

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS  
CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE TABATINGA - CESTB  
CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

LUZIANE HIPÓLITO DE SOUZA

**FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE:**

**A importância do Programa Residência Pedagógica, na perspectiva dos licenciados em  
Ciências Biológicas no município de Tabatinga-AM.**

TABATINGA-AM

2022

LUZIANE HIPÓLITO DE SOUZA

**FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE:**

**A importância do Programa Residência Pedagógica, na perspectiva dos licenciados em Ciências Biológicas no município de Tabatinga-AM.**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, da Universidade do Estado do Amazonas (CESTB/UEA), para obtenção do título de Licenciada em Ciências Biológicas.

Orientadora Profa. Dra. Cristiane Suely Melo de Carvalho.

TABATINGA-AM

2022

## AGRADECIMENTOS

Ainda que insuficiente, utilizo destas palavras para agradecer a todos que de forma direta ou indiretamente contribuíram e me apoiaram ao longo dessa jornada. Agradeço em primeiro lugar a **Deus**, por ter me dado força e saúde nos meus piores e melhores momentos e por não me deixar desistir dos meus sonhos. Ao meu esposo **Edfram Rodrigues** pela paciência, companheirismo e por ser o meu maior incentivador e meu alicerce em muitos momentos.

Aos meus filhos **Ítalo** e **Elis** por toda compreensão e amor recebido por mim, por vocês eu jamais desistiria. Em especial ao meu filho **Ítalo** meu fiel companheiro, amigo e meu apoio de todo sempre. Meu filho sem a sua ajuda eu jamais conseguiria chegar até aqui, suas renúncias em muitos momentos dessa trajetória foi essencial para que eu concretizasse meu sonho.

À minha mãe **Rozete**, meu pai **Pedro** e meus irmãos que mesmo de longe sempre me apoiaram e torceram por mim.

Aos meus colegas de faculdade que sempre estiveram presente e com quem convivi intensamente durante os últimos anos, passando por diversos momentos dividiram seus conhecimentos e valores comigo. Em especial, a minha amiga **Rafaela Ramires** por ser minha parceira de estudo, de perrengues e por ser meu ombro amigo em diversos momentos durante os últimos anos de faculdade. Essas amizades que foram lapidadas durante este período vou levar sempre em meus pensamentos e em meu coração.

Aos professores, que dedicaram seu tempo compartilhando conhecimentos essenciais e importantes para minha formação, em especial a minha orientadora **Cristiane Suely** e professora **Roseane Hilário** que com seus conhecimentos não mediram esforços para me orientar, preparar, aconselhar e mostrar sempre o melhor caminho a percorrer para que eu pudesse estar sempre em constante evolução como pessoa e como profissional.

## **EPÍGRAFE**

“Nada é tão nosso quanto os nossos sonhos”

Friendrich Nietzsche

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>FIGURA 1:</b> Mapa de localização geográfica do município de Tabatinga-AM, Brasil.....	19
<b>FIGURA 2:</b> Localização geográfica das escolas participantes do programa Residência Pedagógica.....	21
<b>FIGURA 3:</b> Pergunta: O que motivou seu ingresso no Programa Residência Pedagógica?...	25
<b>FIGURA 4:</b> Pergunta: Segundo motivo que motivou seu ingresso no Programa Residência Pedagógica.....	27
<b>FIGURA 5:</b> Quais foram suas expectativas com o Programa Residência Pedagógica?.....	28
<b>FIGURA 6:</b> Pergunta: Como você se sentiu em relação a sua atuação no ensino remoto no período pandêmico?.....	30
<b>FIGURA 7:</b> Pergunta: Como você vivenciou no Programa Residência Pedagógica o desafio da transição aluno para professor?.....	33
<b>FIGURA 8:</b> Pergunta: Com o retorno das aulas presenciais você residente encontrou alguma dificuldade na escola?.....	35
<b>FIGURA 9:</b> Com sua participação no programa residência pedagógica você se identificou na docência como futura profissão?.....	37
<b>TABELA 1:</b> Nomeação dos residentes entrevistados.....	22
<b>QUADRO 1:</b> Perguntas presentes no questionário utilizado na pesquisa.....	24

## RESUMO

As experiências vividas no ambiente escolar ao longo do curso de licenciatura são muito importantes, pois servirão para aprimorar e qualificar o acadêmico na prática do ensino no exercício de sua profissão. O Programa Residência Pedagógica (RP) faz parte de uma iniciativa do Governo Federal através de uma Política Nacional de Formação de Professores que tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento e valorização da formação prática dos professores em processo formativo nos cursos de licenciatura proporcionando sua imersão no ambiente educacional. Assim, esta pesquisa se justifica pela necessidade de entender a importância dos programas de formação inicial de professores através da perspectiva dos licenciados em ciências biológicas. Diante disso, o presente trabalho teve por objetivo compreender a importância do programa Residência Pedagógica na formação e atuação docente na percepção dos licenciados em Ciências Biológicas no município de Tabatinga-AM. Buscando mostra a relação entre teoria e prática na formação e descrevendo as principais barreiras encontradas no ambiente escolar, bem como relatar as principais contribuições que o programa oferece. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e quantitativa do tipo exploratória com aplicação de questionário com perguntas abertas para a coleta de dados. Para a análise dos resultados todas as respostas foram agrupadas e identificadas às respostas, mais frequentes. Através dos resultados pode-se observar o quanto o RP contribuiu de forma significativa para a formação docente.

**Palavras-chave:** Formação docente. Residência Pedagógica. Ciências Biológicas.

## **ABSTRACT**

The experiences lived in the school environment throughout the degree course are very important, as they will serve to improve and qualify the academic in the practice of teaching in the exercise of their profession. The Pedagogical Residency Program (RP) is part of a federal government initiative through a National Policy for Teacher Training that aims to induce the improvement and appreciation of the practical training of teachers in the training process in licensure courses, providing their immersion in the environment. educational. Therefore, this research is justified by the need to understand the importance of initial teacher education programs through the perspective of graduates in biological sciences. Therefore, the present work aims to understand the importance of the Pedagogical Residency program in the training and teaching performance in the perception of Biological Sciences graduates in the municipality of Tabatinga-AM. Seeking shows the relationship between theory and practice in training, describing the main barriers found in the school environment, as well as reporting the main contributions that the program offers. This is a qualitative and quantitative exploratory research with the application of a questionnaire with open questions for data collection. For the analysis of the results, all the answers were grouped and identified to the answers, but fronts. Through the results, it can be seen how much RP contributed significantly to teacher training.

**Keywords:** Formation training. Pedagogical Residency. Biological Sciences

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>2 OBJETIVOS.....</b>	<b>9</b>
2.1 OBJETIVO GERAL.....	9
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	9
<b>3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....</b>	<b>9</b>
3.1 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....	9
3.2 LICENCIATURA.....	11
3.3 PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (RP).....	12
3.4 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO Á DOCÊNCIA (PIBID).....	13
3.5 PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR).....	14
3.6 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE).....	16
3.7 EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	17
<b>4 MATERIAIS E MÉTODOS.....</b>	<b>19</b>
4.1 ÁREA DE ESTUDO.....	19
4.2 ASPECTOS EDUCACIONAIS.....	20
4.3 POPULAÇÃO AMOSTRAL.....	22
4.4 METODOLOGIA.....	25
<b>4.4.1 Procedimentos Metodológicos.....</b>	<b>26</b>
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>25</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>40</b>
<b>REFÊRENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....</b>	<b>42</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Durante a formação acadêmica, o aluno graduando adquire na Universidade muitos conhecimentos teóricos na construção de seus saberes. Porém, ao tentar colocar esses conhecimentos em prática, o mesmo se depara com uma realidade totalmente diferente do que se imaginava.

Assim, esta pesquisa se justifica pela necessidade de entender a importância dos programas de formação inicial de professores através da perspectiva dos licenciados em ciências biológicas, e quais barreiras este pode encontrar na prática que possam impedir o exercício de sua profissão no contexto em que estão inseridos.

Sabe-se que as experiências vividas no ambiente escolar ao longo do curso de licenciatura são muito importantes, pois servirão para aprimorar e qualificar o acadêmico na prática do ensino no exercício de sua profissão. Assim como, desperta no licenciando reflexões sobre sua identidade profissional e sua escolha de ser professor a partir dessa experiência.

Desse modo, torna-se relevante pesquisar e evidenciar a importância dos programas de formação de professores durante um curso de licenciatura, os quais contribuem de forma significativa para a construção dos saberes dos futuros profissionais em educação.

O Programa Residência Pedagógica (RP) faz parte de uma iniciativa do Governo Federal através de uma Política Nacional de Formação de Professores que tem por objetivo, induzir o aperfeiçoamento e valorização da formação prática dos professores em processo formativo nos cursos de licenciatura, proporcionando sua imersão no ambiente educacional. A vivência nas escolas públicas e gratuitas da educação básica demonstram que o PRP permite a reflexão crítica sobre a cultura e a identidade do povo local e alerta-os para a importância de programas educacionais com incentivo à docência nas escolas (ARAGÃO, SANTOS, SILVA, 2021 p. 164).

Nesse contexto o RP, surge como uma forma de proporcionar aos licenciados e futuros professores a oportunidade de vivenciar experiências no ambiente escolar, para que assim possam refletir sobre a realidade e os desafios encontrados no dia a dia nas instituições de ensino colocando em prática todo o conhecimento adquirido dentro da Universidade.

No ambiente escolar, os acadêmicos de licenciatura desenvolvem diversas atividades, como regência em sala de aula e intervenção pedagógica acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciado e orientado por um docente da sua Instituição de Educação Superior (IES) (CAPES, 2020). A PORTARIA GAB Nº 259, De 17

de dezembro de 2019, através do Art. 3º diz que “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” (CAPES, 2019 p. 1).

Desta forma, o objetivo desta pesquisa é compreender a importância do programa Residência Pedagógica na formação e atuação docente na percepção dos licenciados em Ciências Biológicas no município de Tabatinga-AM.

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 OBJETIVO GERAL**

Compreender a importância do programa Residência Pedagógica na formação e atuação docente na percepção dos licenciados em Ciências Biológicas no município de Tabatinga-AM.

### **2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Mostrar a relação entre teoria e prática na formação e atuação docente na percepção dos Licenciados em Ciências Biológicas que atuam no Programa Residência Pedagógica;
- Descrever as principais barreiras encontradas no ambiente escolar a partir da interação entre educando e educador;
- Relatar as principais contribuições que o programa residência pedagógica oferece para a formação docente.

## **3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

### **3.1 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

Ao longo dos anos, a formação de professores tornou-se uma qualificação profissional de grande relevância dentro da sociedade, pois, esta representa uma estratégia de melhorar a qualidade da educação nas escolas públicas e privadas. Os professores são sujeitos essenciais para a sociedade, proporcionam nas escolas e nas salas de aula de ensino básico, melhores oportunidades formativas para as futuras gerações através da transmissão de conhecimentos (GATTI, 2010).

É através de uma formação de qualidade que o professor torna-se um profissional habilitado a dar aulas, e assim forma para a sociedade cidadãos críticos aptos a realizar

diversas atividades, além de estar preparado para o mercado de trabalho, saibam reconhecer seus valores, suas crenças, seus hábitos. Para Oliveira (2018, p. 72), “quanto mais capacitado e habilitado em sua carreira docente, mais segurança terá para desempenhar, com eficiência e eficácia, o papel de professor, dentro ou fora dos muros dos espaços escolares”.

