

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE BIOLOGIA

LAURA SILVA VITAL

**PERCEPÇÕES DO RESIDENTE QUANTO AOS OBJETIVOS DO PROGRAMA
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL**

Uberlândia-MG

2022

LAURA SILVA VITAL

**PERCEPÇÕES DO RESIDENTE QUANTO AOS OBJETIVOS DO PROGRAMA
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Universidade Federal de Uberlândia, como parte das exigências necessárias para a conclusão do curso de Ciências Biológicas – Modalidade Licenciatura.

Orientadora: Profa. Dra. Renata Carmo de Oliveira

Uberlândia - MG

2022

Dedico este trabalho aos meus pais, meu irmão e amigos pelo apoio, carinho e compreensão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a professora doutora Renata Oliveira do Carmo pelo incentivo, motivação e orientação durante esta etapa de minha caminhada acadêmica.

Aos colegas Ana Luisa Ferreira, Dyessica Nunes Gonçalves, Isabella Farias, Leonardo Santos Teixeira e Pedro Batistela pelos anos de companheirismo e carinho durante minha jornada na graduação.

Por fim, em especial, agradeço ao meu pai Fernando Henrique Vital, minha mãe Fabiana Oliveira da Silva Vital e meu irmão Fernando Henrique Vital Filho pelo apoio e motivação que me mantiveram focada nos meus objetivos.

RESUMO

O período de formação inicial para docência é uma importante fase para inserção do licenciando no ambiente escolar, de suas normas, valores institucionais. O surgimento de políticas públicas, voltadas para a formação docente inicial de professores, como o Programa Residência Pedagógica - PRP, se soma à necessidade incentivar e melhorar qualificar essa formação inicial de professores para a educação básica e, em última instância, de ajudar a melhorar qualidade da educação escolar de crianças e jovens. O presente trabalho, de cunho qualitativo, teve como objetivos conhecer, identificar e analisar as percepções e o impacto do programa na formação de licenciandos dos cursos de Ciências Biológicas da UFU, nos campi Umuarama e do Pontal. Por meio de um questionário eletrônico os residentes apresentaram suas percepções com relação aos objetivos propostos pelo Programa. A maioria das respostas dos residentes revelou a RP como uma grande incentivadora para inserção dos licenciandos na educação básica e uma oportunidade de estarem mais próximos com a realidade escolar. No entanto, consideraram que pouco se explorou sobre a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e as possíveis adequações que a Base propõe nos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura. Dificuldades como conciliar os horários das atividades acadêmicas com os compromissos da escola e a falta de infraestrutura da escola, mesmo sem detalhes ou especificidades, também foram apontadas como impedimentos para realização de ações mais inovadoras. Mais discussões e maior entendimento a cerca do Programa, pelas equipes que constituem o programa, podem auxiliar em planejamentos que minimizem os impactos das horas determinadas para os projetos. Tais resultados podem contribuir com os estudos relacionados a programas de formação e seus impactos nos cursos de formação docente.

Palavras-chave: Formação de professores. Ciências Biológicas. Educação Básica. Políticas de formação.

ABSTRACT

The period of initial training for teaching is an important phase for their insertion into the school environment, its norms and institutional values. The emergence of teacher training programs, such as the Pedagogical Residence - RP, adds to the need to encourage and improve the qualification of this initial teacher training for basic education and, ultimately, to help improve the quality of school education for children and young. The present work, of a qualitative nature, aimed to know, identify and analyze the perceptions and impact of the program on the training of undergraduates in the Biological Sciences courses at UFU, on the Umuarama and Pontal campuses. Through an electronic questionnaire, residents presented their perceptions regarding the objectives proposed by the Program. Most of the residents' answers revealed the PR as a great incentive for the insertion of undergraduates in basic education and an opportunity to be closer to the school reality. However, they considered that little has been explored about the BNCC (Base Nacional Comum Curricular) and the possible adjustments that the Base proposes in the curricula and pedagogical proposals of the degree courses. Difficulties such as reconciling academic activities schedules with school commitments and the lack of school infrastructure, even without details or specifics, were also identified as impediments to carrying out more innovative actions. Such results can contribute to studies related to training programs and their impacts on teacher training courses.

Keywords: Initial teacher training. Biological Sciences. Basic Education. Training policies.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	8
2	METODOLOGIA.....	12
3	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	14
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	25
	REFERÊNCIAS	28
	APÊNDICE	32

1 INTRODUÇÃO

No século XIX, com a criação das Escolas Normais, foi proposta a formação de docentes para o ensino das “primeiras letras” em cursos específicos, que correspondiam, na época, ao ensino médio. E foi a partir do século XX que começaram as preocupações quanto a formação de professores para o que corresponde, nos dias atuais, aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio, nos cursos regulares e também específicos. Até então, a docência era exercida por profissionais liberais ou autodidatas, uma vez que o número de escolas secundárias era bem pequeno, assim como o número de alunos (GATTI, 2010).

A partir do ano de 2002, as Diretrizes Curriculares de cada curso de licenciatura passaram a serem aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, entretanto verificando uma prevalência do foco na área disciplinar específica com pequeno espaço para a formação pedagógica. Já em 2009, por meio do Decreto nº 6755/2009, MEC lançou a Política Nacional de Formação de Profissionais, que define os princípios da formação inicial e continuada de profissionais da educação básica. Estas reforçam a importância, já expressada nas DCNs de 2002, do currículo específico na construção da identidade das licenciaturas, o que pressupõe uma maior autonomia dos cursos de Licenciatura (COSTA; GONÇALVES, 2020).

Os cursos de licenciatura possuem como objetivo formar professores, entretanto, Gatti (2010) alega que a sua institucionalização e currículos vêm sendo pontos de debates e discussões, aumentando assim as preocupações, seja quanto às estruturas institucionais ou quanto aos seus conteúdos formativos e a seus currículos. A autora cita alguns dos fatores que levam a essa preocupação: a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas das amplas camadas populares, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas, as estruturas e gestões escolares, a condição do professorado quanto a sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica e suas condições de trabalho nas escolas.

Percebendo que licenciaturas não acompanharam o avanço e a expansão da Educação Básica, gerou-se uma demanda de novos professores. No entanto, as licenciaturas não conseguiram acompanhar esse crescimento, criando assim um déficit de profissionais nessa

área. (SOUZA *et al.*, 2011). Apontando, portando, a grande necessidade de políticas que incentivem e valorizem a docência bem como a formação continuada dos professores.

