímpeto de mudança residem, claramente, no futuro professor e não no próprio formador de professores” (LOUGHRAN, 2009, p. 34).

Os professores precisam repensar o seu papel (e o modo como trabalham) à luz dos desafios da sociedade do conhecimento e da aprendizagem em que os

professores têm agora de trabalhar. Se queremos nas escolas professores que reflitam sobre as suas práticas (e sobre os propósitos e valores que lhes estão subjacentes), então os cursos de formação (inicial, mas também contínua) têm de ser organizados em função dessa realidade, colocando de lado processos e práticas de formação dominados, em muitos casos, por modelos tradicionais, escolarizados e baseados numa racionalidade técnica. Um ensino de qualidade exige professores de qualidade, que sejam conhecedores, que demonstrem destrezas para enfrentar a complexidade e mudança inerentes à docência, mas também que estejam comprometidos no ensino e na aprendizagem ao longo da sua carreira (FLORES, 2010).

Segundo Morais e Albino (2015) a formação inicial de professores é uma das temáticas mais recorrentes no cenário educacional brasileiro nas últimas décadas, tendo em vista a problemática envolvendo o ensino nas escolas do país. Essa formação inicial tem sua importância por marcar o início da profissionalização, um período em que as virtudes, os vícios e as rotinas são assumidos como processos usuais da profissão. Assim, a partir da constituição desses saberes e significados iniciais, os professores personificam em seu fazer profissional a maioria dessas aprendizagens advindas do processo formativo inicial (IMBERNÓN, 2009).

Na esteira desse pensamento, acreditamos que os cursos de formação inicial de professores no Brasil ainda não preparam os professores nesse sentido, como lembra Diniz-Pereira (2006), ao destacar que existe uma forte dicotomia entre teoria e prática, refletida na separação entre ensino e pesquisa nos cursos de licenciaturas no país. O referido autor ressalta ainda a desvinculação das disciplinas de conteúdo daquelas pedagógicas, além do distanciamento existente entre a formação acadêmica e as questões impostas pela prática docente na escola.

Dessa forma, segundo Tardif (2014), a formação inicial de professores no Brasil ainda não estimula os futuros professores a articularem os saberes que competem à profissão docente. Esses profissionais são formados, em sua maioria, sem uma relação concreta com sua futura prática; além de os saberes das disciplinas de caráter específicos não se articularem com os conhecimentos da área pedagógica.

Ainda, segundo o autor supracitado, a interação, o ensinar a pensar, a busca da perspectiva crítica dos conteúdos, o desenvolvimento da capacidade comunicativa, o reconhecimento (e, sobretudo, a aceitação) do impacto das Tecnologias de

Informação e Comunicação (TICs), são aspectos que devem ser trabalhados já na formação inicial dos professores.

Acreditamos, assim como Gianotto e Diniz (2010), que a melhoria da qualidade de ensino passa, necessariamente, pela revisão dos padrões de formação de professores, pois a maioria dos cursos de licenciaturas tem seus currículos apoiados na concepção de professor como um profissional que deverá aplicar conhecimentos adquiridos em situações específicas e, portanto, não forma o professor capaz de ensinar o aluno a pensar.

Para Morais e Albino (2015), essa condição reforça a ideia de que todos os componentes curriculares, sejam eles específicos, complementares ou pedagógicos, devem, juntos, oferecer pressupostos teórico-práticos que assegurem, de modo mais consistente, o fazer profissional do professor. Além disso, o Estágio Curricular Supervisionado e o trabalho de conclusão de curso também simbolizam elementos vivenciados pelos futuros docentes em seus cursos de formação que, se voltados para as discussões referentes ao ensino, poderiam proporcionar ao professor uma melhor reflexão sobre o seu futuro trabalho.

Para Garcia (1999) a formação de professores está se transformando numa área válida e complexa de conhecimento e investigação, que oferece soluções e, por sua vez, coloca problemas aos sistemas educativos. Segundo Carvalho e Gil-Perez (2011), quando se solicita a um professor em formação ou em exercício que expresse sua opinião sobre “o que nós, professores deveríamos conhecer para podermos desempenhar nossa tarefa e abordar de forma satisfatória os problemas que está nos propõe”, as respostas são, em geral, bastante pobres e não incluem muitos dos conhecimentos que se considera hoje como fundamentais.

Para os autores supracitados, os professores não só carecem de uma formação adequada como também, sequer são conscientes de suas insuficiências. Como consequência, concebe-se a formação do professor como uma transmissão de conhecimentos e destrezas que, contudo, têm demonstrado reiteradamente suas insuficiências na preparação dos alunos e dos próprios professores.

Segundo Tardif (2002), a formação inicial visa a habituar os alunos – os futuros professores – à prática profissional dos professores e a fazer deles práticos “reflexivos”. Concretamente, segundo o autor supracitado, isso significa, inicialmente, que os programas de formação dos professores devem ser organizados em função de um

novo centro de gravidade: a formação cultural (ou geral) e a formação científica (ou disciplinar) através das disciplinas contributivas (psicologia da aprendizagem, sociologia da educação, didática etc.) devem ser vinculadas à formação prática, que se torna, então, o quadro de referência obrigatório da formação profissional.

Dessa forma, formação geral e formação disciplinar não podem mais ser concebidas na ausência de laços com a formação prática. De fato, uma das tendências atuais é considerar que a formação geral deve ser adquirida antes da formação inicial, a qual se concentraria sobretudo na formação para a cultura profissional dos professores. Nesse sentido, a formação disciplinar deve ligar-se ao exercício da profissão (TARDIF, 2014).

Dito isto, deve-se integrar os professores no próprio currículo da formação inicial para o ensino, os quais se tornam, a partir de então, verdadeiros atores da formação dos futuros docentes. A formação de professores constitui-se do ato de formar o licenciando para atuar nas escolas da educação básica. Para Veiga (2006), o termo “formação” é, “o ato ou modo de formar” que compreende “dar forma a algo, ter a forma; pôr em ordem; fabricar; tomar forma; educar”. A tarefa dada ao docente não é fácil, e não se restringe ao ato somente de “dar aula”, pois compreende outros aspectos tais como: aprender, avaliar, pesquisar, compreender.

Nesse sentido, para Tardif (2014, p.31), “os professores são alguém que sabem alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros”. Na mesma direção, para Gauthier *et al.* (1998), os saberes englobam, dentre outros, os argumentos, os discursos, as ideias, os juízos e os pensamentos que obedecem a exigências de racionalidade, ou seja, as produções discursivas e as ações dos quais se sabe falar, narrar, argumentar.

Ao referir-se à formação docente, Nóvoa (1996) busca descrevê-la como sendo mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, ou seja, a formação de professores é o momento-chave da socialização e configuração profissional. Diante disso, o ensino e a aprendizagem dependem, cada vez mais, de professores comprometidos em melhorar a sua atuação em sala de aula. Um dos meios para se desenvolver essa melhoria é pela reflexão sobre a experiência educativa do professor (DEWEY, 1979).

Segundo Tardif (2014), o professor trabalha com o objeto mais complexo do universo, porque é o único que possui uma natureza física, biológica, individual, social

e simbólica ao mesmo tempo. Nessa perspectiva, faz-se necessário olhar a formação inicial do professor no sentido de promover mudanças nas práticas escolares, que se ancore na reflexão sobre os saberes e as práticas pedagógicas presentes na formação inicial. Dessa maneira, concorda-se com Tardif (2014, p. 21) quando ressalta a importância dos saberes no papel reflexivo do professor em seu ambiente de trabalho, visto que “[...] ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho”.

Sendo assim, a formação inicial visa a habituar os alunos – os futuros professores – à prática profissional da profissão e a fazer deles práticos reflexivos (TARDIF, 2014). Ressalta-se que o saber docente não se reduz à transmissão de conhecimentos já constituídos, sendo a prática expressão de múltiplos saberes, marcada por uma trama de história e cultura particular permeada por um âmbito e espaços de socialização diversos (OLIVEIRA *et al.*, 2010). Sendo assim, não basta ensinar o conteúdo (por exemplo de Biologia) na sala de aula, é imprescindível priorizar a formação do cidadão, atuante e crítico na sociedade. É necessário, refletir sobre os processos que estão imbricados na prática docente, para o melhor desempenho dos professores em sua formação inicial.