Pimenta e Franco (2012), no que se refere à formação docente, afirmam que a utilização do conceito de formação encerram dois momentos, costumeiramente nomeados formação inicial e continuada. De acordo com Oliveira (2018), a Formação Inicial, normalmente, é entendida como aquela realizada em Instituições de nível superior (Graduações,) em diferentes áreas; e, a Formação Continuada é aquela que é realizada após a Formação Inicial e pode ocorrer concomitantemente à atuação profissional, chamada de “Formação Continuada em Serviço”. Coimbra (2020, p. 6) descreve:

A formação inicial, entendida em uma perspectiva institucional, forma, atribui a certificação e modifica ou reproduz as relações do sistema educativo, cultural e econômico de determinada realidade. Assim, é possível e necessário admitir o grau de importância que a formação inicial desempenha na práxis social. A formação inicial não se responsabiliza sozinha pelos percalços na formação profissional, mas é necessário assumir a sua responsabilidade neste desenvolvimento profissional. Por isso, nosso percurso é histórico, legal, mas também evidencia as contradições das relações humanas e sociais presentes nos marcos regulatórios.

Para tanto, a formação continuada é descrita como uma busca constante pelo aprimoramento profissional que pode ser realizada através de uma série de metodologias, atividades e ferramentas de forma presencial ou à distância. Esse aprimoramento profissional deve estar presente na carreira docente, pois considera-se que o professor quanto mais qualificado, mais bem preparado ele estará para enfrentar os desafios que decorrem de sua profissão, percorrendo uma trilha de saberes com objetivos desejados para alcançarem melhores na prática docente (OLIVEIRA, 2018).

A formação inicial realizada no decorrer na graduação é fundamental para o licenciado, possibilitando as primeiras experiências no ambiente escolar e ao mesmo tempo aprimorando a formação acadêmica. Diante disso, este pode criar melhorar e aprimorar metodologias de aprendizagem que possam contribuir de forma positiva na qualidade e transmissão de ensino. Para Cunha *et al.* (2016) é essencial que o docente em formação ao ser imerso no ambiente escolar se envolva em todas as atividades voltadas para a atuação docente de maneira que promova uma reflexão crítica sobre as práticas docentes aplicadas por outros professores e então construir seu “eu” professor, sua identidade docente.

Nesse sentido, a formação do professor como um processo de aprendizagem, implica em pensar como ele aprende a ensinar ao construir seus conhecimentos em três dimensões: conhecimento específico, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento curricular

propriamente dito, sem nos esquivar da tão proclamada máxima “o professor é uma pessoa”. (PIMENTA; FRANCO, 2012).

### 3.2 LICENCIATURA

A licenciatura é um dos primeiros níveis da graduação na formação universitária, o desenvolvimento passou por diferentes momentos que definem marco legal na trajetória da política de formação de professores (SANTOS; MORORÓ, 2019). No século XIX já se ouvia propostas relacionadas sobre a formação de professores principalmente em países europeus. No Brasil o decreto N° 19. 851/ 1931 tem como marco a origem das licenciaturas que estava relacionada à política de organização das Universidades (BRASIL, 1931):

Art.1° o ensino universitário tem como finalidade elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em qualquer domínios dos conhecimentos humanos, habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação individuo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza na Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade.

“Em 1934 os cursos de licenciatura surgiram e passam a ser ofertados em todo o território nacional, tanto em universidades como em faculdades” (ROMANOWSKI et al., 2017 p. 1644).

Outro momento importante foi a reforma das licenciaturas através da Lei nº. 5.540, de 1968, que trata da reforma das Universidades. Essa lei foi responsável por fixar normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação a escola média e da outras providências (BRASIL, 1968).

A Reforma Universitária de 1968 constituiu-se também como um marco regulatório da formação de professores, pois foi inaugurado a partir daí um novo campo de estudos nos espaços das faculdades/centros de educação das universidades. Nessa conjunção, as licenciaturas, que até então estavam vinculadas à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, ganham outra configuração: departamentos específicos década área do conhecimento; um espaço de formação pedagógica; instituiu a licenciatura curta e a licenciatura plena, destinadas a formar os professores para atuar nas séries finais do então denominado 1° grau e no 2° grau, respectivamente (SANTOS E MORORÓ, 2019 p. 6).

Nas palavras de Coutinho e Pereira (2011) a Lei 5.540/68 atendeu às demandas de setores ligados ao militarismo, vinculou as universidades ao mercado e reforçou a burocracia e a centralização do poder estrutural das universidades, ao contrário dos desejos almejados por estudantes e professores universitários naquele momento.

Outras mudanças na legislação foram importantes para consolidar a formação de professores, como as Leis nº 5.692/1971, o Parecer nº 161/1986 do Conselho Nacional de

Educação (CNE) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei nº 9.394/1996), considerada a mais importante no processo de reconhecimento da universidade como lócus de formação, no entendimento de que o aumento da escolarização seria um mecanismo de melhoria da qualidade docente (SEGATTO, 2019).

A Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB 9.394/ 1996) trouxe mudanças importantes no contexto educacional, principalmente para os cursos de licenciatura onde seu regulamento foi vinculado. Conforme o artigo a seguir:

Art. 62. Leis de Diretrizes Básicas Nacionais (LDB 9394/96), estabelece que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 2018).

Partindo desse pressuposto Gatti (2010 p.1359), ressalta-se que as licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental, ensino médio, ensino profissionalizante, educação de jovens e adultos, educação especial.

Mesmo com todas essas mudanças no setor educacional, pesquisas apontam fragilidades nos cursos de licenciatura relacionadas à formação que muitas vezes não é suficiente para uma boa atuação profissional. Lopes (2010) descreve em seu trabalho que é durante sua formação acadêmica que o aluno adquire conhecimentos que habilitam e preparam para atuar na educação básica ainda que essa formação inicial sozinha não dê conta de formar o professor para atuar num ambiente marcado pela imprevisibilidade e por constantes mudanças, pode propiciar a construção de bases sólidas para aprendizagens futuras.

Devido a todas essas dificuldades no trajeto das licenciaturas, vários programas e políticas públicas voltados para a educação básica foram criadas pelo Governo Federal para contribuir de maneira significativa para na qualidade na formação docente, dentre estes merecem destaque: Programas Institucional de Iniciação á Docência (PIBID), Programa Residência Pedagógica (RP), Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Vale ressaltar que esses programas e políticas públicas destinadas à educação serão discutidos a seguir.

### 3.3 PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (RP)

A Residência Pedagógica é um programa que proporciona aos licenciados aprimorar sua formação acadêmica no ambiente escolar de forma intensa de acordo com a realidade da

sala de aula. Esse programa é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciado na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso (CAPES, 2020).

As Instituições de Ensino Superior (IES) vem buscando no aluno licenciado desenvolver habilidades e competência para realizar futuramente um ensino de qualidade nas escolas de educação básica. Costa et al. (2018) justifica que o Programa Residência Pedagógica (PRP) vem desafiando as Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras a construir práticas formativas que possam colaborar com a efetivação de seus objetivos e compromissos, considerando tanto os documentos que instituem e orientam suas formas de organização, quanto às questões que correlacionam as identidades dos cursos de licenciatura aos desafios vividos pelo exercício da profissão nos contextos em que esta se insere.

De acordo com a coordenação de aperfeiçoamento de nível superior Capes (2020), são objetivos do programa residência pedagógica:

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

Inserir o licenciado no cotidiano escolar é de fundamental importância para o fortalecimento de um elo entre a Universidade e escola e assim estimula a prática profissional levando o residente a identificar e criar estratégias de ensino dentro de sua área profissional. Por meio do programa, os licenciados podem envolver-se na rotina das escolas públicas, que abrangem o planejamento pedagógico, questões socioculturais dos alunos, relações interpessoais, questões administrativas até a prática de ensino em sala de aula no período de um ano letivo escolar (JÚNIOR; CARDOSO, 2020).

### 3.4 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO Á DOCÊNCIA (PIBID)

O Programa Institucional de Iniciação á Docência (PIBID), é uma das iniciativas criadas pelo governo federal que visa proporcionar ao discente na primeira metade do curso

de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas (CAPES, 2022). Criado pelo Decreto N° 7.219, de 24 de junho de 2010, dispõe no Art. 1º que: “O Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior – CAPES tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação pública brasileira” (BRASIL, 2010).

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), junto com outros programas valorizam a docência nas universidades e incentivaram os estudantes de licenciatura a atuar na Educação Básica (SEGATTO *et al.*, 2019). Ao ingressar no PIBID é necessário ao licenciado: Dedicar ao menos 8 (oito) horas semanais às atividades do projeto, elaborar portfólio com o registro das ações desenvolvidas e apresentar os resultados de seu trabalho no seminário de iniciação à docência promovida pela IES (CAPES, 2020).

O Decreto N° 7.219, de 24 de junho de 2010 descreve objetivos do PIBID no Art. 3º:

- I - Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - Contribuir para a valorização do magistério;
- III- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV- Inserir os licenciados no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- VI- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2010).

O PIBID foi desenvolvido para estudantes de licenciatura com intuito de enriquecer sua formação prática e também estabelecer uma relação entre Universidade e Escola Pública, principalmente na dinâmica entre teoria e prática. Costa (2017) retrata que “o intuito, neste sentido, é permitir uma relação mais horizontal entre os diferentes sujeitos participantes deste processo formativo, bem como reconhecer a escola pública como lugar fundamental para tal formação”.

### 3.5 PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR)

O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR foi instituído pela primeira vez através do Decreto n° 6.755, de 29 de janeiro de 2009 é uma ação

do CAPES que visa contribuir para a adequação da formação inicial dos professores em serviço na rede pública de educação básica por meio da oferta de cursos de licenciatura correspondente a área que atuam (CAPES, 2022).

No entanto, esse decreto foi revogado pelo de N° 8.752, DE 9 DE MAIO DE 2016 passando a Considerando as Metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei no 13.005, de 24 de junho de 2014:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei no 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2016).

O PARFOR tem como objetivos descritos logo a baixo na sessão II do capítulo I do decreto de N° 8.752, DE 9 DE MAIO DE 2016:

Art. 3º São objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica:

I - instituir o Programa Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, o qual deverá articular ações das instituições de ensino superior vinculadas aos sistemas federal, estaduais e distrital de educação, por meio da colaboração entre o Ministério da Educação, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II - induzir avanços na qualidade da educação básica e ampliar as oportunidades de formação dos profissionais para o atendimento das políticas deste nível educacional em todas as suas etapas e modalidades, e garantir a apropriação progressiva da cultura, dos valores e do conhecimento, com a aprendizagem adequada à etapa ou à modalidade cursada pelos estudantes;

III - identificar, com base em planejamento estratégico nacional, e suprir, em regime de colaboração, a necessidade das redes e dos sistemas de ensino por formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, de forma a assegurar a oferta em quantidade e nas localidades necessárias;

IV - promover a integração da educação básica com a formação inicial e continuada, consideradas as características culturais, sociais e regionais em cada unidade federativa;

V - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada em exercício para profissionais da educação básica pelas instituições de ensino superior em diferentes redes e sistemas de ensino, conforme estabelecido pela Meta 15 do PNE;

VI - promover a formação de profissionais comprometidos com os valores de democracia, com a defesa dos direitos humanos, com a ética, com o respeito ao meio ambiente e com relações étnico-raciais baseadas no respeito mútuo, com vistas à construção de ambiente educativo inclusivo e cooperativo;

VII - assegurar o domínio dos conhecimentos técnicos, científicos, pedagógicos e específicos pertinentes à área de atuação profissional, inclusive da gestão educacional e escolar, por meio da revisão periódica das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura, de forma a assegurar o foco no aprendizado do aluno;

VIII - assegurar que os cursos de licenciatura contemplem carga horária de formação geral, formação na área do saber e formação pedagógica específica, de forma a garantir o campo de prática inclusive por meio de residência pedagógica; e

IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais da educação básica, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos (BRASIL, 2016).



Capes (2021) a participação das Instituições Ensino Superior – IES se dá por meio de Edital para seleção de propostas de cursos de licenciatura voltados para o atendimento de docentes em exercício na educação básica. Para esse programa a CAPES realiza o fomento à implantação de turmas especiais por Instituições de Ensino Superior (IES) em cursos de: Primeira Licenciatura para docentes da rede pública de educação básica que não possuem formação superior; segunda licenciatura para docentes da rede pública de educação básica que possuem licenciatura em área distinta de sua atuação em sala de aula e para formação pedagógica para docentes da rede pública de educação básica que possuem curso superior, sem habilitação em licenciatura CAPES (2021).