Segundo dados do Ministério da Educação - MEC – no Censo da Educação Superior publicado em 2017 é possível identificar um aumento da taxa de desistência entre cursos de formação de professores entre os anos de 2010 até os anos atuais. Mais de mil e quinhentos alunos frequentam cursos de licenciatura presenciais e a distância no Brasil, o que representa 19,3% do total de alunos na educação superior de graduação, sendo que em 2017, a matrícula na modalidade a distância manteve sua tendência de crescimento, enquanto a modalidade presencial tem praticamente o mesmo número de alunos de 10 anos atrás. Aos longos destes anos houve um aumento na taxa de desistência destes cursos de licenciatura, podendo citar os cursos de: Pedagogia, Química, Matemática e Física que possuíram uma taxa de desistência no ano de 2015 respectivamente de: 41,7%; 55,4%; 55,8% e 62,2% se comparados com as de 2010 com 11%; 10,6%; 12,6% e 12,4% nos mesmos cursos (BRASIL, MEC/INEP, 2018).

Nos cursos de licenciatura, a disciplina Prática de Ensino é fundamental tendo como maior desafio colaborar no sentido de fazer o aluno enxergar-se, de fato, como professor, sendo necessário que a disciplina proporcione, durante seu processo de formação inicial, oportunidades teórico-práticas, levando-os, assim, a construir a sua própria identidade profissional (GIANOTTO; DA SILVA DINIZ, 2010). Para Kasseboehmer e Ferreira (2008), esse contato do licenciando com as futuras situações da profissão, faz com que se tornem mais confiantes quanto ao seu conhecimento e seu comportamento, possibilitando assim superar seus medos e suas inseguranças, que normalmente sentem durante essas disciplinas.

De Oliveira Torres (2019) considera fundamental a organização da prática de ensino e dos estágios para a iniciação à docência, que assumem uma grande carga horária no currículo dos licenciandos. A pesquisadora acredita que a inserção dessa prática deve ser realizada através de observação, reflexão, registro de situações e resolução de situações-problemas.

As Diretrizes Curriculares preveem a inserção dos estudantes durante o estágio supervisionado nos contextos profissionais, o aproveitamento e validação da experiência do professor em formação durante esse período. Enfatizam a necessidade de uma organização curricular de forma a manter uma interação constante dos licenciandos com as escolas de

Educação Básica, dando relevância às mesmas como espaços de formação de professores (DE OLIVEIRA TORRES, 2019)

A autora, acima citada, afirma em seu texto que a prática como componente curricular nos cursos de licenciatura tem a sua importância fundamentada no desenvolvimento profissional à trajetória do licenciando, evidencia a importância da prática, da experiência e da reflexão crítica sobre seu processo de formação. Nesse sentido, a formação profissional do professor é um desafio a ser pensado pelas instituições de formação de professores nos cursos de licenciatura, no contexto de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais –DCN.

Neste cenário da formação de professores, em 2007 a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES em conjunto com o Ministério da Educação criou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID com o intuito de promover a iniciação de licenciandos no ambiente escolar ainda na primeira metade do curso, visando estimular, desde o início de sua formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica (BRASIL, 2008).

Para se somar ao PIBID, foi criado um novo programa para a formação docente inicial, com sua primeira edição em 2018, o Programa de Residência Pedagógica - PRP, com o objetivo de, também, estimular a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica. Tais programas se diferenciam quanto ao ingresso dos licenciandos ao programa, enquanto no PIBID é concedido bolsas para alunos da primeira metade do curso, participam do programa RP alunos que estejam na segunda metade do curso (BRASIL, 2018).

Costa (2015) afirma que o período inicial da docência não significa apenas um momento de aprendizagem e do ato de ensinar, mas sim um importante período profissional da sua inserção na cultura da escola e de suas normas e valores institucionais. Para Mafuani (2011) a experiência do estágio e o contato com as escolas se torna essencial para a formação integral do aluno, pois ao chegar à universidade ele se depara com o conhecimento teórico, dificultando relacionar a teórica e a prática sem as suas vivências e análise do cotidiano escolar.

Gatti (2014) discute sobre o surgimento das iniciativas dos programas formadores de professores, como o PIBID, pelos documentos que as fundamentam e que se devem à necessidade de melhor qualificar a formação inicial de professores para a educação básica e, em última instância, de ajudar na melhor qualidade da educação escolar de crianças e jovens, visando incentivar a formação docente e contribuir para a valorização do magistério. Tais

programas se justificariam por objetivos previstos, como: inserir os licenciandos no cotidiano das escolas das redes públicas de ensino propiciando oportunidades e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar as próprias escolas através da mobilização de seus professores, que assumem a função de coformadores dos licenciandos; contribuir para a melhor articulação entre teoria e prática.

O programa Residência Pedagógica foi implementado na UFU (Universidade Federal de Uberlândia) em 2018, que foi o primeiro edital do programa, a seleção de bolsistas foi aberta em junho. Para o subprojeto Biologia, foram aprovadas com 30 cotas de bolsas. Três escolas foram parceiras deste subprojeto, uma sendo da rede municipal, onde com mais nove colegas desenvolvemos as atividades previstas no projeto da UFU aprovada pela Capes. As outras duas escolas pertencem, uma a rede estadual de educação e a outra da rede federal, a Escola de Educação Básica da UFU. Assim, em cada escola, 10 licenciandos, oito bolsistas e dois não bolsistas, foram orientados por um docente do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFU, campus Umuarama, e supervisionados por um professor da educação básica, a/o preceptor/a.

Durante o período de 2018 a janeiro de 2020 participei do Programa Residência Pedagógica-RP (BRASIL, 2018) estando no meu quinto período e, por ainda não ter passado pelos estágios supervisionados até aquele momento, me vi diante de um grande desafio. Nesse desafio, de imersão no ambiente e trabalho da escola básica, me encontrei na licenciatura. Estar em uma escola como professora pela primeira vez foi a experiência mais impactante e pude então perceber a importância de conhecer a estrutura escolar, seu funcionamento, os sujeitos que compõem a comunidade escolar, as políticas públicas relacionadas à escola, além de estar mais perto do processo de ensino aprendido no espaço escolar.

Ao longo destes 18 meses que participei do Programa RP, também cursei a disciplina de Estágio Supervisionado II. No curso de Ciências Biológicas, os estágios estão divididos em três etapas: Estágio I, onde é desenvolvido na perspectiva da escola e os espaços não formais, Estágio II que acontece no ensino fundamental e Estágio III no ensino médio. Durante o período em que ingressei na residência desenvolvi concomitantemente o estágio II, pude, portanto, estar em contato com as discussões referente a teoria feitas na universidade com a prática na residência dentro do ambiente escolar, e desenvolver um planejamento que envolveu as propostas da disciplina e da residência. Já no Estágio III, após minha experiência do PRP, em

2020, desenvolvi de forma remota as atividades da disciplina por conta da pandemia, que iniciou-se no mesmo ano através de contaminações do vírus da Covid-19, que assim, tive a oportunidade de confrontar as abordagens desenvolvidas e as experiências vividas nas disciplinas de Estágio supervisionado com o tempo oferecido pelo Programa de Formação Residência Pedagógica.