3.2 RESIDENCIA PEDAGÓGICA

3.2.1 O Programa de Residência Pedagógica (PRP)

A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 apresenta a Residência Pedagógica (RP) como uma das diretrizes curriculares para formação inicial dos cursos de licenciaturas. A RP foi inspirada através do projeto de residência médica, na qual se faz o verdadeiro batismo do médico. Sabe-se que para ser intitulado médico os egressos precisam passar dois anos de residência junto a professores que não mais os veem como alunos, mas sim como companheiros de profissão atuando na prática em hospitais ou instituição de saúde (ABRUCIO, 2016).

Nessa mesma perspectiva Gomes e Ferreira (2020) afirmam que a RP faz parte das ações integrantes da Política Nacional de Formação de Professores. Constitui-se em um Programa do Ministério da Educação executado por Intuições de Ensino Superior (IES) por meio de parcerias estabelecidas com Secretarias Estaduais

de Educação, envolvendo de forma direta cursos de licenciaturas das diversas áreas do conhecimento e escolas públicas, tendo como agência de fomento a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O PRP foi criado a partir do edital CAPES 06/2018. A proposta daquele edital consistia em colocar os discentes residentes ativamente no âmbito escolar, por meio do desenvolvimento de projetos e regências em sala de aula. Desta maneira, articulando a prática da sala de aula do ensino básico com a teoria vista nos cursos de licenciaturas, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora.

Para Gomes e Ferreira (2020) o licenciando que participa da RP é aluno regularmente matriculado a partir da segunda metade de seu curso, e é chamado de residente. As atividades desenvolvidas pelos residentes proporcionam uma imersão dos mesmos no contexto escolar, proporcionando experiências que levam a aperfeiçoar a própria formação, por meio do desenvolvimento de projetos, experimentação didático-metodológicas que fortalecem o campo da prática. Tem a possibilidade de conhecer o contexto e a cultura da escola, dos alunos e as relações interpessoais que envolvem o cotidiano escolar, além de desenvolver atividades relacionadas à construção da identidade docente.

Uma das características da RP é sua articulação direta e constante com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como o fortalecimento e ampliação da relação entre a universidade e escolas de educação básica. Para que uma IES possa participar desse Programa, ela deve primeiramente participar de um edital público nacional e apresentar um projeto institucional de RP que será avaliado pela CAPES.

A organização do PRP indica que deve haver uma estreita relação, em regime de colaboração, entre as IES selecionadas, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e as escolas-campo onde os projetos da RP serão desenvolvidos. Assim, as IES participantes deverão organizar seus projetos institucionais em estreita articulação com a proposta pedagógica das redes de ensino que receberão os seus licenciandos. Para a realização de todas as ações a RP dispôs de quatrocentos e quarenta (440) horas distribuídas ao longo de dezoito meses.

Objetivos do Programa Residência Pedagógica¹

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

3.2.2 Algumas pesquisas envolvendo Residência Pedagógica e formação de professores

Vieira *et al.* (2020) trouxeram à luz as experiências vividas durante o Programa RP, enfatizando as práticas positivas com graduandas de Letras/Língua Inglesa. O foco da pesquisa era ministrar aulas diversificadas, com o objetivo de verificar se os alunos haviam aprendido de uma maneira divertida e que eles vissem a Língua Inglesa com outra visão, já que eles viam o idioma como algo aterrorizante ou muito difícil. Os resultados apontam que a melhor maneira de ensinar é utilizando interdisciplinaridade nas aulas.

¹ Esses objetivos foram retirados da página oficial da CAPES, responsável pela aplicação e desenvolvimento do PIBID. Endereço consultado: [https://www.capes.gov.br/busca?ordering=newest&searchphrase=all&limit=20&areas\[0\]=contenttags&searchword=Resid%C3%A2ncia%20Pedag%C3%B3gica](https://www.capes.gov.br/busca?ordering=newest&searchphrase=all&limit=20&areas[0]=contenttags&searchword=Resid%C3%A2ncia%20Pedag%C3%B3gica)

Gomes e Ferreira (2020) a fim de avaliar a prática no âmbito acadêmico, o programa (RP) desenvolveram diversas atividades de análise das demandas decorrentes da residência no II Seminário Descentralizado da RP/UFT. Nesse seminário todos os residentes tiveram a oportunidade de apresentar alguns dos trabalhos desenvolvidos. Os resultados dessa experiência apontam pontos positivos e negativos. Certamente as reflexões sobre a RP versus Estágio Supervisionado são e/ou devem ser temas relevantes em estudos realizados pelos cursos de licenciaturas.

Souza e Alves (2020) fizeram uma crítica sobre o edital CAPES 06/2018 referente ao programa Residência Pedagógica (RP). Os autores argumentam que, em sua estrutura conservadora, o Residência Pedagógica torna-se um refém da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois seu edital deixa explícito o compromisso de cumprir as atividades seguindo o que está estabelecido na BNCC. Os autores concluíram que o programa apresenta uma estrutura conservadora e tradicional em relação aos métodos de sua organização, impondo regulamentos que devem ser seguidos.

Silva, Canuto e Bento (2019) investigaram as vivências que ocorreram em um estágio/residência pelo RP. Eles concluíram que através da residência pôde-se perceber a importância da gestão escolar e do Projeto Político Pedagógico da escola. Além disso, concluíram também que o programa fortaleceu a parceria entre a universidade e a escola culminado no aperfeiçoamento da prática docente.

Pedro *et al.* (2019) relataram a experiência dos estagiários no projeto de RP do Centro Universitário Municipal de São José. A ação pedagógica da RP teve como eixo principal contribuir e mediar o processo de alfabetização da turma do segundo ano do ensino fundamental a fim de compreender a partir das observações, as necessidades das crianças do 2º ano do Colégio Municipal Maria Luiza de Melo. Os autores concluíram que a RP foi muito significativa dando ênfase nos conceitos teóricos, observações, planejamentos e reflexões, que se mantinham perante encontros entre acadêmicos, professores e preceptores.

O trabalho de Cândido e Martins (2019) buscaram analisar uma experiência da RP em Educação Infantil realizado em uma universidade pública federal, articulando as características específicas dessa organização de estágio curricular obrigatório às percepções dos residentes acerca das relações estabelecidas entre as famílias e as escolas no âmbito da escolarização da primeira infância. Os dados recolhidos foram organizados em categorias de análises que permitiram conhecer e analisar os

modos pelos quais as instituições engendram suas relações no cotidiano escolar, especialmente as estabelecidas nas festas escolares, nos momentos de reuniões pedagógicas e na comunicação escrita entre as duas instituições.

4. METODOLOGIA

4.1 Tipo de Estudo

Quanto a natureza pesquisa, caracteriza-se por ser qualitativa, que para Creswell (2010, p. 26) “é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano”.

O tipo de pesquisa que será utilizada é a descritiva, pois visa correlacionar variáveis, além de analisar os fatos, descrevê-los, classificá-los e interpretá-los. (BRUCHÊZ et al., 2015). A pesquisa descritiva busca descrever as características de determinada população ou fenômeno relacionando as variáveis, tendo como aspecto principal a utilização de técnicas padronizadas de coletas de dados, questionários, por exemplo. (GIL, 2008).

4.2 Local e sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida na unidade Escola Normal Superior (ENS), no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, na cidade de Manaus da Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

Os sujeitos da pesquisa serão os treze residentes que participaram do Programa de Residência Pedagógica do subprojeto Biologia no período de agosto de 2018 a janeiro de 2020.