### 3.6 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE)

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE que congloba informações necessárias à organização de políticas públicas educacionais. Para Brasil (2014):

Plano Nacional de Educação, decenal, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, e que estará em vigor até 2024. É um plano diferente dos planos anteriores; uma das diferenças é que esse PNE é decenal por força constitucional, o que significa que ultrapassa governos. Tem vinculação de recursos para o seu financiamento, com prevalência sobre os Planos Plurianuais (PPAs). O amplo processo de debate, que começou na CONAE 2010 e culminou com sua aprovação pelo Congresso Nacional, reforça o caráter especial e democrático desse PNE.

As diretrizes do Plano Nacional de Educação estão descritas abaixo:

1. Erradicação do analfabetismo;
2. Universalização do atendimento escolar
3. Superação das desigualdades, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
4. Melhoria na qualidade da educação;
5. Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
6. Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
7. Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país;
8. Estabelecimento de meta de aplicação dos recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB que assegure atendimento às necessidades de expansão de qualidade em equidade;
9. Valorização dos (as) profissionais da educação;
10. Promoção dos princípios de respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

No Plano Nacional de Educação (PNE), a um grupo específico de metas, direcionadas ao ensino superior que em sua maioria são de responsabilidade dos governos federal e estadual (BRASIL, 2014).

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e ataxalíquidapara33%(trintaetrêsporcento)dapopulaçãoede18 (dezoito) a

24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

A aposta do PNE é fortalecer o Sistema Nacional de Educação, a partir da tonificação desses pilares, consubstanciados em suas vinte metas. Ele se propõe a trabalhar sobre os sistemas escolares formais brasileiros, atualmente organizados em dois grandes níveis: educação básica e educação superior (IPEA, 2017).

### 3.7 EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

A pandemia da Covid-19 no Brasil iniciou em fevereiro de 2020, com os registros dos primeiros casos. De acordo com o Ministério da saúde a Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-COV-2, potencialmente grave, de elevada transmissão e de distribuição global (BRASIL, 2021).

Com a confirmação de vários casos através da transmissão comunitária, o isolamento social tornou-se obrigatório como uma medida de enfrentamento ao COVID-19. Isso afetou vários setores da sociedade dentre estas a educação, onde escolas e universidades tiveram suas aulas presenciais suspensas e substituíram pela educação a distância (EAD) para seguir com as atividades do calendário letivo. De acordo com Brasil (2021):

A Educação à distância (EAD) é a modalidade educacional na quais alunos e professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Essa modalidade é regulada por uma legislação específica e pode ser implantada na educação básica (educação de jovens e adultos, educação profissional técnica de nível médio) e na educação superior.

Por meio da Portaria Nº 544, de 16 de junho de 2020, o Ministério da Educação dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durasse a situação de pandemia da Covid-19.

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em cursos regularmente autorizados, por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (ABMES, 2020).

Uma alternativa para substituir as aulas presenciais nas escolas públicas e privadas em nosso país, foi o uso de tecnologias digitais através da Educação Remota Emergencial (ERE).

Para Oliveira et al (2020, p. 11) “ o ensino remoto prioriza a mediação pedagógica por meio de tecnologias e plataformas digitais para apoiar processos de ensino e aprendizagem em resposta à suspensão de aulas e atividades presenciais em escolas e universidades no cenário da pandemia do novo corona vírus (COVI19)”.

A Educação Remota envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para as aulas previamente elaboradas no formato presencial, podem ser combinadas para momentos híbridos ao longo da crise, em situações de retorno parcial A educação remota emergencial pode ser apresentada em tempo semelhante à educação presencial, como a transmissão em horários específicos das aulas dos professores, nos formatos de *lives* (ARRUDA, 2020 p. 265 -266).

Apesar de a educação remota ter sido uma alternativa para seguir com o calendário letivo, por outro lado, evidenciou a desigualdade social, visto que muitos estudantes ainda não têm um aparelho celular ou computador, nem acesso à internet, diferente de outros alunos que tem acesso a um dispositivo tecnológico e uma internet de qualidade, ou seja, nem todos os alunos conseguiram acompanhar as atividades da escola.

De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) em 2019 mostrou uma maior discrepância no percentual de estudantes que tinham telefone móvel celular entre rede pública e rede privada ocorreu na Região Norte, uma diferença de 41,8% a mais no percentual daqueles da rede privada, explicada, sobretudo pelo baixo percentual de estudantes da rede pública com posse de telefone móvel celular (47,5%) (IBGE, 2021, p 11). Ainda, de acordo com a pesquisa do total de estudantes que tinham telefone móvel celular para uso pessoal no País, um contingente de 26,3 milhões de pessoas, a parcela que tinha acesso à Internet neste aparelho era de 97,8%, acima da parcela estimada para o total da população de 10 anos ou mais de idade (91,0%).

Além desses problemas de conectividade com a internet, a COVID-19 evidenciou a necessidade de formação docente para este “reinventar da escola” uma vez posta, de forma que nos parece incontornável, a necessidade de finalmente invertermos a chave das práticas pedagógicas, promovendo um ensino ativo - cuja expressão, apesar de repisada, não encontra aplicabilidade efetiva na maior parte dos sistemas educativos - e tornando, a pedagogia, usuária ativa e indutora das tecnologias (OESMESC, 2020).

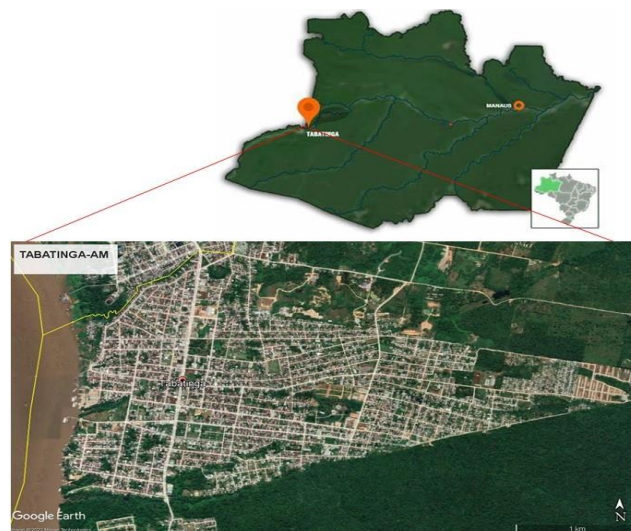
Portanto, o ensino remoto não se configura como a simples transposição de modelos educativos presenciais para espaços virtuais, pois requer adaptações de planejamentos didáticos, estratégias, metodologias, recursos educacionais, no sentido de apoiar os estudantes na construção de percursos ativos de aprendizagem (OLIVEIRA et al., 2020).

## 4 MATERIAIS E MÉTODOS

### 4.1 ÁREA DE ESTUDO

O município de Tabatinga - Amazonas está localizado na microrregião do Alto Solimões (Figura 01), a 1.107 km em linha reta da Capital Manaus e pertencente à mesorregião do Sudoeste Amazonense e microrregião do Alto Solimões, na Região Norte. É uma cidade que faz fronteira com a Colômbia (Letícia) e o Peru (Santa Rosa), ocupando uma área de 3.266,062 km<sup>2</sup>, coberta por florestas altas, baixas e pouco densas.

**Figura 1:** Mapa de localização geográfica do município de Tabatinga-AM. Brasil.



**Fonte:** Elaborado pela autora, 2022

Segundo o IBGE, estima-se que o índice populacional em 2021 do município será de 68.502 habitantes, sendo altamente miscigenada e composta por brasileiros, peruanos, colombianos e dentre estes, os indígenas de diversas etnias; cuja maioria é da etnia Ticuna (IBGE, 2021).

### 4.2 ASPECTOS EDUCACIONAIS

De acordo com dados senso escolar, o município de Tabatinga possui um total de 103 escolas divididas em: 43 escolas de ensino infantil (creche e pré-escola), 51 escolas de ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e 9 escolas de ensino médio IBGE (2020). Vale ressaltar que essas escolas presentes no município estão distribuídas em redes públicas estaduais e municipais, e rede privada de ensino.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) através do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), calculam a qualidade do

aprendizado em nível nacional através da taxa de rendimento escolar (aprovação) e das médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep, mostrou que em 2019 a rede pública de ensino do município de Tabatinga apresentou um índice de 4.8 para alunos de 4º e 5º ano, para as turmas finais do ensino fundamental 4.1 e para alunos do 3º ano do ensino médio o índice foi de 2.6 (INEP, 2020). “O IDEB funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias” (INEP, 2020).

#### **4.2.1 Programa Residência Pedagógica - Ciências Biológicas CSTB**

O curso de Ciências Biológicas do Centro de Estudos Superiores de Tabatinga – CSTB submeteu através do edital CAPES nº 01/2020 o projeto para participar do programa Residência Pedagógica. De acordo com o Capes (2020) as Instituições de Ensino Superior serão selecionadas por meio de Edital público nacional para apresentarem projetos institucionais de residência pedagógica, organizados de acordo com a proposta pedagógica das redes de ensino que receberão os licenciados.

O projeto apresentado pelo Curso de Biologia tinha como objetivos gerais e específicos os seguintes itens:

Objetivos gerais: Possibilitar aos alunos de licenciatura uma vivência no cotidiano da educação básica; inserir os acadêmicos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas em atividades que visem à aplicação de práticas pedagógicas aplicadas à realidade da educação básica; proporcionar aos alunos da educação básica uma aprendizagem mais dinâmica e inovadora, oportunizar aos acadêmicos de ciências biológicas a aplicação dos conteúdos estudados na graduação a fim de aplicá-los à realidade dos alunos da educação básica. Objetivos específicos: Observar o cotidiano escolar para a realização do diagnóstico das turmas participantes do projeto; aplicar aulas nas modalidades didáticas voltadas para o ensino de Biologia; ministrar e acompanhar de aulas práticas; construir hortas utilizando como adubo materiais orgânicos obtidos através da compostagem, realizar atividades de reaproveitamento e de reciclagem de materiais utilizados no cotidiano dos alunos; organizar atividades voltadas para o preparo dos alunos finalistas para os processos seletivos de ingresso à universidade e empregar atividades voltadas para a valorização da cultura, etnia, nacionalidade e o pensamento crítico e científico dos alunos através de peças teatrais, rodas de conversa, debates, etc.(UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS, 2020).

O projeto Residência Pedagógica foi aprovado e implantado em três escolas públicas da rede estadual de ensino do Município de Tabatinga – Amazonas (figura 2). Cada uma delas com suas particularidades e organização em níveis diferentes localizadas no centro da cidade.

Tabatinga é um município do estado do Amazonas, situado em uma região fronteiriça, com os países Peru e Colômbia, além de possuir diversas comunidades indígenas vivendo no seu território. Devido à localização privilegiada, é uma cidade que apresenta uma diversidade cultural bastante ampla, com etnias e nacionalidades diferentes. Dessa forma, os alunos atendidos pelas escolas do município apresentam essa mesma diversidade cultural e social. Apresentando com isso, vários níveis de

aprendizagem, devendo-se levar em consideração na elaboração de atividades que possa integrar as várias realidades (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS, 2020).

**Figura 2:** Localização geográfica das escolas participantes do programa Residência Pedagógica.



**Fonte:** Elaborado pela autora, 2022

Participaram desse projeto 30 alunos sendo 24 bolsistas e 6 voluntários, onde foram desenvolvidas diversas atividades tanto individual e/ou em grupo cumprindo todas as horas exigidas num período de 18 meses, acompanhados do professor preceptor da escola de educação básica onde as atividades foram desenvolvida e do docente orientador. Dentre as atividades realizadas no âmbito escolar o aluno residente deve elaborar e planejar as aulas junto com o professor preceptor e realizar regências de classe.