Todo esse aprendizado e as perspectivas trazidas pelo programa para minha formação como professora para a educação básica, me estimularam então a escolher este tema para meu trabalho de conclusão de curso. Conhecer as percepções de outros residentes sobre o programa, contribuiria com minhas reflexões e reforçariam o entendimento da importância desse programa em minha de formação inicial.

Os programas de formação têm como objetivo aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente (BRASIL, 2018). Levando-se em consideração esse aspecto e a partir das minhas vivências no Programa Residência Pedagógica, vejo a importância de estudar e analisar quais foram as percepções dos licenciandos do curso de Biologia, que fizeram parte do PRP, com relação aos objetivos e aos desafios encontrados no programa.

Frente a isso, este trabalho tem como objetivos conhecer, identificar e analisar as percepções e o impacto do Programa Residência Pedagógica para a formação inicial dos licenciandos, a partir de um questionário e de relatos dos residentes do curso de Ciências Biológicas da UFU.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa é caracterizada como estudo de cunho qualitativo em que o pesquisador está em contato direto com o ambiente e a situação que está estudando. De caráter exploratório descritivo não utiliza de ferramentas estatísticas para o processo de análise e sim interpretações e significado aos dados (GODOY, 1995)

O presente trabalho foi realizado nos meses de junho a dezembro de 2021 e, como ferramenta de obtenção de dados, foi elaborado um questionário eletrônico, apresentado no apêndice 1, e encaminhado aos licenciandos do curso de Ciências Biológicas que participaram do Programa Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal de Uberlândia, entre o

período de março de 2018 a janeiro de 2020, do Campus Pontal e Campus Umuarama. Os contatos destes foram obtidos a partir dos registros que se encontram na secretaria do Programa RP da UFU.

O uso de questionário permite descrever características e medir determinadas variáveis de um grupo (SPINK, 1995). Para Gil (1999, p. 121) o questionário é “a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” Chaer *et al.* (2012) destacam como vantagens características como: a possibilidade de alcançar grande número de pessoas, menores gastos, o anonimato das respostas e “não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado”, entre outras.

Questionários, elaborados por meio do aplicativo de gerenciamento de pesquisas Google Forms, facilitam o acesso e a participação do público alvo por ser instrumento de coleta no qual não há a necessidade da presença do entrevistador. Além disso, a plataforma é gratuita, consolidada na atualidade, e consegue sistematizar automaticamente os dados levantados, sendo capaz de realizar tratamentos/cruzamentos estatísticos simples, mas objetivos para esse fim (MONTANA, 2018).

A apresentação do trabalho, o convite para participar da pesquisa e o formulário com o questionário foram enviados por meio de contatos de e-mail e telefônicos, pelas redes sociais e WhatsApp da autora para 8 licenciandos identificados do subprojeto Biologia, desenvolvido no Curso de Ciências Biológicas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (UFU-Campus de Ituiutaba/MG) e 30 participantes do subprojeto Biologia desenvolvido no Curso do Instituto de Biologia da UFU (Campus de Uberlândia /MG).

O formulário foi composto por 7 questões de múltipla escolha e 3 questões discursivas. Pelas questões, buscou-se informações para a caracterização do perfil dos participantes e atuação profissional, o conhecimento dos objetivos descritos tanto no edital da CAPES nº 06/2018 bem como o do Subprojeto de Biologia da UFU previsto no projeto institucional, a importância e os desafios destes para os residentes, quais desafios foram alcançados e se não, quais os motivos que impossibilitaram o alcance destes, e por último, em uma pergunta

discursiva, um pequeno relato sobre a experiência do residente no programa para sua formação docente inicial.

As perguntas propostas foram de cunho obrigatório, sendo possível a seleção de mais de uma alternativa e análise de dados foi realizada numa abordagem de pesquisa qualitativa aplicada à educação (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Perfil dos Participantes

Para essa pesquisa, foram enviados 38 formulários, mas somente 14 foram respondidos. Participaram 8 mulheres (61,5%) e 6 homens (38,5%), com variação de idade entre 22 e 36 anos. Na edição de 2018, o subprojeto de Biologia, tanto do campus Umuarama quanto do Pontal foi composto por 38 residentes, com participação de 22 mulheres e 16 homens.

O anonimato dos participantes foi garantido no formulário por meio de uma breve apresentação da pesquisa e com os argumentos de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para a apresentação dos dados, os participantes foram identificados por nomes fictícios: Orquídea, Rosa, Margarida, Tulipa, Hortêncina, Violeta, Lírio, Girassol, Lotus, Hibisco, Ipê, Jasmin, Lavanda e Magnólia.

Quando foi respondido o questionário, 6 haviam se graduado há 1 ano e 2 há 6 meses, enquanto os outros 6 participantes ainda não estavam graduados no curso. Dentre os 8 que já se graduaram, somente 3 atuam na educação básica. Deste grupo 3 participantes responderam que estão atuando na educação, sendo eles, há sete anos, três anos e três meses respectivamente, os outros 11 não se encontram na docência durante o ano que responderam ao questionário.