4.3 Coleta e análise dos dados

Para analisar a contribuição do Programa Residência Pedagógica, sob a ótica dos residentes, para a formação inicial dos futuros professores em relação ao

subprojeto de Biologia da Universidade do Estado do Amazonas/ENS, optou-se por entrevistar entre os vinte e quatro residentes participantes do programa quem aceitar preencher o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que é o documento que, além de explicar os detalhes da pesquisa (justificativa, objetivos, procedimentos, desconfortos, riscos, benefícios, grupos de alocação, entre outros aspectos), também deve informar e assegurar os direitos dos participantes. Para Marconi e Lakatos (2017), a preparação de uma entrevista é uma das etapas mais importantes da coleta de dados, e exige: planejamento da entrevista, visando alcançar os objetivos da pesquisa; a escolha do sujeito a ser entrevistado; a garantia de que a identidade do entrevistado seja preservada; organização do roteiro com as questões específicas que serão importantes para a pesquisa com o cuidado para não serem tendenciosas, ambíguas ou arbitrarias. Por isso, para estes autores, as perguntas devem ser organizadas dentro de uma sequência lógica, levando em consideração o pensamento do entrevistado, ou seja, buscando uma continuidade na conversação.

Nessa pesquisa, foi utilizada a entrevista semiestruturada, que para Pádua (2016, p. 75) “é um conjunto de questões sobre o tema que está sendo estruturado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo com o desdobramento do tema principal”. A entrevista semiestruturada é um recurso de coleta de dados que, devido ao seu planejamento aberto, fornece a possibilidade de se obter os pontos de vista dos entrevistados e, por isso, atrai interesse dos pesquisadores e se tornou amplamente utilizada (FLICK, 2009).

Foi feita a análise dos relatórios entregues pelos residentes ao final do programa. A pesquisa documental se caracteriza pela pesquisa “[...] de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2017, p. 45). Os documentos são fontes imprescindíveis para o pesquisador.

Como método analítico, foi utilizada a Análise do Conteúdo que foi realizada através de três passos: 1) **A pré-análise**; 2) **A exploração do material** e 3) **O tratamento dos resultados: inferência e a interpretação**. (BARDIN, p. 121, 2010).

A **pré-análise** é a primeira etapa da organização da análise e é por meio dela que o pesquisador começa a organizar o material para que se torne útil a pesquisa. Nesta fase, o analista deve sistematizar as ideias iniciais em cinco etapas. (BARDIN, 2010, grifo nosso). De acordo com Bardin (2010), na primeira das etapas da pré-

análise, o pesquisador deve fazer a leitura flutuante, que implica em conhecer inicialmente o material e criar familiaridade com ele.

A segunda etapa da pré-análise consiste na escolha dos documentos, após a leitura flutuante ampla, em seguida. No entanto, para ter êxito na escolha dos documentos, o analista precisa cumprir as seguintes regras: regra da exaustividade, que exige que nenhum documento deve ser deixado de fora; regra da homogeneidade, esta regra exige que a seleção dos documentos deva ter o mesmo tema para que permita a comparação e a última regra, que é a regra da pertinência que cobra que os documentos devam guardar correlação com os objetivos da análise. (BARDIN, 2010). A terceira etapa da pré-análise consiste na formulação dos objetivos, e também na formulação do quadro teórico/pragmático, em que os resultados da análise serão tratados. A respeito da formulação de objetivos, Biagini (2013, p. 91) coloca que se os objetivos forem realizados tornam-se alicerces para as leituras dos documentos.

Na quarta etapa da pré-análise, o analista deve providenciar a referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores, que são elementos de marcação para permitir extrair das comunicações a essência de sua mensagem. É nesta etapa que há as operações de recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de algumas das modalidades de codificação para o registro dos dados (BARDIN, 2010, p. 126).

E na quinta e última etapa da pré-análise o analista deve providenciar a preparação do material, que objetiva transformar o material por padronização e por equivalência. Para levar adiante essa etapa, deve ser feita edição do material, extração de muitas cópias para possibilitar os recortes das mensagens e também a numeração dos elementos do corpus.

Após a etapa da pré-análise entra a fase da **exploração do material**. Nessa fase ocorre à descrição analítica, a qual diz respeito ao corpus (qualquer material textual coletado) submetido ao estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011, p. 735, grifo nosso).

De acordo com Bardin (2010), ao cumprir a exploração do material, o analista deve fazer a definição das categorias, classificando os elementos constitutivos de um conjunto caracterizados por diferenciação e realizando o reagrupamento por analogia por meio de critérios definidos previamente no sentido de propiciar a realização da inferência.

O pesquisador na exploração do material vai identificar as unidades de registro com o objetivo de fazer a categorização e a contagem frequencial e identificar as unidades de contexto nos documentos para que lhe permita compreender as unidades de registro. Esta é uma operação que tem o intuito de individualizar a unidade de compreensão, como facilitadora, na codificação das unidades de registro de um segmento de uma mensagem estudada.

Após essas duas etapas, a última etapa é a do **tratamento dos resultados** obtidos e sua interpretação, nesta fase os resultados em bruto são tratados de maneira a serem significativos e válidos. O pesquisador pode fazer operações estatísticas, simples ou até complexas, que possibilitem condensar e pôr em destaque as informações fornecidas pela análise (BARDIN, 2010, p. 127, grifo nosso). A respeito da organização da análise, Bardin (2010, p. 127) coloca que tendo à disposição resultados fiéis e significativos, pode o analista propor inferências e adiantar interpretações a propósitos dos objetivos previstos ou que digam respeito ao surgimento de resultados inesperados.

4.4 Procedimentos éticos

O projeto será submetido ao Comitê de Ética de Pesquisa da Universidade do Estado do Amazonas, via plataforma Brasil.

Em cumprimento as exigências éticas, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), após estarem cientes do tipo de participação e concordarem com o que foi proposto pelo presente trabalho. Por questões éticas, o verdadeiro nome dos respondentes da pesquisa não foi citado, eles serão identificados através de letras,

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1. PRÁTICA DOCENTE E A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: A PERSPECTIVA DOS LICENCIANDOS RESIDENTES

A residência pedagógica tem como objetivo central o aperfeiçoamento da formação dos licenciados, conciliando a teoria e a prática, incluindo os alunos das instituições de ensino superior nas escolas de educação básica. O projeto pioneiro aplicado nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, na Escola Normal Superior, pelo (Edital Capes/ nº/ 06/2018), buscava de forma ativa, a construção da prática pedagógica dos residentes.

Um dos passos importantes durante o processo eram as regências e as intervenções pedagógicas, onde o residente pode exercitar a sua prática dentro do ambiente escolar. Dessa forma, foram feitas entrevistas com os residentes para conhecer melhor sobre suas experiências vividas ao longo do programa, a primeira pergunta se tratava sobre **como ele descreveria o programa residência pedagógica em seu processo de formação inicial docente**. Foram relatadas as seguintes respostas:

“Residente A: *Essencial. Acredito que a imersão na qual somos submetidos ajuda muito na formação do professor. Ter a autonomia que temos na RP, desde ministrar aulas sozinhos, ter contato com os sistemas de notas da SEDUC, e até mesmo lidar com processos administrativos da escola faz com que nos preparemos totalmente para atuar em sala de aula.*

“Residente B: *O Programa residência pedagógica, assim como o PIBID, são excelentes projetos, que proporcionam ótimas experiências aos Bolsista principalmente por questão práticas à docência e também mostra a realidade das escolas públicas, para mim foi bastante válido tais experiências como universitário.*

“Residente C: *O PRP foi muito importante para a minha imersão no ambiente escolar, pois a minha visão do programa não era de estágio, ou de horas a cumprir, mais sim que como graduanda poder ter experiências enriquecedoras para a minha formação.*

“Residente D: *Descrevo como um programa que me proporcionou muitas experiências na docência, experiências essas que não puderam ser obtidas na disciplina de estágio por exemplo, e que foram tanto positivas quanto negativas*

“Residente E: *Foi um processo muito bacana pois possibilitava o contato maior com a escola, o estágio docente da UEA já possibilita esse contato porém com menor duração e a gente não tem muito tempo pra conhecer a turma, diferente da Residência na qual tivemos a possibilidade de acompanhar uma mesma turma durante todo o ano letivo,*

isso fez com que eu pudesse realmente acompanhar o desenvolvimento das atividades, saber se os alunos estavam acompanhando os assuntos que eram ministrados por mim, conhecer melhor o funcionamento da turma, as relações formadas entre professor e aluno, no estágio é diferente porque geralmente a turma se comporta de um jeito nas primeiras aulas e como as vezes são 1 ou 2 aulas a gente não tem tempo pra conhecer a turma realmente.