#### 4.3 POPULAÇÃO AMOSTRAL

A população amostral foi de 21 acadêmicos da Universidade do Estado do Amazonas do curso de Ciências Biológicas que estavam integrados ao programa Residência Pedagógicos. Dentre esses acadêmicos somente 15 responderam o questionário, não se exigindo sua identificação, para deixar o entrevistado mais a vontade para responder as questões com sinceridade, os mesmo foram nomeados com uma numeração seguido de sua idade (Tabela 01). Esses alunos atuaram tanto no período de aulas remotas e presenciais em escolas estaduais de ensino do município de Tabatinga.

**Tabela 1:** Nomeação dos residentes entrevistados.

<b>Residentes Entrevistados</b>	<b>Idade</b>
<b>Residente 1</b>	30
<b>Residente 2</b>	23
<b>Residente 3</b>	25
<b>Residente 4</b>	26
<b>Residente 5</b>	23
<b>Residente 6</b>	24
<b>Residente 7</b>	23
<b>Residente 8</b>	22
<b>Residente 9</b>	22
<b>Residente 10</b>	24
<b>Residente 11</b>	23
<b>Residente 12</b>	23
<b>Residente 13</b>	23
<b>Residente 14</b>	28
<b>Residente 15</b>	22

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

#### 4.4 METODOLOGIA

Este trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória num primeiro momento, mas também em um segundo momento será do tipo quantitativo. De acordo Gerhardt e Silveira (2009, p. 32) “a pesquisa qualitativa preocupa-se, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação das dinâmicas das relações sociais”. Ainda segundo os autores os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não métricos (susitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens.

Para Martins Junior (2015, p. 74) a pesquisa do tipo exploratória é realizada quando o tema escolhido não possui suficientes fontes de referencia e não apresenta hipóteses consistentes para servir de ponto de partida para a pesquisa. Além disso, para o autor a mesma

também serve para aumentar o conhecimento do pesquisador acerca dos fenômenos que deseja investigar num estudo posterior mais estruturado ou da situação em que pretende realizar tal estudo (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

A pesquisa quantitativa, que tem suas raízes no pensamento positivista lógico, tende a enfatizar o raciocínio dedutivo, as regras da lógica e os atributos mensuráveis da experiência humana. Nesta pesquisa, a quantificação dos resultados provenientes dos dados coletados serão através de símbolos matemáticos e/ou estatístico para isso, serão necessários procedimentos como tabulação de dados e sua representação sob formas de gráficos e tabelas, como orientam Martins Junior (2015).

Para a coleta de dados foi elaborado um questionário semiestruturado com perguntas abertas para obter informações referentes à pesquisa. Para Fonseca (2010), o questionário é a forma mais usada para coletar dados, pois possibilita fazer uma mensuração (medir) com melhor exatidão o que se deseja. A elaboração do questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem rígidos, no entanto, não existem normas rígidas a respeito da sua elaboração (GIL, 2019). Um questionário com perguntas abertas são aquelas em que o pesquisador solicita que o sujeito emita uma opinião, usando para isso suas próprias palavras (MARTINS JUNIOR, 2015).

#### **4.4.1 Procedimentos Metodológicos**

A coleta de dados foi realizada com 15 residentes por meio de questionário com 11 perguntas abertas (Quadro 01) que serviu como roteiro para obter as informações. As perguntas do questionário tinham como objetivo identificar os motivos e perspectivas dos alunos no programa Residência Pedagógica, importância na sua formação e atuação, as dificuldades encontradas tanto nas aulas remotas e presencias durante o período de 11 de novembro de 2019 a maio de 2022.

Os questionários foram aplicados através do aplicativo de mensagem WhatsApp e material impresso. Os residentes que conseguiram realizar o download do questionário, responderam e encaminharam novamente. No caso do questionário impresso, o mesmo foi entregue diretamente ao residente o mesmo respondia e me entregava novamente. Os questionários foram aplicados no período 12/04/2022 a 02/05/2022.



**Quadro 01:** Perguntas presentes no questionário utilizado na pesquisa

<b>Perguntas do questionário</b>	
<b>1</b>	O que motivou seu ingresso no Programa Residência pedagogia?
<b>2</b>	Quais foram as suas expectativas com o Programa Residência pedagogia?
<b>3</b>	Como você se sentiu em relação a sua atuação no ensino remoto no período pandêmico?
<b>4</b>	Quais foram as principais dificuldades encontradas nesse período?
<b>5</b>	Para você qual a importância da teoria e prática na formação docente?
<b>6</b>	Como você vivenciou no Programa residência pedagógica o desafio da transição de aluno para professor?
<b>7</b>	Com o retorno das aulas presenciais você residente encontrou alguma dificuldade na escola?
<b>8</b>	Quais foram essas dificuldades encontradas e quais fatores impactaram mais você?
<b>9</b>	Quais foram às contribuições que o programa trouxe para sua formação?
<b>10</b>	Com sua participação no programa residência pedagógica você se identificou na docência como futura profissão?
<b>11</b>	O programa contribuiu para sua vida profissional? De que forma?

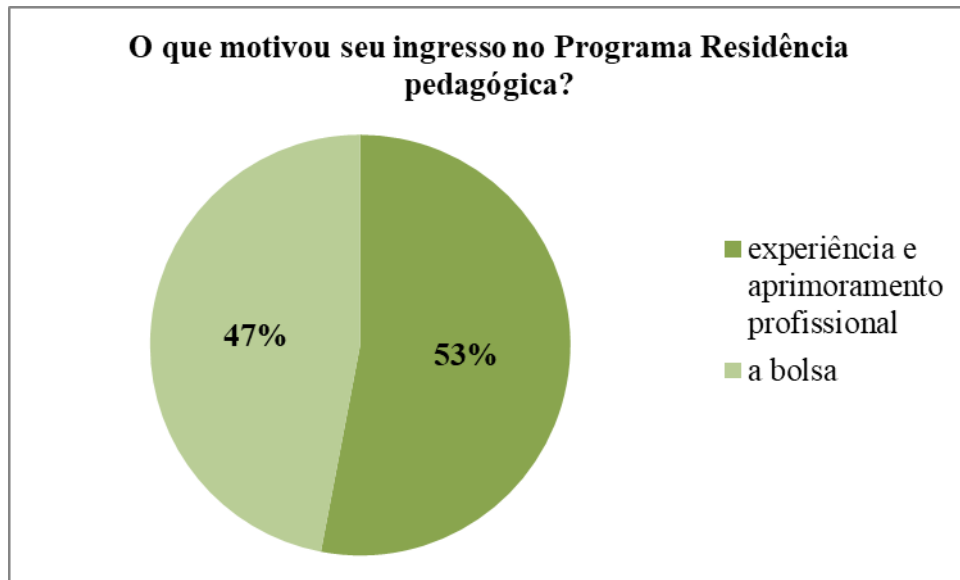
**Fonte:** Elaborado pela autora, 2022.

Após a aplicação do questionário, todas as respostas foram digitadas e agrupadas por pergunta no Microsoft Word para comparar os resultados e identificar as respostas, mas frequentes e relevantes para a pesquisa. Também foram elaborados gráficos no Microsoft Excel para demonstrar em percentuais as respostas dos residentes.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente foi perguntado aos residentes o que motivou seu ingresso no Programa Residência pedagógica. Na Figura 3, pode-se observar que para 53% dos residentes, foi à experiência e aprimoramento profissional que o programa oportuniza aos participantes.

**Figura 3:** Pergunta: O que motivou seu ingresso no Programa Residência Pedagógica?



**Fonte:** Elaborado pela autora, 2022

As respostas a seguir foram escritas pelos próprios alunos sobre o que motivou seu ingresso no RP:

*“Adquirir novas experiências na área da docência, assim como enriquecer o curriculum e de certa forma ter uma ajuda na parte financeira”* (Residente 01, 30 anos).

*“O motivo pela qual ingressei na residência, foi uma oportunidade para o aprimoramento a docência no qual não obtinha nenhuma experiência em sala de aula”*(Residente 10, 24 anos).

*“O aperfeiçoamento na carreira docente”* (Residente 11, 23 anos).

As experiências nos programas de formação inicial contribuem significativamente para a formação prática dos acadêmicos que buscam suas primeiras experiências e oportunidade de aprimorar seus conhecimentos no ambiente escolar e desta forma ao exercer com qualidade de sua futura área profissional. A portaria GAB Nº 259, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2019, através do Art.5º parágrafo I - descreve que um dos objetivos do programa Residência Pedagógica é 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 (CAPES, 2019).

Cunha (2014, p. 456), destaca em seu trabalho que:

Está apto a inserir-se profissionalmente constitui-se em um dos pontos importantes para definir a qualidade da formação dos alunos de graduação, na educação superior. Espera-se que o estudante saia da universidade com as condições básicas para o exercício profissional e as habilidades intelectuais e emocionais fundamentais para continuar aprendendo por toda a vida. Mas espera-se, também, que as condições de exercício da cidadania balizem a sua formação.

Além disso, formação acadêmica do professor é condição essencial para que este assuma, efetivamente, as atividades docentes e curriculares em todas as etapas e modalidades, seja no ambiente escolar, seja nos sistemas de ensino sendo um requisito indispensável ao exercício profissional docente e em atividades correlatas (PNE, 2014).

Entretanto, na mesma pergunta 47% indicaram que para os residentes a bolsa que foi o principal motivo para seu ingresso no programa:

*“O principal motivo foi pela remuneração do programa, pois este ajuda muito na vida acadêmica e pessoal, o segundo motivo é a experiência profissional, pois já atuava no PIBIB então decidi continuar com o residência”*(Residente 13, 23 anos).

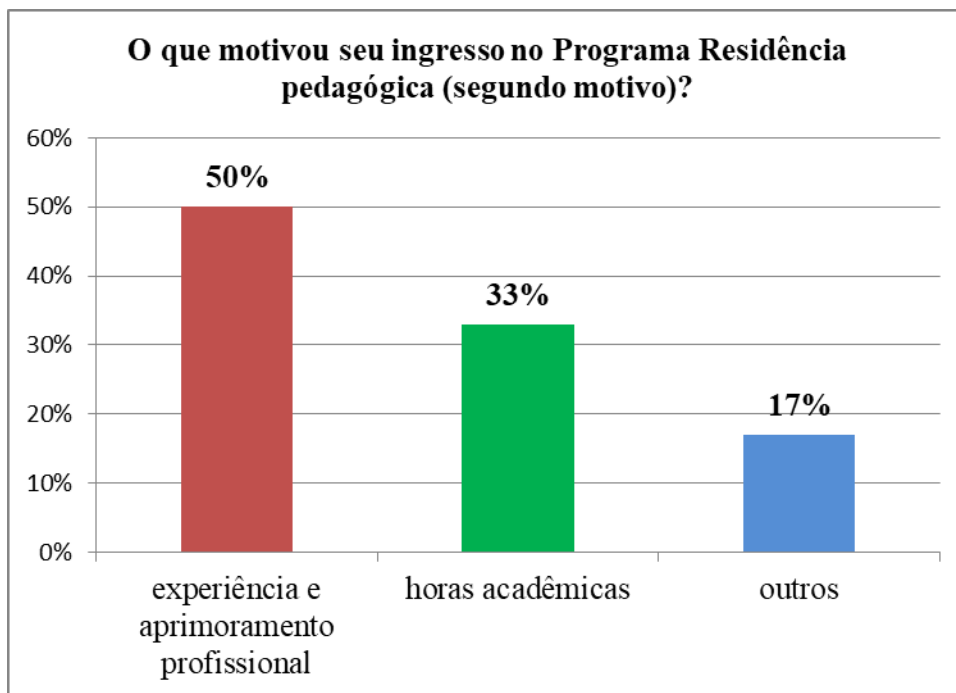
*“A princípio, a remuneração foi o principal motivadora. Mas ao decorrer do período, percebeu-se a importância real de está introduzido dentro do programa”* (Residente 15, 22 anos).

Para muitos acadêmicos participar de programas que oferecem bolsas é muito importante, pois esse auxílio financeiro contribui para sua permanência na universidade. Principalmente para quem vem de outros municípios vizinhos, que moram sozinhos e recebem de seus familiares um valor que não é suficiente para seu custeio na cidade.