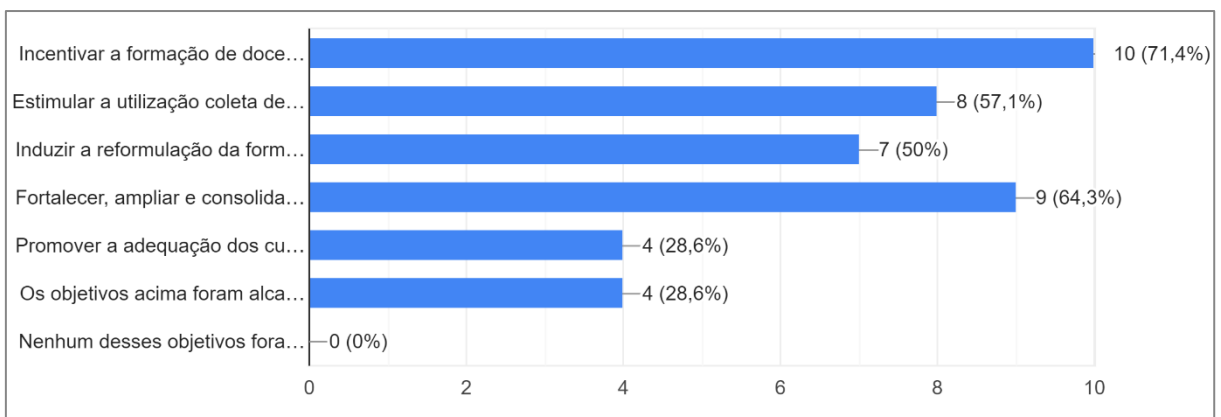
Percebemos que mesmo sendo um grupo pequeno de participantes, metade dos licenciandos que já haviam finalizado a graduação ingressaram na docência da educação básica. Considerando que o período subsequente ao término da edição 2018 a 2020, foi seguida da pandemia da Covid 19, o impacto desta na educação incluiu as contratações de professores efetivos ou mesmo temporários. Oliveira e Pereira (2021) visando compreender as concepções sobre o ensino remoto de professores das Ciências da Natureza em situação de pandemia, observaram em sua pesquisa um maior número de professores efetivos e de contratação

temporária, ambos com 41,7% em relação as outras modalidades de ensino, para atender as grandes demandas.

Avaliação dos objetivos do programa de Residência Pedagógica da Capes propostos no edital n° 06/202), pelos residentes participantes do estudo

Analisando as respostas sobre os objetivos trazidos pelo edital do programa Residência Pedagógica (QUESTÃO 6 - APÊNDICE 1) foi perguntado primeiramente qual destes objetivos foram alcançados. As respostas indicaram que o objetivo que visa incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, foi a mais alcançada, em que 10 participantes dos 14 a pontuaram, obtendo maior porcentagem (71,4%), seguido pelo objetivo relacionado a consolidação da relação entre IES (Instituições de Ensino Superior) e a escola, estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores, onde 9 participantes (64,3%) consideraram como alcançado. Pela RP ser um programa de formação docente para a educação básica, nos princípios do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), podemos considerar que esses resultados corroboram avaliações de Gatti, Barreto e André (2011), relacionadas ao PIBID, como uma possibilidade de melhorar e promover a relação entre tais instituições, impactando ainda na realidade dos professores iniciantes.

Gráfico 1 - Dentre esses objetivos, qual(is) você considera que foi(ram) alcançados?



Fonte: A autora.

A maioria das respostas revelou a RP como uma grande incentivadora para inserção dos licenciandos à educação básica e uma oportunidade de estarem mais próximos com a realidade escolar. Esta percepção se torna muito importante na fase da formação inicial. De

acordo com Cyrino (2012) a escola possibilita uma maior vivência do cotidiano, a percepção da realidade escolar e o diálogo entre o que estudam na universidade e o que irão praticar no ambiente escolar.

Além destes dois objetivos, mais apontados, é possível destacar também o seguinte: estimular a utilização de coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias e além de induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica, em que 8 licenciandos assinalaram (57,1%). Participante Hortência apontou sua percepção quanto a esses objetivos, relatando sobre a sua importância: “Porque por meio desses objetivos conseguimos produzir mais materiais, dados e documentos que nos dão uma base mais sólida do quanto precisamos melhorar a educação, onde e como fazer essas mudanças!”. Girassol também acrescentou dizendo que é necessário: “Entender por uma perspectiva temporal as novas dificuldades, novos problemas e compilar isso de uma forma de fácil acesso ou até mesmo com o auxílio de uma revista acadêmica ou afins, pode trazer prestígio e mérito para todos envolvidos no processo além de só gerar conhecimento e mais facilidade no ensino pedagógico que é tão desgastante.”

Diante disso, De Farias, Cavalcante e Gonçalves (2020), trazem a urgência do desenvolvimento de estudos e análises que contribuam para compreender os desafios em torno da Residência Pedagógica a fim de fortalecer a formação entre a teoria e a prática, dizendo em seu trabalho: “Esta é uma tarefa urgente, pois ainda são necessárias pesquisas que sistematizem um corpo de conhecimento sobre a relevância, potencial e bases conceituais em torno do conceito de residência para a formação de professores.” Portanto, estimular o residente à coleta de dados e produção de documentos durante o programa é de extrema importância a fim de ampliar os estudos sobre o tema e aprimoramento das aplicações dos objetivos.

Durante minha permanência no programa, pude produzir e apresentar em eventos da educação, relatos de experiência, e artigos relacionados aos desafios que encontrei dentro do ambiente escolar., através desse incentivo foi possível o compartilhamento de vivências com outras pessoas também de programas de formação inicial, enriquecendo ainda mais o conhecimento e a troca de experiências.

Dentre os desafios mais destacados para o alcance dos objetivos previstos pela CAPES, os participantes destacam: “vencer o método tradicional de ensino e as aulas expositivas” e “associar qual seria sua função real na escola e o que poderia diferenciar de um

estagiário comum”. Apesar de ambas serem assinaladas foi possível observar relatos apenas sobre o primeiro desafio, presente nas seguintes justificativas:

Rosa - “A escola a qual fiz parte tem uma dinâmica própria seguida por todos os docentes da área, o que implicava em uma "padronização" de como são realizadas as aulas e aplicação de atividades.”

Hortência- “Escolas com metodologias engessadas e falta de flexibilidade das mesmas.”

Ipê- “O ensino tradicional que por sua vez, as escolas não adequam a mudanças e ideias diferentes, como alternativas de aprendizagem.”

Santos (2019) aborda em sua pesquisa o questionamento de qual seria o papel do residente nas escolas, na qualque ainda não é aluno e ainda não tampouco o é professor, sendo retratado como um grande desafio, onde inicialmente o bolsista se vê, como o autor cita no texto, com uma “sensação de ser um corpo estranho”, mas que a partir do seu envolvimento com a prática e sua convivência no ambiente escolar é possível que essa sensação diminua gradativamente e que possa ter um maior acolhimento e aceitação.

Ainda foram pontuado “dificuldades para conciliar os horários das atividades acadêmicas com os compromissos na escola”. Pereira (2020), sobre a prática docente na RP no curso de Ciências biológicas, revela que o tempo e a sobrecarga de aulas durante o programa foi limitante e um desafio aos residentes, o que os influenciou se acomodar em um ambiente escolar que se aproxima das aulas tradicionais, podendo ser observado no seguinte relato de um dos participantes de sua pesquisa, “Nós residentes também tínhamos que seguir a realidade da escola e como a escola é muito tradicional, o simples fato de tirar os alunos da sala de aula já não é bem visto, pois vai gerar bagunça”.