“Residente F: Foi um programa bem desafiador, pois as preceptoras não tinham experiência em suas carreiras com outros estagiários então foi desafiador pois elas não podiam programar o nosso conteúdo de aula, foi enriquecedor pois eu pude conhecer como funciona a dinâmica da escola.

“Residente G: Foi muito importante para minha formação geral, primeiro é o contato imersivo do estudante de graduação dentro de uma escola, tanto na parte interna seja: secretaria, pedagogia e também o corpo docente da escola, como também a sala de aula, uma experiência diferente do estágio, acho que o estágio não chegou a me oferecer algumas experiências diferenciadas como a residência pedagógica me ofereceu, por isso eu boto uma grande importância no programa, principalmente essa parte de mostrar mais a realidade do que é uma escola.

“Residente H: Eu descreveria como um ponto muito positivo, pois foi através da Residência pedagógica que eu tive uma rotina de ir pra escola, de estar em contato com os alunos, ter o contato realmente com uma sala de aula, porque no estágio não é tão intenso quanto na residência pedagógica, eu pude desenvolver minhas aulas, pude acompanhar a professora observar o trabalho dela e o trabalho da escola, observar como as coisas eram desenvolvidas no âmbito escolar, foi uma experiência muito enriquecedora e muito importante como uma professora em formação.

“Residente I: A ideia do programa é muito boa, pois nós aprendemos como é a rotina na escola e na sala de aula, temos a oportunidade de ter contato com os alunos e ver como tudo funciona na prática.

“Residente J: Foi a primeira vez que eu realmente me senti uma professora, passando por todos os processos que envolvem o ambiente escolar, então eu creio que a Residência Pedagógica foi responsável por um leque de experiências que contribuíram para a minha formação como futura docente.

“Residente K: A residência pedagógica me proporcionou coisas além dos projetos que eu já tinha participado, me proporcionou uma certa autonomia dentro da sala de aula, me proporcionou fazer projetos maiores

“Residente L: Tive somente um ano de experiência pois entrei com um projeto em andamento, mas durante esse período a residência teve um aspecto diferente pra mim, pude trabalhar com projetos diretamente com os alunos, o que me deu a oportunidade de ter muito aprendizado como futura docente.

“Residente M: Uma ótima experiência, visto que o planejamento realizado para o desenvolvimento das atividades foi obedecido pelos

alunos. Foi um período de convivência de grande aprendizado em uma escola em alguns momentos caótica. A experiência em sala de aula mostrou a realidade de uma escola de tempo integral e com certeza essa bagagem será aplicada nas escolas que ministrarei aulas.”

Através dos relatos dos residentes é inegável concluir que a oportunidade de ter contato com o ambiente escolar durante o período de formação inicial foi oportuno e essencial para os licenciandos. Para a maior parte dos residentes a RP foi o primeiro contato com a docência depois do estágio que é realizado com menos carga horária e contato com todos os processos exigidos no planejamento da rotina de ensino ao longo dos semestres. Dito como essencial pela residente A, que relatou ter conquistado autonomia, tanto ao ministrar aulas sozinha como ter contato com os sistemas de notas da SEDUC, algo que até então era desconhecido em totalidade pela mesma. Diante disso, Tardif (2002) destaca que a prática pode contribuir como um processo de aprendizagem através do qual os professores colocam em prova sua formação acadêmica, adapta à profissão eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra, assim, ao valorizar a prática pedagógica, do processo de análise deixa de pertencer tão somente ao âmbito de teorias passando para a situação concreta como um todo.

Todos os residentes destacaram a magnitude do contato com a sala de aula e seus protocolos a serem seguidos, alegaram que a rotina das práticas no dia a dia escolar lhes colocou diante de situações ainda desconhecidas por eles, que somente lhes foi revelado diante das práticas na sala de aula. Pimenta (2006), também ressalta que referente a formação de professores, é completamente diferente da sua realidade, de como realmente acontece no chão da escola e que os conteúdos estudados são completamente diferentes da realidade, sendo assim necessário a união da teoria com a prática, no qual podemos perceber ao vivo e a cores a realidade do cotidiano de um docente em sala de aula.

Os residentes puderam ter noção de como funciona o planejamento e execução de aulas e todos os processos que muitas das vezes sem a prática lhes parece abstrato. No que se refere as contribuições do programa para a formação inicial docente no curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Escola Normal Superior, os depoimentos dos sujeitos declaram que o PRP proporcionou uma formação prática e

eficaz, no que diz respeito à formação em si e ao acompanhamento das rotinas comuns aos profissionais atuantes no mercado nessa profissão.

Com o objetivo de analisar a visão dos residentes respeito de sua participação no Programa de Residência Pedagógica foi perguntado **como ele avaliaria sua prática pedagógica ao longo de sua participação no PRP**, e obtivemos as seguintes respostas:

“ Residente A: *Classifico como ótima Além de eu ter tido uma ótima orientação tanto por parte da coordenadora quanto da preceptora, minha relação com os alunos e o restante do corpo docente da escola eram satisfatórios.*

“ Residente B: *Razoável porque na ocasião tínhamos projetos a serem executados e infelizmente ficávamos 100 % de nossa carga horária ministrando aulas teóricas substituindo o professor titular.*

“Residente C: *É muito difícil se autoavaliar, o meu desejo é sempre melhorar e na RP consegui realizar o meu melhor naquele momento, com a ajuda do preceptor e orientador foi possível um olhar mais rigoroso para a minha formação. Ao realizar as atividades da RP sinto que sou capaz de ser um profissional para a formação do aluno, e que se preocupa com o processo de ensino-aprendizagem.*

“Residente D: *Razoável, pois acredito que não consegui fazer mais de vido alguns empecilhos relacionados à escola.*

“ Residente E: *Boa pois é uma experiência que eu já vou levar pro meu dia a dia como professor, conhecendo a real rotina de uma escola, participando dos processos de preparação das atividades na escola, porque na residência a gente percebe que não é só chegar ministrar uma aula e pronto, tem todo um processo, tem outras atividades que a escola realiza, tem situações que acontecem que não ficam restritas só ali a sala de aula e tudo isso eu pude perceber participando do residência.*

“Residente F: *Diria que foi bom, eu me esforcei bastante apesar dos desafios, não acho que foi excelente pois tiveram alguns empecilhos, porem avalio como bom*

“Residente G: Para mim foi ótimo, dentre tudo foi o que me mostrou de verdade como é está dentro de uma escola

“Residente H: Ao meu ver foi boa, pois eu pude me aperfeiçoar nas regências e aprender como funciona os processos nas escolas.

“Residente I: Creio que razoável pois não tive uma boa experiência com o corpo docente.

“Residente J: Considero minha experiência como razoável, pois eu não havia tido essa experiência nas escolas além dos estágios, porém na residência o contato é mais profundo. Pude trabalhar com minhas inseguranças, me senti privilegiada por ter participado do programa.

“Residente K: Considero minha participação como boa, pois eu tive muita liberdade e minha relação com a orientadora foi muito enriquecedora, sem contar o contato com os alunos que foi ótimo, me senti muito mais confiante depois de participar da rotina nas escolas.

“ Residente L: Considero como boa apesar de eu ter tido um tempo menor de participação no programa de residência pedagógica, foi algo que realmente contribuiu para eu ter uma visão de como seria trabalhar em uma escola, de como seria o dia a dia de um professor na prática.