De acordo com Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Capes, (2020) as bolsas para formação de professores da educação básica do programa Residência Pedagógica serão concedidas para discentes matriculados em cursos de licenciatura que tenham cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período, no valor de R\$ 400, 00 (quatrocentos reais).

No entanto, dois quintos dos residentes (40%) indicaram mais de um motivo para ingressar no programa RP (Figura 4), desses a metade indica como segundo motivo a experiência docente e 33% apontam as horas acadêmicas.

**Figura 4:** Pergunta: Segundo motivo que motivou seu ingresso no Programa Residência Pedagógica.



**Fonte:** Elaborado pela autora, 2022

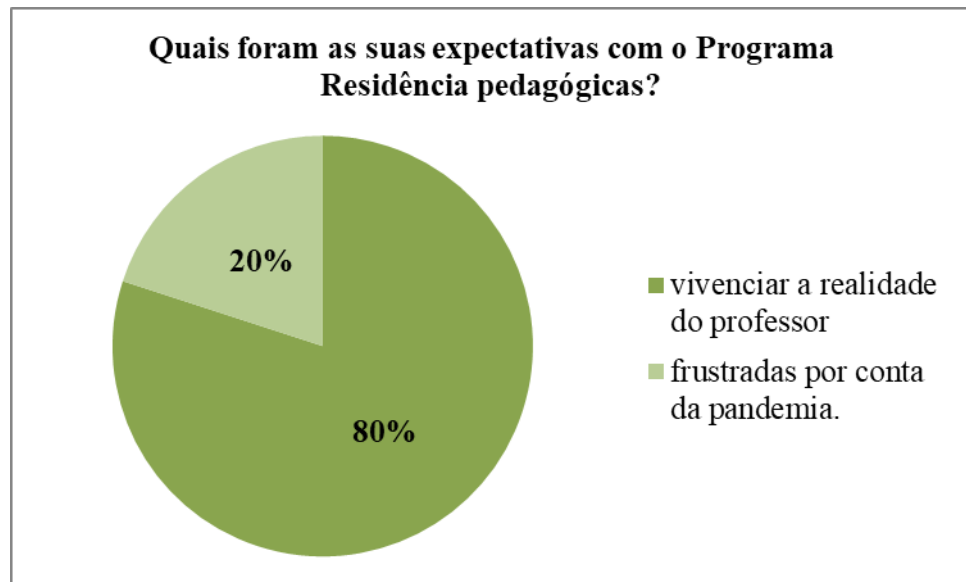
*“Primeiramente, a remuneração proveniente da bolsa. Em segundo plano, as horas acadêmicas e por fim a experiência acadêmica e profissional que viriam com o Programa”* (Residente 06, 24 anos).

*“Primeiramente eu estava ficando sem bolsa, após o término do PIBID, em segundo plano em decorrência das horas acadêmicas e por fim pela experiência profissional”* (Residente 07, 23 anos).

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Ciências Biológicas do Centro de Estudos Superiores de Tabatinga, modalidade licenciatura, que está em vigor desde 2013, diz que a carga horária total do curso é de 4730, distribuídas em: 2610 horas de Aulas Teóricas, 1140 horas de Aulas Práticas, 420 horas de Estágio Curricular Supervisionado, 360 horas de Estágio Profissionalizante e 200 horas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AMAZONAS, 2013).

Foram perguntados aos residentes quais foram as suas expectativas com o Programa Residência pedagógicas (Figura 5) . Oito em cada dez residentes (80%) responderam que sua maior expectativa era ter a oportunidade de vivenciar a realidade do professor dentro da sala de aula.

**Figura 5:** Quais foram suas expectativas com o Programa Residência Pedagógica?



**Fonte:** Elaborado pela autora, 2022.

Nas respostas dos residentes, vivenciar a docência através do programa é uma oportunidade de ampliar seus conhecimentos e conhecer de fato a rotina de uma sala de aula. Nesse sentido para Pimenta e Lima (2017) inserir o aluno no âmbito escolar é prepará-lo para a docência desenvolvendo conhecimentos que envolvam experimentar situações de ensino, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aula, mas nos diferentes espaços escolares. Ainda para os autores “por isso é importante desenvolver nos alunos futuros professores habilidades para o conhecimento e a análise das escolas bem como das comunidades onde se insere” (PIMENTA; LIMA, 2017).

Inserir o licenciando no ambiente escolar é o ponto estratégico para a melhoria da formação inicial de professores, isso faz com que o docente através dessa prática possa ter uma visão realista construída a partir da experiência e concepção vividas por ele mesmo (GEHRING; CASTELA, 2015).

*“Minhas expectativas foram de uma nova oportunidade de adquirir experiência em sala de aula”* (Residente 08, 22 anos).

*“As minhas expectativas foram todas boas e positivas, pelo fato da residência pedagógica me encher de inúmeras oportunidades de observar e vivenciar a realidade dos professores dentro da sala de aula”* (Residente 09, 22 anos).

Os residentes que já haviam participado do programa PIBID compartilharam da mesma expectativa e responderam que suas expectativas eram as mesmas vivenciar a docência na prática:

*“Minhas expectativas continuaram as mesmas, até porque já participei do programa PIBID, então não mudou tanta coisa, rotina, conteúdo, didática entre outros fatores, pois apenas o nível de conhecimento foi aumentando, e as práticas inovadoras foram melhorando”* (Residente 07, 23 anos).

*“Como já participei de um programa similar o PIBID fazendo uma comparação achei ambos parecidos, as expectativas foram quase à mesma vivida no programa citado logo a cima”* (Residente 05, 23 anos).

O Programa de Iniciação de Bolsas de iniciação a Docência – PIBID, que também é uma iniciativa do Governo Federal busca incentivar a formação do docente em nível superior. Capes (2020) descreve o Pibid como um programa que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que estão inseridas.

Segatto *et al.* (2019) em sua obra que coloca em debates os professores no centro do processo de ensino e aprendizagem enfatizaram a importância da prática na formação acadêmica que foram impulsionados nas últimas décadas pelos programas do Governo Federal, entre eles destacam-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e a Residência Pedagógica, pois valorizaram a docência nas universidades e incentivaram os estudantes de licenciatura a atuar na Educação Básica. Os demais, 20% responderam que suas expectativas foram frustradas por conta da pandemia.

*“Quando ingressamos no projeto, várias foram as expectativas, como a adaptação na escola, a forma como trabalhar para transmitir o ensino. Mas aí veio a pandemia e derrubou todas as nossas expectativas e tivemos que readaptar as nossas metodologias diante do cenário que vivíamos”*(Residente 01, 30 anos).

*“As expectativas foram equivalentes ao PIBID, programa que havia acabado de finalizar como bolsista. No entanto, o período pandêmico tornou a experiência um tanto quanto difícil, pela falta do contato professor-aluno em parte do programa”* (Residente 06, 24 anos).

Com relação ao período de pandemia onde as aulas remotas foram realizadas através de aplicativos de mensagem (WhatsApp) foi perguntado aos residentes, como o mesmo se sentiu em relação a sua atuação no ensino remoto no período pandêmico (Figura 6). Obteve-se que 80% dos residentes responderam que não foi satisfatório e sentiram grande dificuldade, principalmente pelo acesso a internet o que dificultava pela falta de interação com os alunos durante as aulas remotas.

**Figura 6:** Pergunta: Como você se sentiu em relação a sua atuação no ensino remoto no período pandêmico?



**Fonte:** Elaborado pela autora, 2022.

Para manter o isolamento social no período de pandemia a maioria dos sistemas de ensino brasileiro teve que migrar para outras formas de ensino usando tecnologias digitais. Com o uso dessas tecnologias digitais na educação muitos professores, alunos e seus familiares estão enfrentando grandes desafios “principalmente porque as tecnologias embora estando inseridas no contexto de muitas instituições educacionais, ainda não haviam sido usadas como principal recurso didático” (SILVA *et.al.*, 2020).

Dessa forma, no município de Tabatinga as aulas aconteceram de forma remota através do aplicativo de mensagem WhatsApp e isso refletiu em uma desigualdade social entre os alunos, visto que muitos ainda não têm um aparelho celular, nem computador e acesso à internet. OESMESC, (2020) em seu editorial fez uma reflexão acerca da falta de internet como problemática, ao dizer que:

“A pandemia tem evidenciado uma desigualdade que demarca nossa sociedade, pois, enquanto algumas crianças têm acesso às tecnologias de ponta, possuem acesso ilimitado à internet e recebem em casa o apoio dos pais/responsáveis, tantas outras ficam à margem deste processo, seja pela falta de equipamento tecnológico adequado em casa, seja pelo fato de os responsáveis dedicarem-se a outras preocupações, seja por estes não terem a formação escolar adequada para orientá-los em relação à realização das atividades ou, ainda, por situações de extrema pobreza e vulnerabilidade social”.

Uma pesquisa realizada pelo IBGE no quarto trimestre de 2019 revelou que o uso de internet por parte dos estudantes da rede pública de ensino do país, há uma grande desigualdade.

Na rede privada 98,4% dos estudantes utilizaram a Internet em 2019, na rede pública de ensino esse percentual foi menor apenas 83,7%. Já em percentual regional essa desigualdade do uso da internet por estudantes da rede pública é ainda mais evidente nas regiões Norte e Nordeste o percentual foi de 68,4% e 77,0% respectivamente, nas demais regiões esse percentual variou de 88,6% a 91,3% (IBGE, 2021). Esses dados confirmam que muitos alunos ainda não tem acesso a internet, principalmente em nossa região o que dificulta ou impossibilita quaisquer interação e acesso às aulas remotas, atividades pedagógicas e aumenta assim a chance de evasão escolar:

*“Com extrema dificuldade, a falta de sinal de internet fez com que a metodologia se modificasse, para superar os desafios”* (Residente 11, 23anos).

*“A forma de atuação no ensino remoto no período de pandemia, foi bastante complicado por conta da internet no município, a falta de interação dos alunos”* (Residente 12, 23 anos).

Os demais residentes responderam que não vivenciaram o período remoto, pois foram incluídos no programa após esse período e só acompanharam as aulas presenciais.

*“Quando entrei no programa RP as aulas já estavam sendo presenciais, então não tive essa experiência”* (Residente 14, 28anos).

*“Como ingressei faltando poucos meses para o termino da residência pedagógica encerrar suas atividades e dá-se inicio a um novo projeto, não presenciei o ensino remoto entre, professores alunos, residentes alunos e professores”* (Residente 05, 23anos).

Foi perguntado aos residentes: Quais foram as principais dificuldades encontradas nesse período? Todos os alunos responderam que a principal dificuldade foi de acessar a internet para interagirem com os alunos durante as aulas remotas, isso despertou um grande desinteresse em alunos e residentes nesse período. Alguns também apontaram o desinteresse dos alunos e a questão econômica devido a muitos alunos não terem um aparelho celular e os que tinham não tinham acesso à internet.

*“Ausência de uma boa conexão com internet no município. Desequilíbrio educacional entre os alunos, devido à nem todos possuem condições econômicas para acompanhar as aulas de forma remota”* (Residente 03, 25 anos).

*“Primeiro foi o acesso à internet, tendo em vista as oscilações constantes, em relação aos alunos a falta do aparelho de celular e a internet, o que impossibilitou o acompanhamento das aulas. A demora e variadas desculpas para a não entrega dos trabalhos, e até mesmo por não terem feito”* (Residente 07, 23 anos).

Em muitas regiões do Brasil a conexão com a internet é uma problemática muito grande principalmente em regiões distantes como o município de Tabatinga a internet funciona em situações precárias e de má qualidade.



De acordo com Senne, (2022, p.5) relata em seu artigo que:

Nos últimos anos, a relação entre acesso e uso da rede ganhou contornos mais refinados. Inúmeros trabalhos apontam que não basta investigar a existência de acesso como condição necessária para o uso. A questão crucial passa a ser qual acesso está disponível, isto é, quais características qualitativas desse acesso garantem uma “conectividade significativa” (ou meaningful connectivity). Isso envolve aspectos como a frequência de uso da Internet, com dispositivos e dados suficientes em uma conexão de velocidade apropriada.