Pois, com essa sobrecarga de aulas e o pouco tempo para o planejamento delas, faz com que o residente tenha menos tempo para pensar em atividades que vão além de uma aula expositiva e do livro didático, acaba que dificulta planejar aulas mais dinâmicas que exploram metodologias menos tradicionais, se acomodando com a dinâmica da escola.

Considerando o que foi colocado pelos residentes e dados de Pereira (2020), verificamos que mesmo imersos no ambiente escolar ainda não conseguimos oferecer uma formação de professores em que se estabeleça uma relação possível e permanente entre o que

se discute na universidade e a prática escolar cotidiana, apontado como necessário por Nóvoa (1992), Freire (1996) e Imbernón (2011).

A falta de infraestrutura da escola e de materiais para as propostas das aulas também foram dificuldades apontadas na consideração de Lotus: "A infraestrutura da escola, dificuldade em realizar atividades que saiam do tradicional". Para Damazio e Silva (2008), os esforços dos professores, por mais criativos que sejam e diante dos mais belos ideais educativos, podem fracassar caso não encontrem espaços e condições materiais para concretização de seus planos de trabalho. Essas questões se tornam muito importantes para os licenciandos durante suas vivências no ambiente escolar, pelo que mostram as respostas dos participantes desse estudo.

Júnior e Cardoso (2020, p. 116), nos trazem que a falta de infraestrutura apareceu em quase todos os relatos dos residentes também do curso de Ciências Biológicas no município de Belém. Os autores destacam que "Não tem como negar a influência da infraestrutura física e humana na aprendizagem escolar, sobretudo, em disciplinas teórico-práticas como a Biologia." Acrescentam a necessidade de um lugar acolhedor e que motive o ensino e aprendizado, alegando também o pouco investimento e atenção do poder público para com a educação.

Neste sentido, consideramos que a percepção dos residentes quanto a infraestrutura da escola é um ponto importante para a reflexão da formação de professores, porém não foi relatado pelos participantes se essa falta de materiais foi observada quanto ao que a escola dispunha ou no programa, uma vez que esta edição da RP contava com verba de custeio para as atividades planejadas pelos residentes e preceptores.

Dentre os objetivos assinalados como alcançados, a metade dos entrevistados consideraram o seguinte: "induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica". Durante os relatos dos residentes foi possível observar a importância deste para a sua experiência dentro da escola, obtendo os seguintes apontamentos:

Rosa- "Por possibilitar uma vivência próxima a realidade escolar e vários de seus pontos positivos e negativos, devido ao grande tempo dentro da escola e em contato com o professor titular. Sendo uma experiência melhor e mais eficiente na formação de educadores do que os estágios."

Girassol- "Entender por uma perspectiva temporal as novas dificuldades, novos problemas e compilar isso de uma forma de

fácil acesso ou até mesmo com o auxílio de uma revista academia ou afins pode trazer prestígio e mérito para todos envolvidos no processo além de só gerar conhecimento e mais facilidade no ensino pedagógico que é tão desgastante.”

Lotus- “Pois trazem a realidade do ensino, a prática de fato, os desafios que enfrentamos na busca de lecionar com qualidade e diferencial”

Ipê- "O estímulo para melhorar e aplicar os conhecimentos docentes, e dos alunos. Uma mudança na forma de ensinar, com mais didática, equipamentos suficientes para todos os alunos.”

Assim, entendemos pelas colocações dos participantes que estes avaliam que as práticas vivenciadas no programa, se consideradas no ensinar sobre a docência, podem auxiliar no melhor aprendizado sobre conhecimentos pedagógicos. No entanto, seria importante considerar que reformular a formação prática nos cursos de Licenciatura está relacionada aos estágios e isso deve ser analisado com cuidado no projeto pedagógico e de maneira autônoma e democrática pelas Instituições formadora de professores (SANTANA; BARBOSA 2020, FARIAS 2020).

O objetivo menos alcançado de acordo com os entrevistados, ou seja obteve uma menor porcentagem foi: “Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”. Apenas quatro participantes assinalaram que este objetivo foi alcançado, enquanto os demais consideraram não alcançado:

Lírio- “Houve poucas discussões às bases curriculares durante o programa.”

Jasmin- “A falta de discussão sobre o tema (BNCC) tanto dentro do programa residência pedagógica quanto das matérias voltadas para a licenciatura, pois é o princípio norteador para os professores da educação básica e foi pouquíssimo discutido durante os encontros gerais ou com a preceptora dentro da escola.”

Magnólia- " Os alunos devem ter conhecimento pleno sobre o que acontece com os currículos, bem como a BNCC, conhecendo

também a maneira que os outros professores trabalham para que possa moldar as aulas a seu favor e ter uma docência com grande eficiência.”

Os relatos revelam que houve poucas discussões em relação a BNCC nas reuniões presenciais, e portanto, não conseguiram acompanhar os estudos e preparativos da escola para a implementação da BNCC para o ensino fundamental ou mesmo as discussões acerca da base para o ensino médio. Carvalho, *et al.* (2020) coloca que o tema necessita do desenvolvimento de estudos ao longo de toda execução do programa a partir de projetos didáticos, ou seja, esse tema deve ser abordado e trabalhado com mais frequência para que os alunos possam entender e estarem mais próximos ao que visa o documento.

Na Universidade Federal de Uberlândia, discussões ampliadas foram promovidas pela Pró-Reitoria de Graduação em parceria com os Programas PIBID e RP, por meio de Seminários (vide: <https://comunica.ufu.br/noticia/2018/09/professores-da-ufpe-e-da-ufmg-debatem-em-uberlandia-base-nacional-comum-curricular>) para os licenciandos, comunidade UFU em geral e professores da Educação Básica. Tais encontros possibilitaram o conhecimento dos documentos bem como as avaliações de pesquisadores da área de Educação e de entidades de representação de classe e de pesquisadores.

O objetivo apresentado no Edital 06/2018 que associa o Programa à BNCC é alvo de muitas críticas e a partir de 2017 vem deflagrando grande descontentamento entre os pesquisadores (ANPED, 2019; ANDES 2019; SANTANA, BARBOSA 2020).

A Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPED se manifestou contrária a essa associação no momento da divulgação do Programa pela CAPES: “Repudiamos qualquer associação desses Programas PIBID e PRP à BNCC, caracterizada pelo estreitamento curricular e cujo processo de elaboração, discussão e aprovação tem sido alvo de críticas contundentes das entidades acadêmicas e científicas desde 2015” (ANPED, 2017). O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES, chama a atenção que o vínculo entre os currículos dos cursos de Licenciatura e a BNCC, indicados no edital deve ser “...visto com muita cautela, pois isso estabelece uma relação direta e linear do projeto político pedagógico elaborado pelos cursos de formação docente nas Instituições de Ensino Superior, com os exames em larga escala e externos que norteiam os currículos das escolas, com apoio do PNE (ANDES, 2019). Tais entidades consideram esta proposta fere a

autonomia das universidades e seus colegiados ao direcionarem os projetos pedagógicos das Licenciaturas (ANFOPE 2018; SANTANA, BARBOSA 2020).

Diante disso, as discussões acerca da BNCC, como atividade das equipes do subprojeto Biologia nesta edição, podem não ter se constituído alvo de estudo ou discussões mais aprofundadas com relação a sua perspectiva pedagógica ou mesmo política.

Outros dois motivos que foi apontado para o não alcance desses objetivos foram descritos pelo participante Margarida em que relata: “Faltou liderança e representatividade discente e docente.” e outro por Girassol em que disse em seu relato que não houve uma criação de um banco de dados formatado sobre a experiência única e individual dos “estagiários” e que isso em sua opinião impossibilitou no alcance e aproximação dos objetivos em geral.

Objetivos do Subprojeto Biologia pelo Projeto Institucional da Residência Pedagógica edital de 2018, na percepção dos residentes participantes do estudo

Considerando a proposta da Universidade Federal de Uberlândia, aprovada pela CAPES, foram lembrados aos participantes os objetivos do subprojeto Biologia (QUESTÃO 12 - APÊNDICE 1). Dos cinco objetivos destacados do Projeto Institucional, 9 participantes (64,3%) colocaram que estes foram alcançados parcialmente, 4 (28,6%) que foram amplamente contemplados e 1 que não foram alcançados. Em seguida foi perguntado qual dos objetivos apresentados foram menos alcançados, metade dos entrevistados consideraram então o quinto objetivo: “Incentivar a atitude investigativa de seu contexto de ação, para que possa visualizar criticamente as dimensões do ato de ensinar e compreender os elementos da cultura escolar que influenciam diretamente seu meio e assim buscar formas de atuar sobre ele.”

O segundo menos alcançado foi o primeiro objetivo: “Integração entre preceptores e licenciandos no sentido de uma formação inicial e continuada para uma prática docente, visando o seu desenvolvimento profissional e a adaptação as mais diversas situações que envolvem a complexidade do ato educativo”, foi observado seguintes relato quanto a ele:

Lírio- “É difícil encontrar um preceptor que esteja aberto a aprender com os bolsistas, por outro lado, também é difícil pra gente que é bolsista conseguir admirar professores que estão fascinados com o currículo, ignorando o excesso de injustiças que recaem sobre as escolas públicas.”

Ipê- “Comunicação falha com professor preceptor, falta de orientação do preceptor com os alunos e da própria PROGRAD com os preceptores.”

Magnólia- “A prática docente do aluno para que seja bem e executada e bem aproveitada se deve ao acompanhamento do professor preceptor com suas orientações. Pois por ser um programa extenso com muitas obrigações, neste momento pode ser decisivo se o aluno irá continuar na carreira docente ou pode chegar a uma evasão de professores por desgosto da profissão.”

A presença dos preceptores na orientação dos residentes é de suma importância, pois são nesses momentos de troca que se realizam a mediação de conhecimentos, experiências, reflexão, ação, teorização e formalização, no sentido de vincular o conhecimento teórico a prática (SOARES *et al.* 2020). De acordo com o projeto institucional do Edital Capes CAPES nº 6/2018, uma das atribuições conferidas ao preceptor é de auxiliar no planejamento e execução de atividades, planos de aula e na intervenção pedagógica dos residentes.

No entanto, algumas questões devem ser trazidas ao analisarmos as justificativas apresentadas pelos participantes, como por exemplo, o número de bolsistas por preceptor, sendo, 10 residentes por preceptor neste edital, que não só impactou no tempo de trabalho destes, como nas condições de trabalho encontradas na escola, pela presença de um grupo de licenciandos e suas expectativas além da organização do tempo de regência dos residentes. Paniago *et al.* (2020, p.77) discutem tais questões e mostram que “a narrativa representativa dos [...] residentes, traduz a complexidade enfrentada nos diversos subprojetos para o cumprimento das 100 horas previstas para a regência no PRP. Além da alta carga horária, há de termos em conta que são vários residentes em uma mesma escola, com um mesmo preceptor.”

Em sequência, foram apontados os motivos que contribuíram para o não alcance destes objetivos. Seis participantes atribuíram a “Muito trabalho e pouco tempo para avaliação dos objetivos alcançados.” e “Dificuldades na implementação das atividades como estabelecidas pelo edital”. Também foi relatado por um residente, novamente, que a metodologia padronizada da escola foi o que dificultou para esse não alcance. Sendo possível perceber quando Orquídea discorre em seu relato:

Orquídea- “Dificuldade de adequação da escola quanto à disponibilizar aulas para cumprir a carga horária obrigatória ao

residente, que até então eram 100h distribuídas em um período específico e não na duração toda da permanência no programa. [...] Os caminhos aos quais levaram essa relação de pouco tempo, muitos alunos e período específico para iniciar a regência encurtando o período para cumprir a CH dificultou muito desenvolver uma regência que gerasse qualidade na formação.”

Durante o programa, o residente obteve 100 horas/aulas dedicadas à regência, além das horas para o planejamento, organização das aulas, produção de materiais e de provas, também a correção das mesmas e todo papel exercido por um professor. O que os residentes relatam é que se sentiram sobrecarregados quanto a esse tempo distribuídos e uma dificuldade de implementar essas horas dentro da escola para a substituição de um professor, já que também o programa estava em seu primeiro edital e as coisas ainda estavam encaminhando para se ajustar da melhor maneira para todos.

Thomaz (2020) e Lima *et al.* (2021), em suas pesquisas, apresentam relatos de experiência de residentes, e em ambos foi possível observar que houveram destaque pelos participantes sobre os desafios encontrados durante o programa, e relataram sobre a falta de tempo e o número elevado de horas de regência, como causas que prejudicam o desempenho do grupo e assim dificultando o alcance dos objetivos do programa. Pereira (2020) diz que quando o residente se encontra nessa situação, ele se aproxima ainda mais das aulas tradicionais, já que não consegue utilizar tempo suficiente para pensar e realizar aulas mais dinâmicas e com propostas pedagógicas que possam fortalecer as práxis pedagógicas.