“ Residente M: Creio que minha participação foi boa, eu tive contato com várias situações que não vivi no estágio, eu pude perder a insegurança, o nervosismo diante da turma, no começo eu senti um pouco de dificuldade em dominar a turma, pois eram muito agitados e numerosos, porém cada experiência contribuiu de forma significativa para a minha formação como futuro docente.

O maior número dos residentes avaliam sua participação no programa de residência pedagógica como boa, destacando a fala do residente M que relata ter perdido a insegurança e o nervosismo diante da turma, e pode adquirir a habilidade de ter domínio de classe diante de uma turma numerosa e agitada, o que complementou a ideia de que habilidades não são ensinadas no meio acadêmico, somente serão adquiridas e aperfeiçoadas ao longo de seu exercício como professor em uma sala de aula. Dando continuidade a esse pensamento, Nóvoa (1992) e Freire (1996) frisam que formação não se dá apenas de bagagens de cursos, técnicas e de

conhecimentos, mas é claro que por meio de vivências, desta forma sendo possível refletir de uma forma crítica acerca das práticas.

Residente J afirmou ter se sentido privilegiado por ter tido a oportunidade de participar do Programa de residência pedagógica, de fato não são todos os docentes que tem a oportunidade de participar do PRP e diante de tantos benefícios ditos pelos participantes essa seria uma oportunidade que deveria estar ao alcance de todos os professores em formação. Muitos autores expressam suas preocupações acerca das metodologias que são utilizadas nos cursos de formação Gatti, (2010); Nóvoa, (1992); Holanda e Silva, (2013), pois eles defendem a ideia que os currículos estão repletos de disciplinas que não acabam favorecendo conhecimentos teórico-práticos, sendo assim, os professores não se sentem preparados para a realidade. Quando questionamos sobre a **quais as suas sugestões para aperfeiçoar a prática docente na RP**, obtivemos as seguintes respostas:

“Residente A: Não possuo sugestões

“Residente B: A) Sugiro, aplicação de projetos e atividades práticas, como modo avaliativo dos assuntos teóricos ministrados em salas de aula. Os Bolsistas devem usar boa parte de seu tempo 80%, em aplicação de práticas e atividades lúdicas, mais práticas e menos regências.

“Residente C: O PRP tem atividades muito bem definidas e que depende muito de o residente cumprir, e ao longo do programa o residente vai observar que cada etapa é importante. A ambientação com a escola é quando temos o olhar de investigação, cabe ao residente aproveitar essa etapa da RP que acredito ser muito importante para o aperfeiçoamento da prática docente, pois nessa etapa o residente decide como ele vai desenvolver suas aulas.

“Residente D: Senti falta de realizar mais atividades lúdicas com os alunos, acho que o edital poderia implementar essas atividades

“Residente E: Acho que estabelecer primeiro um contato inicial entre os residente e os preceptores através de reuniões, oficinas ou algo do tipo para que ambos se conheçam , porque essa relação influencia muito o processo de desenvolvimento, acho que tem que ser uma

relação que o residente se sinta segura pra fazer sugestões, pedir ajuda esse tipo de coisa.

“Residente F: *Acho que a escolha dos professores é importante, procurar escolher professores que já tiveram contato com estagiários de outros programas, ou a direção da residência deixar muito claro para o preceptor o que se espera, o que deve ser cobrado, também seria interessante que houvesse um cronograma com os assuntos das aulas para poder haver tempo para preparação das mesmas.*

“Residente G: *Como fomos a primeira turma estávamos tentando entender ainda o projeto, a ambientação faltou um pouco de organização, pois as vezes as preceptoras estavam ocupadas dando aula para as suas turmas e muita das vezes os residentes ficavam dentro de secretarias, pela escola sem direção como se elas não soubessem o que fazer com os residentes, uma melhora na estruturação das fases da residência pedagógica para que o aluno não apenas observe como aprender a montar tudo dentro do molde da escola.*

“Residente H: *Com a professora que me acompanhou eu me senti bem orientada, porem pude observar que alguns dos meus colegas residentes não tiveram a mesma sorte em questão de orientação por parte de seus preceptores, a minha sugestão é exatamente de haver uma troca entre o residente e o preceptor a respeito de orientações importantes.*

“Residente I: *Sugiro ter aulas mais bem elaboradas, com mais tempo de planejamento.*

“Residente J: *Muitos residentes em uma escola só, talvez a distribuição dos residentes em mais escola seria uma boa ideia.*

“Residente K: *Um melhor apoio de materiais para pessoas que fossem trabalhar projetos diferentes, oferecer melhores recursos.*

“Residente L: *Muitos residentes pra uma preceptora só, talvez ter mais alguém para auxilia-la*

“Residente M: *Minha única sugestão seria ter mais tempo para a preparação das aulas, porém a falta de tempo para preparar uma aula é a*

realidade da profissão então de certo modo foi benéfico saber como me virar e entregar uma aula boa mesmo com pouco tempo.

Alguns estudantes mencionaram sentir falta de aulas que “fujam um pouco do convencional”, aulas que favorecessem o contato do professor com os alunos e estimulasse o aprendizado. Essa prática facilita o trabalho do professor, e proporciona um melhor desenvolvimento do aluno no processo de ensino e aprendizagem, sendo uma excelente forma de obter êxito na vida escolar e na vida em sociedade (SOUZA; JUVÊNCIO; CARDOZO, 2019).

Alguns relatos afirmam falta de tempo para planejar suas aulas, e é de conhecimento comum que planejar é uma atividade inerente ao trabalho do professor, o planejamento está presente em quase todas as nossas ações, pois ele norteia a realização das atividades. Logo, o planejamento de aula é um instrumento essencial para o professor elaborar sua metodologia conforme o objetivo a ser alcançado, tendo que ser criteriosamente adequado para as diferentes turmas.

A ausência do planejamento pode ter como consequência aulas monótonas e desorganizadas, desencadeando o desinteresse dos alunos pelo conteúdo e tornando as aulas desestimulantes. De acordo com Libâneo “*o planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a antecipação das atividades didáticas em termos de organização e ordenação em face dos objetivos recomendados, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino*”.

Porém, apesar da grande importância do planejamento de aula, muitos professores optam por aulas com pouco tempo de planejamento, que foi o caso de alguns residentes, o que é extremamente prejudicial no ambiente de escolar, pois muitas vezes as atividades são desenvolvidas de forma desorganizada, não havendo assim, conformidade com o tempo disponível. Procuramos analisar também **como se constituiu a relação dos residentes com a prática docente no decorrer de suas regências e os questionamos sobre os principais desafios para a regência das suas aulas** e foram expressas as seguintes respostas:

“Residente A: *Acredito que o desafio em comum para todos os professores: manter uma postura que passe certa “dominância”, para que os alunos entendam que quem está ali na frente é um profissional e deve ser respeitado.*

“Residente B: *Os assuntos eram repassados domingos, às 16 h para elaboração das aulas com diferentes temas a serem ministradas no dia seguinte segunda feira. Não conseguia atender esses prazos em cima da hora.*

“Residente C: *Foi a realização do projeto final, pois as regências para o projeto sempre me deixavam pensativa se realmente eu estava conseguindo ajudar os alunos no seu processo educativo. Esse questionamento me ajudou a melhorar minhas regências e a realização do projeto.*

“Residente D: *Em alguns momentos, a falta de suporte por parte dos preceptores, creio que tinham muitos residentes p um só preceptor dar conta.*

“Residente E: *A relação residente- preceptor, faltava um pouco de segurança pra fazer sugestões, propor atividades, pedir ajuda, não existia muito um diálogo de cooperação.*

“Residente F: *A escola não tinha uma boa relação com os alunos e vice e versa, tivemos que ter contato com aluno agressivo e esse foi um desafio, também a falta de recurso na escola, lá tinha laboratório, porém não apresentava muitos recursos.*

“Residente G: *O desafio foi na primeira escola que eu fiquei, pois houve uma resistência muito grande dos alunos da minha preceptora a aceitar os residentes, depois fomos remanejados para outra escola, na outra escola enfrentei desafios como falta de material didático, pois não havia livro de biologia suficiente para todos os alunos, falta de pinceis também. Nessa escola fomos melhor recebidos, superei desafios inclusive sai em um livro com o projeto da residência, o Livro “Professor inovador da prefeitura.”*

“Residente H: *Pra mim o mais difícil foi dar conta de muitos alunos e turmas bem grandes, muita das vezes tinha que dar aulas no mesmo dia de assuntos diferentes e conciliar tudo com as aulas e trabalhos da*

faculdade foi um grande desafio para mim, me sentia sobrecarregada como universitária.