Paiva (2020) diz que os municípios brasileiros não estavam preparados para a migração de todos os alunos para o mundo virtual. Muitos alunos não têm acesso a computadores ou celulares conectados à internet, e outros têm pacotes de dados limitados.

Com o ingresso no programa onde os residentes estariam diretamente no ambiente escola foi perguntado qual a importância da teoria e prática na formação docente? Para todos os residentes a teoria e a prática na formação docente é muito importante porque a teoria complementa a prática principalmente aplicada de forma correta nas aulas. Nesse sentido compreende-se que o discente em formação necessita articular, sistematizar e aperfeiçoar os saberes através da união teoria-prática, dessa maneira estará produzindo conhecimento para si, para que como futuro educador, possa tornar a educação significativa para os educandos (PACHECO; BARBOSA; FERNADES, 2017).

A teoria é a forma como o conhecimento se apresenta articulando-se sistematicamente em graus e especificidades, disposto a explicar ou ilustrar ações práticas; enquanto a prática é a constituição da teoria, formulada em ações concretas, podendo ser modificada e modificar as teorias (PACHECO; BARBOSA; FERNADES, 2017, p. 334).

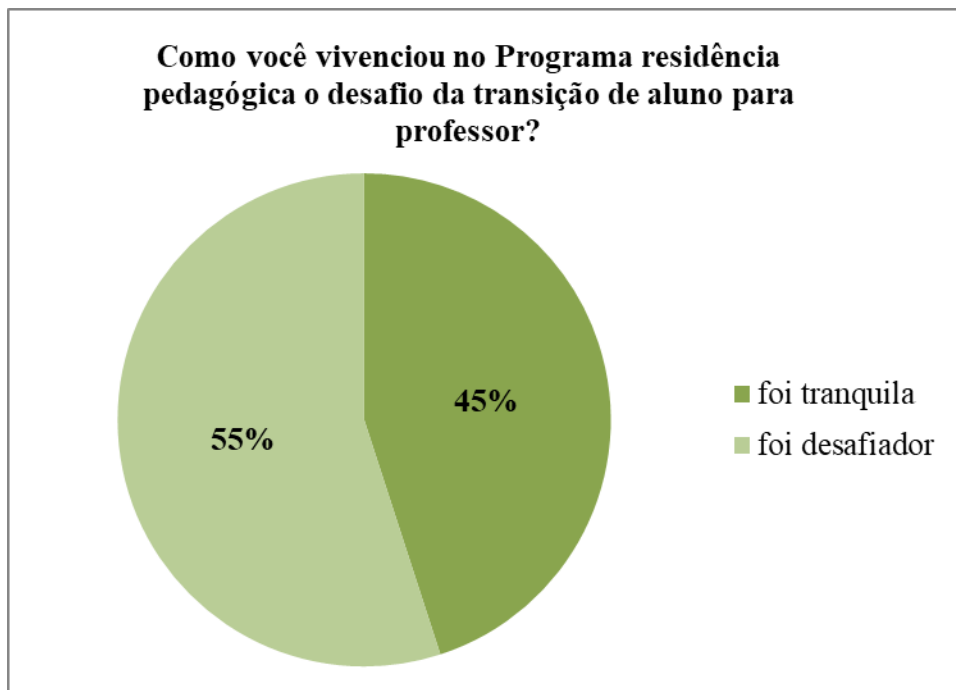
A formação docente deve ser alicerçada na teoria e na prática, ou seja, as instituições de ensino superior precisam acompanhar de perto a relação estabelecida entre o que é visto em sala de aula e o que acontece nas práticas orientadas, com isso evita que a aprendizagem fique deficiente e a formação do futuro profissional prejudicada (LEMES et al. 2011). Portanto, a teoria e prática devem se retroalimentar, de modo que, de um lado, os estudos da prática profissional e seus resultados alimentem as formulações teóricas e, de outro as visões normativas, as teorias e suas hipóteses orientem o exercício empírico do ensino-aprendizagem (SENNA, 2021 p.132).

*“A teoria é essencial para compreender a realidade que está inserida, mas essa compreensão se dará mediante a prática em sala de aula, quando o professor irá confirmar de fato como acontecem as relações de ensino aprendizagem na escola”*(Residente 01, 30 anos).

*“A teoria é a base de todo conhecimento, a prática concretiza os ensinamentos teóricos. Sendo assim, a união das duas é de fundamental importância para qualquer ensino, principalmente na área da docência”*(Residente 15, 22 anos).

Outra pergunta que foi feita para os residentes foi como você residente vivenciou no Programa residência pedagógica o desafio da transição de aluno para professor (Figura 7).

**Figura 7:** Pergunta: Como você vivenciou no Programa Residência Pedagógica o desafio da transição de aluno para professor?



**Fonte:** Elaborado pela autora, 2022.

Para 45% dos residentes essa transição foi tranquila pelo fato de já terem participado do PIBID e das disciplinas de estágio.

*“Quando entrei na Residência Pedagógica, eu já havia passado por 2 estágios supervisionados, estava no terceiro e também já havia passado pelo PIBID, por isso, essa experiência não me surpreendeu tanto neste sentido, pois eu já estava passando por isso, de modo que a RP apenas contribuiu para o desenvolvimento no tangente a falar em público (ministrando as aulas, quando no presencial) e me deixando mais capaz ainda para atuar como futura docente”* (Residente 02, 23 anos).

*“Como havia dito, já fazia parte do programa PIBID, a transição para a Residência e o ser professor já fazia parte do meu cotidiano, portanto não senti nenhuma dificuldade, no que tangente a alunos e conteúdos”*(Residente 07, 23 anos).

De acordo com esse percentual, observou-se a importância da inserção desses licenciados em programas de formação inicial como o PIBID que proporciona uma

experiência desde o primeiro ano de graduação. Para Brasil (2022) O objetivo do PIBID é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública, além de fazer uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.

O estágio mesmo sendo uma disciplina curricular obrigatória nos cursos superiores, também é uma forma de inserir o licenciado no ambiente escolar e juntamente com os programas de formação aumentam o tempo de atuação nas escolas.

No estágio os futuros professores e os professores formadores da Universidade têm oportunidade de se deparar com a complexidade que caracteriza os cotidianos das escolas, e isso faz surgir oportunidades de refletir criticamente sobre esta realidade, de entender os seus determinantes, de compreender a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas e de construir alternativas para o problema que aí se apresentam (Pimenta e Lima , 2017 p.237).

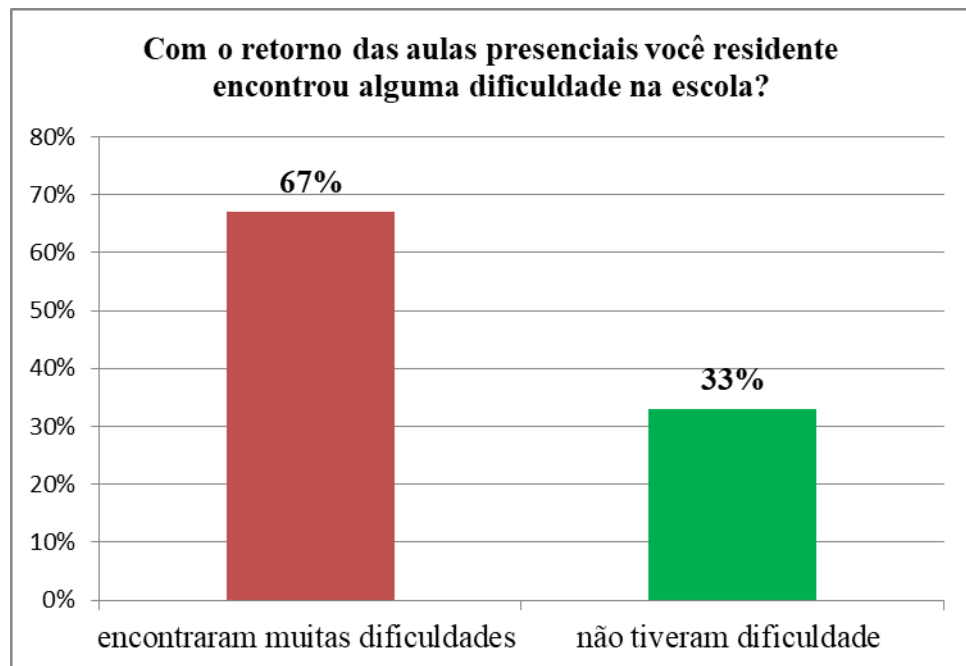
Para os demais foi desafiador pela carga de responsabilidade em exercer a profissão docente. Para Carvalho e Pérez, (2011) a atividade de um docente vai muito além do ato de ministrar aulas, o mesmo tem que está preparado para acontecimentos que não envolvem somente o conteúdo em que vai ministrar em suas aulas. Nesse caso o professor em sua ação precisará recorrer ao conhecimento das áreas na qual é especialista ao conhecimento pedagógico e ao conhecimento do sentido e do significado da educação na formação humana (PIMENTA; LIMA, 2017).

*“Um pouco desafiador, assumir turmas que vieram de uma fase complicada que foi o ensino remoto, e utilizar metodologias que auxiliassem o ensino destes alunos”* (Residente 01, 30 anos).

*“Em relação ao professor pôde-se notar a imensa carga de responsabilidade, pois tem que gerar aulas em curto período de tempo e também ministrá-las em várias turmas, tornado um trabalho bem exaustivo”*(Residente 04, 26 anos).

Com relação ao retorno das aulas presenciais onde o aluno pode está presente no ambiente escolar durante o programa, foi perguntado se o mesmo encontrou alguma dificuldade na escola (Figura 8).

**Figura 8:** Pergunta: Com o retorno das aulas presenciais você residente encontrou alguma dificuldade na escola?



**Fonte:** Elaborado pela autora, 2022.

A maioria dos residentes (67%) respondeu que encontraram muitas dificuldades com o retorno nas aulas presenciais, mas para outros (33%) não tiveram dificuldade alguma.

Na pergunta 8 do questionário foi perguntado aos residentes quais foram essas dificuldades encontradas e quais fatores impactaram mais você? Nessa pergunta tiveram várias questões que foram citadas pelos residentes como a falta de interesse e atenção dos alunos pelos conteúdos abordados nas aulas, falta de respeito com o professor e mudanças de horário.

Despertar o interesse dos alunos para as aulas torna-se um desafio muito grande para o professor principalmente para os que estão iniciando na profissão que ao se depararem com a realidade ficam impactados com a situação. Neste momento é preciso compreender que a aprendizagem é cotidianamente construída e que o professor é responsável por oferecer condições adequadas para que a mesma seja desenvolvida, desta forma a prática pedagógica assume um papel crucial na vida dos indivíduos (MORALES; ALVES, 2016).

Além disso, para estimular os alunos a aprender, o professor pode utilizar recursos materiais, que se constituem em verdadeiros instrumentos didáticos e auxiliam os professores a melhor transmitir ou criar um campo favorável para aquisição dos conceitos científicos (SANTANA; SANTOS, 2010 p.4).

*“... as dificuldades encontradas foram: o desinteresse dos alunos em estudar o conteúdo fora da sala de aula e a falta de participação de todos nas dinâmicas”* (Residente 15, 22 anos).

*“Na primeira escola-campo, onde atuei no Ensino Médio modalidade EJA, a principal dificuldade foi o desestímulo dos alunos e a sua dificuldade de concentração e/ou de aprendizagem. Eu nunca havia trabalhado nesta modalidade, então por isso, penso que não desenvolvi um bom trabalho no que tange a transmitir os conteúdos. Impactou-me muito a decadência do ensino no EJA, não pela escola ou pela preceptora, mas sim pelo calendário da modalidade, sendo este ensino médio concluído em um ano e meio, um semestre para cada etapa (1ª, 2ª e 3ª) ou anos, primeiro, segundo e terceiro ano”* (Residente 02, 23 anos).