E finalmente quando foram questionados sobre qual ponto importante o participante poderia destacar em relação PRP e sua formação docente inicial alguns relataram que:

Hortência- “O programa é de suma importância na formação docente, devendo ser inclusive parte da composição do currículo acadêmico, visando sobrepor os desafios enfrentados pela demanda geracional em que estamos vivendo, pois proporciona formação de qualidade e permite a interdisciplinaridade em termos de pesquisa, ensino e extensão.”

Margarida- “É necessário destacar a experiência única que é a residência pedagógica, pois é mais enriquecedora a futuros professores do que qualquer disciplina da graduação por

proporcionar a vivência em um ambiente real por um longo período de tempo.”

Violeta- “Minha experiência com a RP foi muito positiva e produtiva, acredito que consegui atender a todos os objetivos proposto e adquirir muito conhecimento teórico e pratico por meio dessa vivência!”

Lírio- “O projeto RP atende uma necessidade que a educação já tem a anos, ter um programa voltado para a vivência no contexto escolar de longa duração. Portanto, considero o programa como um todo, de grande importância e contribuição para a formação, assim sendo, acredito que o mesmo possa ser incluído com tranquilidade como composição curricular para as licenciaturas.”

Pude me identificar com o relato do seguinte participante:

Lírio- “No PRP eu descobri o meu tema de TCC, eu pude fugir do conteúdo que é “morto” e torná-lo vivo desenvolvendo pesquisas com os/as estudantes da escola por um ano, eu pude usar o laboratório de informática em quase todas as aulas, eu pude fugir da sala de aula e me apropriar do pátio, quiosque, quadras, jardins e entorno da escola. Eu pude ver o quanto é chato um professor passar 50 minutos falando, explicando e mandando as pessoas copiarem, eu pude entender por que as pessoas não gostam da escola.”

Foi acrescentado também um outro ponto, pelo residente Hibisco, relatando o que sentiu de diferença quando foi estagiário na disciplina obrigatória do curso com a sua experiência na Residência Pedagógica:

Hibisco- “A imersão na escola como residente foi muito diferente da oportunidade do estágio, na residência tive mais práticas, mais contato, mais noção da realidade nos desafios da escola. O estágio, entretanto, é mais “superficial” e na residência conseguimos sair mais da caixa, até mesmo quanto aos desafios que são enfrentados diariamente como professor e todas as "liberdades" ou não que a escola tem”

Thomaz (2020, p.68) constatou, a partir dos relatos de experiências dos participantes de seu estudo, que a percepção dos residentes que participaram das aulas do estágio obrigatório, em comparação ao programa é bem mais reflexiva e crítica em relação aos desafios dentro de sala de aula e no ambiente escolar, já nos demais que ainda não tiveram oportunidade de vivenciar o estágio, tiveram uma reflexão menos profunda. O autor ainda acrescenta que “para muitos a residência proporciona mais liberdade para o residente atuar em sala de aula, entretanto, muitos sentiram falta das orientações teóricas que o estágio proporcionava, e que, o PRP não proporcionou.”

Por eu ter entrado no PRP no tempo mínimo, ainda não tinha experiência dentro de sala de aula lecionando, havia feito apenas o primeiro Estágio Obrigatório, eu tive a minha primeira experiência dentro do programa, portanto a residência foi a forma de pôr em prática toda teoria que até então obtive na graduação e de assim aprender sobre os desafios no âmbito escolar. Contudo, por não ter tido até então experiências dentro de sala de aula no estágio e feito juntamente com a residência, ou seja no mesmo período, a minha maior experiência no ambiente escolar foi exclusivamente dentro do programa, pois no estágio estive contato apenas com a teoria, já que a carga horária prática foi contada a partir das minhas vivências do RP, não sendo possível fazer uma comparação plausível entre eles. Com certeza por conta das quantidades de horas e aulas a minha experiência dentro do programa foi mais rica e extensa se comparando com o estágio obrigatório, mas pude através das aulas teóricas discutir sobre minhas vivências dentro do programa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como licencianda e ex-bolsista do programa RP percebi o quanto os programas de formação de professores são importantes na formação inicial de professores docentes para a educação básica, tanto pela possibilidade de poder exercer a prática e lecionar no ambiente escolar, experienciando os desafios e as dificuldades, quanto pelas trocas de conhecimentos das reais demandas do ensino em suas diversas formas. Além de poder se familiarizar com o ritmo dentro da escola, colocando em prática o conhecimento teórico para propor aulas mais dinâmicas, sendo uma forma do futuro docente utilizar o programa como um estudo para se

tornar o professor que deseja ser, através de tentativa e erro onde há a possibilidade de aprender com os erros e acertos.

Com a realização deste trabalho, no qual avaliou a importância e o impacto do Programa de Residência Pedagógica - PRP, quanto aos seus objetivos previstos nos editais, pelos residentes, temos que tal programa de formação inicial de professores, contribuiu e favoreceu a reflexão dos residentes quanto às suas práticas pedagógicas. E que, mesmo considerando que, para alguns participantes, alguns objetivos não foram alcançados, o programa se configura como um importante incentivador da formação docente para a educação básica, possibilita uma maior vivência da realidade escolar e uma maior aproximação entre a universidade e a escola.

Pela avaliação dos participantes, os objetivos que não foram plenamente alcançados e alguns desafios encontrados pelos residentes durante o programa, os impossibilitou de serem atingidos. Dificuldades como conciliar os horários das atividades acadêmicas com os compromissos da escola, devido à alta carga horária prevista no edital UFU, teria prejudicado o planejamento e desempenho de suas aulas. Isso os levou a ministrarem aulas que se aproximaram mais das aulas tradicionais e menos dinâmicas. A falta de infraestrutura da escola, mesmo sem detalhes ou especificidades, também foi apontada como impedimento.

Como participante do programa tais pontos me levam a acreditar que os bolsistas gostariam que a questão carga horária de atuação fosse muito bem discutida, planejada pela equipe e mais flexibilizada, para que não seja um cumprimento cansativo. Isso tornaria os trabalhos menos burocráticos, permitindo assim, alcançar uma experiência de mais qualidade.

A relação entre o preceptor e o residente foi apontada como de suma importância no PRP, em que é necessário trocas significativas de conhecimentos, experiências e reflexões para que o residente possa aproveitar ainda mais as propostas do programa. Para isso, ambos precisam ter uma boa comunicação e organização quanto a sua carga horária, pois como foi dito no texto, são muitos residentes para apenas um preceptor.