“Residente I: *Passar o conteúdo em pouco tempo de aula foi um desafio e a preceptora da escola não estava disposta a sair do convencional, ou permitir uma aula mais lúdica.*

“Residente J: *Creio que meu maior desafio foi a falta de comunicação com a minha preceptora, pois eram muitos residentes em uma escola só e geralmente não tinha tanto diálogo entre nós.*

“Residente K: *O tempo para se preparar para as aulas foram bem corridos, meu maior desafio foi a minha organização do tempo.*

“Residente L: *O meu projeto precisava de materiais como microscópio e outras matérias de laboratório, e foi um pouco complicado para conseguir os materiais na universidade, e teve burocracia para liberação, esse foi o meu maior desafio.*

“Residente M: *Como relatado anteriormente, em alguns momentos, a escola se tornava caótica, uma bagunça difícil de controlar, afinal eram muitos alunos estudando por muito tempo, e isso causa um certo estresse nos mesmos que precisam extravasar. Como toda escola da rede pública, esta tentava nivelar todos os alunos no mesmo ritmo, sendo que claramente tinha alunos com uma alta capacidade de entendimento e outros com muitas dificuldades em aprender e a escola não possui reforço para esses alunos.*

O Edital Capes nº 06/2018, propõe o acompanhamento do residente pelo professor da educação básica que é conhecido como preceptor, durante a sua atuação na escola campo e ainda, o preceptor utilizaria a observação e registro de resultados, acontecimentos, entre outros fatos, para posterior análise e compreensão dos aspectos formativos em conjunto com o residente e seu docente orientado, para ser preceptor tinha que apresentar alguns requisitos mínimos para poder participar do programa, tais como: ser aprovado em processo seletivo, possuir licenciatura na área do subprojeto, ter experiência mínima de dois anos, estar atuando em sala de aula, possuir disponibilidade de tempo para realizar as atividades (BRASIL, 2018).

Além disso, cada preceptor poderá acompanhar no mínimo oito e no máximo 10 residentes, porém de acordo com alguns residentes o número de orientados para cada preceptor deveria ser menor pois eles ficavam sobrecarregados e isso dificultava o acompanhamento e a troca de experiências entre eles. Tardif (2014), ao fazer referência à relação entre aprendiz e trabalhadores experientes, evidencia: essa relação de companheirismo não se limita a uma transmissão de informações, mas desencadeia um verdadeiro processo de formação onde o aprendiz aprende, durante um período mais ou menos longo, a assimilar as rotinas e práticas do trabalho, ao mesmo tempo em que recebe uma formação referente às regras e valores de sua organização e ao seu significado para as pessoas que praticam o mesmo ofício, por exemplo, no âmbito dos estabelecimentos escolares (2014, 57-58).

O pensamento de Tardif evidencia a importância da transmissão de informações tanto de quem aprende quando de quem ensina, nesse caso do residente e seu preceptor. O residente F sentiu dificuldades de realizar uma atividade lúdica ao longo de sua rotina em sala de aula, já que na faculdade somos estimulados nos estágios a sempre trabalhar com experimentos, projetos que fujam do convencional, porém essa é a realidade da maioria das escolas públicas, essa situação levou o residente a “resignificar os conhecimentos teóricos e desenvolver um olhar investigativo sobre a prática profissional” (ANDRÉ, 2016, p. 67). Sobre os **pontos positivos e negativos observados ao longo de sua participação no programa**, obtivemos as seguintes respostas:

Residente A: Pontos positivos: autonomia em sala de aula, imersão total na dinâmica escolar, contato direto com o corpo docente. Pontos negativos: ao meu ver, não tenho pontos negativos a comentar.

Residente B: Pontos positivos: Conhecer a dinâmica das escolas públicas, Oportunidade de contatos com os alunos, entender melhor na prática o ensino de ciências, oportunidade de fazer possíveis diagnósticos sobre a necessidade dos modos avaliativos. Pontos negativos: Poucas práticas e muito conteúdo teórico, definir a função do bolsista, direitos deveres e obrigações e falta de tempo para planejar as aulas.

Residente C: Pontos positivos: Ajuda a imersão no ambiente escolar, melhora a prática pedagógica, contribui para o desenvolvimento do

docente, apresentação dos projetos, assistência do orientador/ supervisor. Pontos negativos: O programa poderia ter uma duração maior.

Residente D: Pontos positivos: a possibilidade de interagir com uma turma por um período de tempo considerável. Além de conseguir implementar algumas aulas práticas com a turma. Pontos negativos: Todos se relacionam com as diretrizes da escola em que realizei o programa de residência, como por exemplo, a falta de autonomia por parte dos preceptores para que fosse possível realizar aulas práticas, pois, apesar de ter feito, foram realizadas com alguns empecilhos.

Residente E: Pontos positivos: sem dúvidas é o contato com a escola, a vivência que o programa proporciona com toda a escola. Pontos Negativos: levando em conta o tempo que participei era justamente o fato de ser um programa novo, no qual não sabíamos muito como seria esse programa na prática, faltou um pouco destrinchar mais o objetivo do programa tanto para os residentes quanto para os preceptores. Eu por exemplo teria feito mais intervenções, proposto outras atividades, a gente não sabia muito o que podia ou não ser feito na escola, se tínhamos ou não a liberdade pra isso, mas acredito que se o objetivo do programa é fazer a imersão do futuro docente na escola ela tem que ser feita por completo.

Residente F: Pontos positivos: conheci melhor a dinâmica da escola, foi mostrado como realmente funcionava o ambiente escolar na prática, outro ponto positivo foi a nossa relação com os alunos, apesar de ter presenciado algumas situações problemáticas, porém também haviam alunos esforçados, e presenciar as situações problemáticas me fizeram criar a capacidade de lidar com elas. Pontos negativos: Falta de cronograma para o residente, e também a falta de tempo para elaborar uma boa aula, sem contar que alguns temas propostos não faziam parte da Biologia.

Residente G: Pontos positivos: Situar o estudante de graduação no contexto escolar, aperfeiçoamento da didática que você vai desenvolvendo, encontrando seu ritmo, e também a orientação das preceptoras e da professora coordenadora do programa foi um ponto muito positivo

pra mim. Pontos Negativos: Falta de estruturação do projeto por esta no começo, justamente a parte de definição das etapas.

Residente H: Pontos positivos: Ótimo dialogo com minha orientadora, conseguimos conversar bastante sobre o projeto de criação de um livro de botânica para as crianças. Outro ponto positivo é que as bolsas nunca atrasavam, pois nos que vivemos como bolsistas ter o dinheiro para passagem e outros gastos no dia certo é super importante. Pontos Negativos: Sobrecarga, e falta de orientação no final para reunir todas as documentações pra mim foi um pouco difícil.

Residente I: Pontos positivos: O contato com os alunos e a oportunidade de compreender como funcionam as coisas dentro do ambiente escolar. Pontos negativos: falta de diálogo com o professor da escola, falta de troca de experiências e falta de diálogo me deixavam inseguro de alguma maneira.

Residente J: Pontos positivos: A escola que eu participei era bem estruturada, tinha laboratórios, o que permitia que fizéssemos uma aula mais elaborada, consegui ter uma noção muito boa de como funcionam os protocolos em um ambiente escolar, e consegui adquirir mais autonomia para me relacionar com os alunos. Pontos negativos: Falta de diálogo e organização na escola em relação aos residentes.