*“Foram encontradas inúmeras dificuldades, incluindo falta de atenção dos alunos, dificuldade de assimilação de assuntos passados durante a pandemia, falta de respeito com a professora”* (Residente 08, 22 anos).

*“Talvez a principal dificuldade que passei foi em uma única turma no qual os alunos não apresentavam um mínimo de respeito aos residentes e muito menos a professora...”*(Residente 05, 23 anos).

*“Na questão dos horários de aula repassado pela coordenação da escola onde passa mais de um mês sem ter horário fixo dificultando o aprendizado dos alunos”* (Residente 10, 24 anos).

Foi perguntado aos residentes quais foram às contribuições que o programa trouxe para sua formação. Todos os residentes responderam que a experiência profissional foi a maior, pois de acordo com os residentes o programa proporcionou o contato direto com o ambiente escolar e agregou mais conhecimento na área da docência. Outro ponto importante que vale ressaltar é que a maioria dos residentes vivenciou o cenário educacional junto com professores no período de pandemia e desta forma adquiriram experiência com as aulas remotas que foram mediadas através de aplicativos tecnológicos.

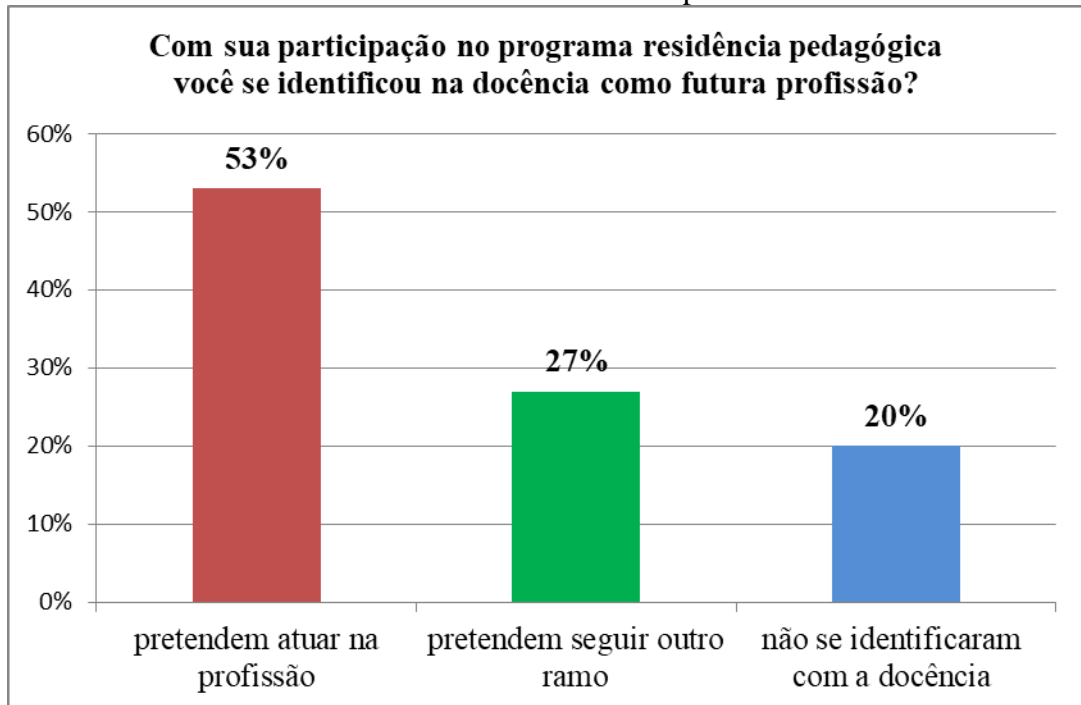
Desta forma, juntamente com os professores preceptores adaptaram seus conhecimentos e metodologias adquiridos na Universidade e buscaram se planejar e se readaptar com o novo formato digital que a educação adquiriu. Vivemos um contexto em que o professor teve que readaptar reinventar sua prática de ensino, seu ambiente de trabalho, seu tempo e toda a sua agenda de trabalho para atender as novas demandas educacionais (SILVA; SILVA, 2020).

*“O programa proporcionou-me experiência profissional na área da docência de licenciatura e do conhecimento biológico, pois aprimorou as técnicas de didáticas que podem ser aplicados em sala de aula”* (Residente 14, 28 anos).

*“Primeiramente a vasta experiência profissional na atuação como professor. A estratégia e sensibilidade quanto ao tempo de cada ser humano, e as diversas formas de cativar o interesse do aluno, tornando as aulas dinâmicas e mais prazerosas”*(Residente 06, 24 anos).

Ao se perguntar se com a participação no programa residência pedagógica o residente se identificou na docência como futura profissão, um pouco mais da metade dos residentes, 53%, responderam que ao participar do programa se identificaram com a docência e pretendem atuar na profissão (Figura 9).

Figura 9: **Pergunta:** Com sua participação no programa residência pedagógica você se identificou na docência como futura profissão?



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Para Pimenta e Lima, (2017) a identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério, mas é durante o seu processo de formação que são consolidadas as opções e as interações da profissão que o curso se propõe a legitimar. Amorim e Fernandes (2017, p.4616) reforçam que:

A entrada no curso de licenciatura aumenta o leque de formas identitárias, mas o professor pode ou não se identificar com a docência, dependendo da natureza da formação que receber e das experiências de contato que tiver com a docência durante esse período. Contudo, é na inserção na prática docente em sala de aula que o professor licenciado tem oportunidades concretas de ampliar a construção da sua identidade profissional. Isso se dá, obviamente, se as formas de identificação que construiu até então forem positivas e se o choque com a realidade não o levar a abandonar a docência.

*“Com a participação no Residência tive o privilegio de me identificar na docência como futura profissão” (Residente 12, 23 anos).*

*“Sim através da experiência obtida em sala me identifiquei como a prática da docência”* (Residente 14, 28 anos).

Outros 27% dos residentes até se identificaram, mas pretendem seguir outro ramo da biologia que não seja a docência.

*“O programa me preparou para a atuação docente, e eu sinto que eu posso realizá-la, mas tenho outros planos”* (Residente 15, 22 anos).

*“Em parte sim, em outra não, pois lidar com seres humanos às vezes chega a ser meio complicado, se tratando de adolescente e na fase onde se encontram nós fazem perder um pouco o interesse em exercer a profissão”*(Residente 01, 30 anos).

*“A educação é um ramo muito lindo, porém, exige do profissional inúmeras coisas incluindo um psicológico saudável e bem equilibrado. Então não!”*(Residente 08, 22 anos).

Os demais 20% residentes responderam que não se identificaram com a docência mesmo após a experiência no residência.

*“Não, pois muitas coisas que foi possível acompanhar me deixou um pouco desmotivados não em relação aos docentes, mas na falta de interesse dos alunos”*(Residente 04, 26 anos).

*“Considero as atividades docente extremamente empolgante, mas como profissional não pretendo seguir na área”* (Residente 11, 23 anos).

Para finalizar o questionário foi perguntado ao residente como o programa contribuiu para sua vida profissional? De que forma? A maioria dos residentes respondeu descrevendo que o programa contribuiu de forma significativa para sua formação principalmente no seu desenvolvimento profissional em como ministrar uma boa aula e conduzir as turmas. Lima e Krug (2019), em seu artigo descreve que o programa RP, traz várias contribuições significativas para os licenciados em formação como:

Relação entre universidade e escola básica, desenvolvida principalmente por meio da socialização profissional antecipatória e pela relação entre teoria e prática; desenvolvimento profissional docente, destacando o aprimoramento da prática docente no cotidiano escolar; valorização da profissão docente, pela adaptação e conscientização das condições de trabalho profissional; desenvolvimento da reflexividade docente por meio da reflexão da prática docente; novas metodologias de ensino e aprendizagem a partir de metodologias ativas e o trabalho colaborativo por meio da integração de profissionais de diferentes contextos educativos.

Além disso, os programas como o Residência Pedagógica, assumem 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.

*“Contribuiu de forma significativa, desmistificando a forma que encarava a profissão e o modo como funcionam as relações professor-aluno e professor-escola. Sendo assim, a experiência foi de grande valia para o meu crescimento profissional e acadêmico, e eu me sinto grata por cada etapa avançada e cada dificuldade superada”* (Residente 06, 24 anos).

*“Levando em conta a necessidade de um futuro emprego, o programa RP contribui bastante, pois, assim, adquiri experiência na área docente, como ministração de aulas e condução da turma”*(Residente 08, 22 anos).



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou compreender a importância do programa Residência Pedagógica na formação e atuação docente na percepção dos licenciados em Ciências Biológicas no município de Tabatinga –AM, bem como mostrar as principais contribuições que o programa proporciona na formação dos licenciados. Primeiramente identificou-se três principais motivos que levaram os alunos a participarem do programa: adquirir experiência e aprimoramento profissional, a bolsa que o programa oferece e horas acadêmicas.

Sabe-se que as experiências vividas no ambiente escolar ao longo do curso de graduação são importantes para os licenciados, pois servirão para aprimorar e qualificar o acadêmico no exercício de sua futura profissão. Além disso, para muitos acadêmicos participar de programas que oferecem bolsas é visto como um auxílio financeiro, principalmente para aqueles que vêm de outro município.

As respostas dos questionários, também indicaram que um dos motivos para o ingresso no programa foi pelas horas acadêmicas. Para conclusão do curso de biologia o estudante necessita de 200 horas extras curriculares e a participação no programa contribui para completar essas horas.

Quanto às expectativas para participar do programa a maioria dos residentes responderam que gostariam de vivenciar a realidade do professor na sala de aula. Nesse sentido, os alunos tiveram uma visão realista do que acontece no dia-a-dia de uma sala de aula desta forma puderam ampliar seus conhecimentos práticos.

Outro ponto importante da pesquisa foi com relação à atuação dos residentes no período da pandemia onde as aulas no município foram realizadas através do aplicativo de mensagem Whats App. Observou-se nas respostas relacionadas a esse período que a participação para a maioria dos residentes não foi satisfatória principalmente pela falta de internet que dificultava a interação com os alunos durante a aula. Apesar da dificuldade citada, o residente pode atuar em um formato difere através das aulas remotas, adaptando seus conhecimentos adquiridos na Universidade.

Vivenciar a transição de aluno para professor através do programa residência pedagógica para a maioria dos residentes foi considerada tranquila devido já terem participado do programa PIBID e da disciplina de estagio. Inserir o aluno ao ambiente escolar desde o início da graduação contribui muito para que o mesmo sinta-se motivado a seguir na docência de uma forma, mas tranquila, pois muitas vezes ao se deparar com a sala de aula o aluno se senti incapaz de transmitir seus conhecimentos.

Sobre as contribuições que o programa trouxe para a formação docente, nas respostas dos residentes foi um marco muito importante por que agregou muitos conhecimentos em sala de aula através das trocas de experiências e assim se identificando cada vez mais com a profissão.

Portanto pode-se concluir que o programa Residência Pedagógica tem uma contribuição significativa para a formação dos licenciados que buscam aprimorar seus conhecimentos e pretendem seguir na formação docente, refletindo sobre a área que desejam seguir profissionalmente.

## REFÊRENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. **Desafios da profissão docente : experiência internacional e o caso brasileiro**. [organização Instituto Península, Instituto Ayrton Senna]. – São Paulo : Moderna, 2021. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2021/08/Livro-Desafios-da-Profiss%C3%A3o-Docente.pdf>. Acesso em: 20 de maio de 2022.

AMORIM, Aline Diniz; FERNANDES, Maria José da Silva. **A prática docente e a construção da identidade profissional do professor**. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23490\\_13836.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23490_13836.pdf). Acesso em: 20 de maio de 2022.

AMAZONAS, UNIVERSIDADE DO ESTADO. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas (licenciatura)**. Tabatinga, 2013.

ARRUDA, E. P. **Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19**. Em Rede: Revista de Educação a Distância. v. 7, n. 1, 2020, p. 257-275. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621> Acesso em: 10/04/2022.

BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Disponível em: [www2.camara.leg.br/decret](http://www2.camara.leg.br/decret) Acesso em: 11 de maio de 2022.

BRASIL, MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. **Decreto Nº 7.219 de 24 de junho de 2010**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 11 de maio de 2022.

BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes). Acesso em 14 de maio de 2022.

BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. **Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 11 de maio de 2022.

BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. **Lei Nº 13.008, de 24 de junho de 2014**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20112014/2014/lei/113008.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/113008.htm). Acesso em: 11 de maio de 2022.

BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. **Decreto de Nº 8.752 de 9 de maio de 2016**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20152018/2016/decreto/d8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2016/decreto/d8752.htm). Acesso em: 11 de maio de 2022.

BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 11 de maio de 2022.

BRASIL. MINISTERIO DA SAÚDE. **O que é a COVID-19?**. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/coronavirus/o-que-e-ocoronavirus>. Acesso em: 14 de maio de 2022.

BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. **O que é educação a distância?**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/355-perguntas-frequentes-911936531/educacao-a-distancia-1651636927/12823-o-que-e-educacao-a-distancia>. Acesso em: 09 de maio de 2022.

ABMES. Associação Brasileira De Mantenedoras De Ensino Superior. **Portaria Mec N° 544, de 16 de junho de 2020. Disponível em:** <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-544-2020-06-16.pdf>. Acesso em: 14 de maio de 2022.

BRASIL. MINISTERIO DA SAÚDE. **O que é a COVID-19?**. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/coronavirus/o-que-e-ocoronavirus>. Acesso em: 14 de maio de 2022.

BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. **O que é educação a distância?**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/355-perguntas-frequentes-911936531/educacao-a-distancia-1651636927/12823-o-que-e-educacao-a-distancia>. Acesso em: 09 de maio de 2022.

CAMPOS, F. A. C, SOUZA JÚNIOR, H. P. **Políticas públicas para a formação de professores: Desafios atuais**. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v.20, n.1, p.33-46, jan./abr.2011. Disponível em: [www.editorarealiza.com.br/editora/anais/2018/TRABALHO\\_EV117\\_MD1\\_SA2\\_18092018110846.pdf](http://www.editorarealiza.com.br/editora/anais/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA2_18092018110846.pdf). Acesso em: 30 de abril de 2022.

CAPES, COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE NÍVEL SUPERIOR. **Portaria GAB N° 259 de 17 de dezembro de 2019**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programa>. Acesso em: 16 de maio de 2022.

CAPES, COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE NÍVEL SUPERIOR. **Programa Residência Pedagógica**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programa>. Acesso em: 16 de maio de 2022.

CAPES, COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE NÍVEL SUPERIOR. **Pibid**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programa>. Acesso em: 16 de maio de 2022.

CAPES, COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE NÍVEL SUPERIOR. **PARFOR**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programa>. Acesso em: 16 de maio de 2022.

CARVALHO, A. M. P; PEREZ, D.G. **Formação de professores de ciências**. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

COIMBRA, Camila Lima. Os Modelos de Formação de Professores/as da Educação Básica: **quem formamos?** Porto Alegre, v. 45, n. 1, e91731, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/xJnsTVj8KyMy4B495vLmhww/?lang=pt>. Acesso em: 27 de abril de 2022.

COSTA, Bruno da Silva. **O PIBID no contexto das políticas educacionais de formação Docente – análise das licenciaturas plenas do CCET / UFMA**. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo13/opibidnocontextodaspoliticaseducacionaisdeformacaodocenteanalisedaslicenciaturas.pdf>. Acesso: 05 de maio de 2022.

COSTA, Elisangela André Da Silva. **O programa residência pedagógica como encontro entre a formação Inicial e contínua de professores**. Fortaleza –CE, 5 a 7 de dezembro de 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/br/artigo/visualizar/51559>. Acesso em 14 de maio de 2022.

CUNHA, R. S. *et al*. **Formação inicial docente e suas relações dentro do âmbito escolar**. Ciência e Educação, Bauru, v. 22, n. 3, p. 585-596, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/xj6KTW6zxqHyW5Xv6F4xxSg/abstract/?lang=pt>.

CUNHA, Maria Isabel; BRACCINI, Marja Leão; FELDKERCHER, Nadiane. **Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante**. Avaliação (UNICAMP), v. 20, p. 73-86, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n1/1414-4077-aval-20-01-00073.pdf>. Acesso em: 27 de abril, 2022.

FONSECA, Luiz Almir Menezes. **Metodologia científica ao alcance de todos**. 4 ed. Manaus: Editora Valer, 2010.

GATTI, Bernardete .A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/>. acesso em: 29 de abril de 2022.

GEHRING, F. M. M; CASTELO, G. S. **O papel da Universidade na formação inicial de professores: um olhar para os projetos político pedagógicos do curso de letras de uma universidade pública**. Travessias; ISSN-1982-5935. Vol.10. n.02.24. ed. 2015. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/download/13343/9256/48601>. Acesso em 14 de maio de 2022.

GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. **Métodos da pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 6 de maio de 2022.

GIL. A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Ed.6, São Paulo: Atlas, 2019.

IBGE, INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo escolar – sinopse/ Ensino Básico**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/tabatinga/pesquisa/13/5902?tipo=ranking&indicador=77893>.

IBGE, INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2019**. Acesso em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf). Acesso em: 14 de maio de 2022.

INEP, INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb): Resultados.** <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>.

IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Texto para discussão: uma leitura do plano nacional de educação (PNE) e uma proposta para seu monitoramento.** Disponível em: [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7706/1/td\\_2285.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7706/1/td_2285.pdf). Acesso em: 16 maio de 2022.

JUNIOR, L. P. R; CARDOSO, M. G. R. **O programa Residência Pedagógica e a aproximação com a Docência em biologia: vivências, desafios e possibilidades.** Rev. Fac. Educ. (Univ. do Estado de Mato Grosso), Vol. 34, Ano 19, Nº 2, p. 101-120, jul/dez.,2020. Disponível em:<https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/5150>. Acesso em: 4 de maio de 2022.

LIMA, Eduardo; KRUG, Marília De Rosso. **As contribuições do programa residência pedagógica na formação inicial dos licenciandos em educação física.** Acesso em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/as-contribuicoes-do-programa-residencia-pedagogica-na-formacao-inicial-dos-licenciandos-em-educacao-fisica>. Acesso em: 21 de maio de 2022.

LOPES, Rosemara Perpétua. **Da licenciatura à sala de aula: o processo de aprender a ensinar em tempos e espaços variados.** Educar, Curitiba, n. 36, p. 163-179, 2010. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/GgkkBrFTNDXDmFpqHjqWzfz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 de maio de 2022.

MARTINS JUNIOR, Joaquim. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso: instruções, para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos.** Ed. 9, Petrópolis – RJ: Vozes, 2015.

OEMESC, OBSERVATÓRIO DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA. **A Educação em tempos de pandemia: Soluções emergenciais pelo mundo.** Editorial de Abril. 2020. Disponível em: [https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id\\_cpmenu/7432/EDITORIAL\\_DE\\_ABRIL\\_\\_\\_Let\\_cia\\_Vieira\\_e\\_Maike\\_Ricci\\_final\\_15882101662453\\_7432.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/7432/EDITORIAL_DE_ABRIL___Let_cia_Vieira_e_Maike_Ricci_final_15882101662453_7432.pdf)>. Acesso em 04 de maio de 2022.

OLIVEIRA, A. T. E. Conceito de Formação de Professores e Desenvolvimento Profissional: **Suas diferentes expressões e concepções.** Revista Triângulo, Uberaba, MGv.11 n.2 p. 61-76 Maio/Ago. 2018. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/2659>. Acesso em: 14 de maio de 2022.

OLIVEIRA, Maria Do Socorro De Lima *et al.* **Diálogos com docentes sobre ensino remoto e planejamento didático.** Recife: EDUFRPE, 2020. Disponível em:

[http://www.decon.ufrpe.br/sites/ww4.deinfo.ufrpe.br/files/di%C3%A1logo.com\\_.docentes.en.sino.remoto.planejamento.did%C3%A1tico.pdf](http://www.decon.ufrpe.br/sites/ww4.deinfo.ufrpe.br/files/di%C3%A1logo.com_.docentes.en.sino.remoto.planejamento.did%C3%A1tico.pdf). Acesso em 12 de maio de 2022.

PACHECO, W. R. S; BARBOSA, J. P. S ; FERNANDES, D. G. **A relação teoria e prática no processo de formação docente**. Disponível em:

<https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/download/380/pdf>. Acesso em: 14 de maio de 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, M.A.S. **Pesquisa em educação**. 2ªed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e Docência**. 8ªed. São Paulo: Cortez, 2017.

ROMANOWSKI, J.P. et al. **A formação do professor nos cursos de licenciatura: o que dizem os professores**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 17, n. 55, p. 1639-1661, out./dez. 2017. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/download/22308/22528/0>. Acesso: em 04 de maio de 2022.

SANTANA, Luciene Costa; SANTOS, Luzia Cristina De Melo. **Análise da falta de interesse e a motivação dos Alunos do primeiro ano do ensino médio**. Disponível em: [http://educonse.com.br/2010/eixo\\_03/E3-26.pdf](http://educonse.com.br/2010/eixo_03/E3-26.pdf). Acesso em: 20 de maio de 2022.

SANTOS, Cláudio Wilson dos; MORORÓ, Leila Pio. **O Desenvolvimento das licenciaturas no Brasil: dilemas, perspectivas e política de formação docente**. Rev. HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v.19, p. 1-19, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652339>.

SEGATTO, Catarina Ianni. Diferentes modelos de formação inicial de professores: uma análise de quatro cursos de pedagogia. In:\_\_\_ **O Papel da prática na formação inicial de professores**. São Paulo: Moderna, 2019. p. 53-90. Disponível em:

[https://www.institutopeninsula.org.br/wpcontent/uploads/2020/09/professores\\_completo.pdf](https://www.institutopeninsula.org.br/wpcontent/uploads/2020/09/professores_completo.pdf). Acesso em: 13 de maio de 2022.

SENNE, Fabio. **Internet na pandemia COVID-19: dinâmicas de digitalização e efeitos das desigualdades**. Panorama Setorial da Internet; Número 2, Junho, 2021

Ano 13. Disponível em:

[https://cetic.br/media/docs/publicacoes/6/20210805093039/psi\\_ano13\\_n2\\_internet\\_para\\_todas\\_as\\_pessoas.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/6/20210805093039/psi_ano13_n2_internet_para_todas_as_pessoas.pdf). Acesso em: 08 de maio de 2022.

SILVA, Maria José Sousa; SILVA, Raniele Marques. **Educação e ensino remoto em tempos de pandemia: desafios e desencontros**. Disponível em:

[https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2020/ebook3/TRABALHO\\_EV140\\_MD7\\_SA100\\_ID1564\\_06092020174025.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2020/ebook3/TRABALHO_EV140_MD7_SA100_ID1564_06092020174025.pdf). Acesso em: 20 de maio de 2022.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes De Oliveira. **Ensino remoto ou ensino a distância efeitos da pandemia**. Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/estudosuniversitarios/article/download/249044/37316>. Acesso em 08 de maio de 2022.

## APÊNDICE







4- Quais foram as principais dificuldades encontradas nesse período?

5- Para você qual a importância da teoria e prática na formação docente?

6- Como você vivenciou no Programa residência pedagógica o desafio da transição de aluno para professor?

7- Com o retorno das aulas presenciais você residente encontrou alguma dificuldade na escola?

8- Quais foram essas dificuldades encontradas e quais fatores impactaram mais você?



9- Quais foram as contribuições que o programa trouxe para sua formação?

10- Com sua participação no programa residência pedagógica você se identificou na docência como futura profissão?

11- Como o programa contribuiu para sua vida profissional? De que forma?