Residente K: Pontos positivos: foi realmente ter a oportunidade de estar em uma escola, realizando um projeto com os alunos, esse contato professor- aluno desmistificou muita coisa que eu acreditava, foi realmente uma experiência que só contribuiu na minha formação. Pontos negativos: Somente a correria no final para a organização documental.

Residente L: Ponto positivos: A liberdade que a gente tinha para criação de diversos projetos mesmo com a dificuldade dos materiais, interação com a turma é essencial para nossa formação, todos deveriam ter essa oportunidade Pontos negativos: Falta de Recursos, porém esse ponto negativo estimulou minha criatividade para trabalhar com recursos mais acessíveis.

Residente M: Pontos positivos: Grande aprendizado para a docência, aceitação dos alunos ao projeto de residência, local para ser atendido pelos professores, incentivo a criação de um projeto de intervenção para

melhorar o aprendizado dos alunos. Pontos negativos: Em determinados momentos, muito barulho, a distância entre a escola e a UEA (muitas vezes se recorria a professora para levar o material para a escola e isso acontecia com alguns colegas) e certa pressão da direção da escola nos professores, porém creio que até mesmo os pontos negativos e as adversidades enfrentadas por nós, contribuiu para que houvesse perseverança e resiliência de nossa parte, pois sabemos que essas coisas acontecem normalmente no ambiente escolar.

A maioria dos residentes entrevistados citou que a prática nas escolas só lhes trouxeram benefícios, tais como: Aperfeiçoamento de sua didática, oportunidade de interação com os alunos, capacidade de resolver situações-problema vivenciado no ambiente escolar, esse contato com a escola na prática lhes proporcionaram um leque de experiências advindas da profissão. Pimenta e Libâneo (1999), apontam que a crescente pesquisa acerca da função docente, traz à tona a redesignação do papel do professor, atribuindo de forma indispensável à integração da prática ao ensino teórico, os tornando necessariamente inseparáveis.

Nessa condição, destacamos o programa instituído pelo Governo Federal, o Programa Residência Pedagógica (PRP), que tem como finalidade fomentar a formação inicial de estudantes de Licenciaturas das Instituições de Ensino Superior (IES) matriculados nesse caso nas turmas de Ciências Biológicas da UEA. Com isso, busca-se encaixar os discentes no cotidiano escolar, favorecendo o desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática docente, além de proporcionar a relação entre Universidade e escola, tendo em vista contribuir para desenvolvimento da educação básica e superior (CAPES, 2018).

Fica bem explícito na fala dos entrevistados que a prática na residência pedagógica permitiu que eles adquirissem habilidades que jamais teriam vivenciado se não fosse a oportunidade de ter uma rotina no ambiente escolar, reforçando assim a ideia de Tardif (2002), quando cometa que as experiências e os saberes dos professores são obtidos no decorrer do tempo, sendo percebido na execução de suas práticas. Os pontos positivos nos levam a concluir que o PRP contribuiu no desenvolvimento de competências e habilidades que oferecem aos residentes saberes disciplinares, experiências à medida que mantém a articulação com troca de saberes e vivências entre a Universidade e as Escolas – Campo.

Ao analisarmos os pontos negativos relatados o mais citado foi a falta de recursos para a realização das aulas e projetos, o residente M citou em sua entrevista que enfrentou dificuldades para conseguir material para elaboração das suas aulas, porém afirma que até mesmo os pontos negativos e as adversidades enfrentadas, contribuiu para que houvesse perseverança e resiliência de sua parte, pois é ciente que essas coisas acontecem normalmente no ambiente escolar. Ao analisarmos a fala do Residente L traz uma reflexão sobre a real situação enfrentada pelos professores na atualidade, o grau de complexidade e dificuldades existentes nessa profissão que precisam ser constantemente superados, como por exemplo a falta de investimento em educação, que colocam os professores em situações desafiadoras. É de vivência comum dos professores e alunos se depararem com escolas com estruturas físicas precárias, mecanismos pedagógicos e tecnológicos adequados, como foi relatado por um dos residentes que queria utilizar microscópio em suas aulas e simplesmente teve muita dificuldade em conseguir o material por conta própria, pois a escola não tinha esse aparelho essencial para as aulas que o licenciando tinha planejado. O que gera de certa forma um estímulo a capacidade de trabalhar com os poucos recursos que lhes são oferecidos, o senso de liberdade e criatividade desses licenciandos é provocado em sua forma mais pura, pela necessidade.

Alguns residentes sentiram falta de realizar aulas que normalmente são conhecidas como tradicionais, engessadas pelo sistema por anos. Muitas vezes é possível verificar uma desmotivação por parte dos alunos em relação ao ensino de Ciências desenvolvido nas escolas. Os motivos que contribuem para essa desmotivação são vários, porém um dos principais pode estar no fato de alguns professores primarem por aulas tradicionais, baseadas na instrução programada, onde todos os alunos são "treinados" a pensar da mesma forma, ou seja, uma educação behaviorista (MOREIRA, 2009). A superação dessas situações se caracteriza como um desafio a ser enfrentado pelos professores de Ciências.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho temo objetivo principal analisar a contribuição do Programa Residência Pedagógica (PRP) para a formação inicial do professor e na aproximação entre universidade e a escola. A pesquisa teve amparo na experiência da primeira turma de residência pedagógica do ano de 2018 nas turmas de Ciências Biológicas na Escola Normal Superior. Com base na pesquisa realizada podemos destacar que o PRP favoreceu a troca mútua de saberes entre a universidade e a escola, de forma significativa para ambos, aproximando a formação acadêmica das reais demandas do ensino público. Os relatos apresentados pelos Residentes em formação nos mostraram que as políticas públicas precisam ter uma atenção especial para o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura em todas as suas fases, do início ao fim. E que essa aproximação do residente com o ambiente escolar, favorece a construção da formação de educadores com mais autonomia e que acompanhem as mudanças no contexto educacional com mais experiência. Todas as experiências vividas por cada docente em formação contribui bastante em sua formação e conseqüentemente, influenciará na sua trajetória profissional.

7. REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, F. L. (2010). "A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento". In: OLIVEIRA, R. P. & SANTANA, W. (orgs.). Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: Unesco. (2010)
- ALVES, F L et al. Avaliação da Pós-Graduação em Educação: entrevista com Ângelo Ricardo de Souza (UFPR/CAPES). Educação Unisinos, v. 24, n. 1, p. 1-22, 2020.
- ANDRÉ, M. Políticas de iniciação à docência para uma formação profissional qualificada. In: ANDRÉ, Marli (org). Práticas inovadoras na formação de professores. Campinas, SP: papiros. 2016
- ARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições70, 2010.
- BIAGINI, L. As ouvidorias públicas nas instituições de ensino superior: a experiência da Universidade Federal de Pernambuco . 2013. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.
- BRASIL. Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-esidencia-pedagogica.pdf>. Acesso em novembro de 2019.
- BRUCHÊZ, A et al. RELAÇÃO ENTRE CAPITAL HUMANO E COMPETITIVIDADE: REVISÃO SISTEMÁTICA DA TEORIA DE DRUCKER. In: Anais do Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais. 2016.
- CALDERHEAD, J.; S, S. **Understanding Teacher Education: Case studies in the professional development of beginning teachers**. 1. ed. London: Falmer Press, 1997.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Programa Residência Pedagógica (EDITAL Nº 06/2018). Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2019.

- CARVALHO, A. M. P. de; G, D.I. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações**. 10 ed. São Paulo: Cortez. 2011.
- CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DA SILVA, D. F; CANUTO, Wêdya Gabriely Pereira; DE OLIVEIRA BENTO, Maria das Graças. Experiências da Ambientação do Programa Residência Pedagógica: Conhecendo na Prática/Program Environment Experiences Pedagogical Residence: Knowing in Practice. ID on line REVISTA DE PSICOLOGIA, v. 13, n. 48, p. 491-504, 2019.
- DE ANDRADE MARCONI, M; L, E, M. Metodologia do trabalho científico. 2017.
- DE DIRETRIZES, Lei. bases da Educação Nacional. 1996
- DEWEY, John. Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de Professores**: pesquisa, representações e poder. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- FLICK, Uwe. Qualidade na pesquisa qualitativa: coleção pesquisa qualitativa. Bookman Editora, 2009.
- Flores, M. A. "Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores." Educação 33.3 (2010): 182-188.
- Flores, MA, & Day, C. (2006). Contextos que moldam e remodelam novas identidades de professores: um estudo multi-perspectiva. Ensino e formação de professores, 22 (2), 219-232.
- GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. Estudos em Avaliação Educacional. v. 25, n. 57, p. 24 – 54, 2014.
- GAUTHIER, C. et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 1998
- GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. 2. ed. Porto. Porto Editora, 2006.

- GIANOTTO, D. E. P; D, Renato Eugênio da Silva. Formação inicial de professores de Biologia: a metodologia colaborativa mediada pelo computador e a aprendizagem para a docência. *Ciência & Educação* (Bauru), v. 16, p. 631-648, 2010.
- GIL, A. C. Como elaborar projetos e pesquisa. 6a ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- Gil, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.
- GOMES, E. C.; F, G. Concepções, trajetórias e desafios da Residência Pedagógica da UFT. **Revista Desafios**, Tocantins, v. 7, s/n. p. 1-2, abr. 2020
- GOMES, G. Gestão Participativa: concepção e percepção de participação na visão dos que atuam na escola pública da rede municipal de Maceió. In: *Avaliação de Políticas Públicas: Interfaces entre educação e gestão escolar*. 2011. (p.108)
- GOMES, R.C.M. A formação dos professores no contexto atual. Instituto de Pesquisas Aplicadas e Desenvolvimento Educacional – IPADE. Anhanguera Educacional Ltda. **Revistas Eletrônicas – SARE**, v.4, n.18, 2011, p.103-125.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. MOREIRA, M.A. Teorias de aprendizagem. Pedagógica e Universitária: Porto Alegre, 2009
- LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e Pedagogos, Para Quê?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000
- LOUGHRAN, J. A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. In: FLORES, Maria; VEIGA SIMÃO, Ana. *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Pedagogo, 2009. p. 17-37.
- Lüdke, M. and L. A. B. "O trabalho docente nas páginas de *Educação & Sociedade* em seus (quase) 100 números." *Educação & Sociedade* 28 (2007): 1179-1201.
- LIBÂNEO, J. C; P, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança In: CAMARGO, E. S. P. et al. *Formação de profissionais da educação: políticas e tendências*. *Educação & Sociedade: Revista quadrimestral de ciência da educação*. Campinas: CEDES, Ano XX, n. 69, p. 239-277, 1999
- MARCELO G, C. *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

- Martins, E, M de F C, and Renata Marcilio Cândido. "Residência pedagógica em educação infantil: uma experiência em formação de professores." *Educação* 44 (2019).
- MORAIS, J. K. C.; ALBINO, G. G. Formação inicial de professores de Biologia do IFRN: a concepção dos licenciandos sobre o ensino/ensinar. **Holos**, Natal, v. 5, n. 31, p. 231-241, set. 2015.
- MOZZATO, Anelise Rebelato; GRZYBOVSKI, Denize. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. *Revista de Administração Contemporânea*, Curitiba, v. 15, n. 4, p.731-747, jul./ago. 2011.
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Ca Nóvoa, António, and Pâmela Vieira. "Um alfabeto da formação de professores (A teacher education alphabet)." *Crítica Educativa* 3.2 (2017)
- NÓVOA, A. História da educação: percursos de uma disciplina. *Análise psicológica*, v. 14, p. 417-434, 1996.
- Oliveira, D. A. "Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil." *Educar em Revista* (2010): 17-35.
- DE PÁDUA RIBEIRO, M. A temática do gênero nas disciplinas de currículo de cursos de pedagogia: uma incômoda ausência e um diálogo necessário. *Revista ORG & DEMO*, v. 17, n. 02, p. 75, 2016.
- PEREIRA, D D et al. Prática pedagógica de professores de Ciências Naturais em Manaus-Brasil: uso de instrumentos didáticos no ensino. p 61-62, 2007.
- SACHS, L; E, Henrique Rizek. A educação matemática crítica proporcionando uma discussão sobre currículo na formação inicial de professores. *Revista Paranaense de Educação Matemática*, v. 6, p 5, 2001.
- SOUZA, M.N.J.; JUVÊNCIO, J.S.; MOREIRA, M.A. Jogos e brincadeiras: o lúdico na educação infantil. In: VI Congresso Nacional de Educação – CONEDU, 6, 2019, Fortaleza.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- TOZONI-R, Marília F.C; CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. Educação ambiental escolar, formação humana e formação de professores: articulações necessárias. *Educar em revista*, p. 145-162, 2014.
- TOZONI-REIS, M. F. C.; CAMPOS, L. M. L. Educação ambiental escolar, formação humana e formação de professores: articulações necessárias. **Educar em Revista**, Curitiba, s/v. n. 3, p. 145-162, ago. 2014.

- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002
- VIEIRA, M. P. A; P, Maria R. C; KHOURY, Y.M. A. A Pesquisa em História. 5ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2020

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
ESCOLA NORMAL SUPERIOR - ENS
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICA

8. APÊNDICES

APÊNDICE: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS RESIDENTES

1. Como você descreveria o programa residência pedagógica em seu processo de formação inicial docente?
2. Como futuro docente, como você avalia sua prática pedagógica na Residência Pedagógica? () ótima () boa () razoável Por favor, justifique sua classificação:
3. Quais as suas sugestões para aperfeiçoar a prática docente na RP?
4. Quais foram os principais desafios para a regência das suas aulas?
5. A partir da vivência no PRP: Cite pontos positivos e negativos observados ao longo de sua participação no programa.



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da Pesquisa: “RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE BIOLOGIA: CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA PARA A PRÁTICA DOCENTE DOS RESIDENTES”

Pesquisador (a): Wellem Kathney Araújo De Sá

Orientador (a): Hiléia Monteiro Maciel Cabral

Natureza da pesquisa: *o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade conhecer as contribuições do programa para a prática docente dos residentes participantes do programa residência pedagógica.*

Participantes da pesquisa: *Os sujeitos da pesquisa serão os residentes que participaram do Programa de Residência Pedagógica do subprojeto Biologia no período de agosto de 2018 a janeiro de 2020.*

Envolvimento na pesquisa: *A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.*

Riscos e desconforto: *a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.*

Confidencialidade: *todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e o (a) orientador (a) terão conhecimento dos dados.*

Benefícios: *ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as contribuições do programa para a prática docente dos residentes”, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa confirmar que o PRP favoreceu a troca mútua de saberes entre a universidade e a escola, de forma significativa para ambos, aproximando a formação acadêmica das reais demandas do ensino público, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.*

Pagamento: *a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.*

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Declaro que li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura dos pesquisadores responsáveis



Manaus, 28 de abril de 2022.

Pesquisadores:

HILÉIA MONTEIRO MACIEL CABRAL

CPF:

TELEFONE: (92) 99306-1124

E-MAIL: hcabral@uea.edu.br

Universidade Estadual do Amazonas

WELLEM KATHNEY ARAUJO DE SÁ

CPF: 005.459.512-67

TELEFONE: (92) 99175-9240

E-MAIL: Wkads.bio16@gmail.com

Universidade Estadual do Amazonas

Instituição: Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Endereço: Av. General Rodrigo Octávio, 6200, Coroado I - Cep: 69080-900.

Em caso de dúvidas sobre questões éticas, você poderá consultar:

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UEA – Escola Normal Superior

Mais informações podem ser obtidas por meio do e-mail cep.uea@gmail.com e contatos abaixo:

Coordenador Dr. Domingos Sávio Nunes de Lima: (92) 99100-1266

Vice-coordenadora Dra. Elielza Guerreiro Menezes: (92) 99983-0177

Secretária Ione Pinheiro: (92) 99295-9078

O horário de atendimento aos pesquisadores e a comunidade é de segunda a quinta-feira, das 8h às 12h.