A adequação dos currículos quanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dentro do programa, um dos objetivos menos alcançado no programa, de acordo com alguns residentes, que alegaram ter sido pouco discutido e abordado durante encontros ou mesmo nos

planejamentos para sua regência. No entanto, esse tema vem sendo alvo de grandes discussões e críticas entre os pesquisadores, por ferir a autonomia das universidades

A partir dos resultados desse estudo, considero que a importância das vivências proporcionadas por um tempo maior e, maior número de atividades relacionadas a regência e outras da ação docente, os diferentes estudos e discussões que tivemos ao longo dos 18 meses, proporcionadas pela RP, se mostram muito significativas para os estudos relacionados a formação de professores.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC. **Brasil: ANPED**, 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/manifestacao-das-entidades-educacionais-sobrepolitica-de-formacao-de-professores-anunciada>. Acesso em: 27 fev. 2022

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). Resistência propositiva e contra hegemônica: posição da ANFOPE sobre a adesão aos Editais 06/2018 – PIBID. **Brasil: ANFOPE**, 2018. Disponível em: <<http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/ANFOPE-CNE-9abr-2018-.pdf>> . Acesso em: 27 fev. 2022

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. **Porto editora**, p. 48-52, 1994.

BRASIL, COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. DIRETORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID**. 2008. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>> Acesso em: Nov de 2021.

BRASIL, COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. DIRETORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Programa de Residência Pedagógica. Edital Capes nº 6/2018 - Residência Pedagógica**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>> . Acesso em: 13 de nov. de 2021.

BRASIL, M. E. C.; CAPES, Dissertações. Censo da Educação Superior. 2015. **Brasília, Distrito Federal, Brasil**, 2017.

CARVALHO, A. D. F.; MELO, R. A.; DE OLIVEIRA, L. X. A relação teoria e prática no programa residência pedagógica da Universidade Federal do Piauí. Formação Docente–**Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 25, p. 133, 2020.

CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Revista Evidência**, v. 7, n. 7, 2012.

COSTA, C. C. D.; GONÇALVES, S. da R. V. A residência pedagógica e o pragmatismo na formação docente. **REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación**, v. 19, n. 41, p. 307-321, 2020.

COSTA, L. L. Residência pedagógica: criando caminhos para o desenvolvimento profissional docente. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Formação de Professores, **Universidade do Estado do Rio de Janeiro**, São Gonçalo, 2015

CYRINO, M. Formação inicial de professores: o compromisso do professorcolaborador e da instituição escolar no processo de estágio supervisionado. Dissertação de

mestrado. **Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro**, 2012, p. 233, 2012.

DAMAZIO, M. S.; SILVA, M. F. P. O ensino da educação física e o espaço físico em questão. **Pensar a prática**, v. 11, n. 2, p. 189-196, 2008.

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

DE OLIVEIRA TORRES, M. M. Formação de professores: abordagem histórica e políticas curriculares. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 8, n. 1, p.57-72, 2019

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. **São Paulo: Paz e Terra**, n. 13, p. 166, 1996.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, 2014.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GIANOTTO, D. E. P.; DA SILVA DINIZ, R. E. Formação inicial de professores de Biologia: a metodologia colaborativa mediada pelo computador e a aprendizagem para a docência. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 16, n. 3, p. 631-648, 2010.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. **São Paulo: Atlas. Projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, n. 3, p. 121, 1999.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

IMBERNÓN, F. Caminhos para melhorar a formação continuada de professores. **Nova Escola Gestão**, 2011. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/456/francisco-imbernon-fala-sobre-caminhos-para-melhorar-a-formacao-continuada-de-professores>>. Acesso em: 28 fev 2022.

JÚNIOR, L. P. R.; CARDOSO, M. G. R. O Programa Residência Pedagógica e a aproximação com a docência em biologia: vivências, desafios e possibilidades. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 34, n. 2, p. 116, 2020.

KASSEBOEHMER, A. C.; FERREIRA, L. H. O espaço da prática de ensino e do estágio curricular nos cursos de formação de professores de química das IES públicas paulistas. **Química Nova**, v. 31, n. 3, p. 694-699, 2008.

LIMA, Y. F.; NETO, É. P.; DA GAMA RANGEL, I. R. A Residência Pedagógica na formação de professores de Educação Física do IFFluminense. **Com a Palavra, o Professor**, v. 6, n. 15, p. 186-207, 2021.

MAFUANI, F. Estágio e sua importância para a formação do universitário. **Instituto de Ensino superior de Bauru**. 2011. Disponível em: <http://www.iesbpreve.com.br/base.asp?pag=noticiaintegra.asp&IDNoticia=1259>. Acesso em: 30 dez. 2021.

MONTANA, F. Técnicas de pesquisa. In: MAZUCATO, T. (org.) **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Penápolis: FUNEPE, p. 74, 2018.

NÓVOA, A. A Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. **Lisboa: Publicações Don Quixote**, p. 13-33, 1992.

OLIVEIRA, I. S.; PEREIRA, N. H. Ensino remoto em tempos de pandemia: percepção dos professores de ciências da natureza no município de simplício mendes–piauí. **Revista Form@re-Parfor/UFPI**, v. 9, n. 2, 2021.

PANIAGO, R.; NUNES, P. G.; BELISÁRIO, C. M. Residência pedagógica em um instituto federal: narrativa dos (des) caminhos formativos. Formação Docente–**Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 25, p. 77, 2020.

PEREIRA, S. S. Reflexões sobre a prática docente na residência pedagógica em Ciências Biológicas. TCC (graduação) – **Curso Ciências Biológicas, Universidade Federal da Paraíba**, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/19253>>. Acesso em 22 jan 2022.

SANTANA, F. C. de M.; BARBOSA, J. C. O dispositivo formativo da residência pedagógica: ataques, lutas e resistências. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. 1-21, 2020.

SANTOS, Z. *et al.* Residência pedagógica e a formação de professores (as): entre a prescrição e as experiências. **Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: políticas, linguagens e trajetórias**, p. 3914-3925, 2019.

SINDICATO NOTA DA DIRETORIA DO ANDES-SINDICATO NACIONAL SOBRE O PROGRAMA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA. 2019. Disponível em: <<https://www.andes.org.br/conteudos/nota/nota-sobre-o-programa-de-residencia-pedagogica1>>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2022.

SOARES, R. G. *et al.* Programa de Residência Pedagógica: perspectivas iniciais e desafios na implementação. **Revista Insignare Scientia-RIS**, v. 3, n. 1, p. 116-131, 2020.

SOUZA, J. S. *et al.* Contribuições para formação inicial de professores de ciências: **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Manaus**, 2011. Disponível em: Anais. <<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xix/sys/resumos/T0268-2.pdf>>. Acesso em: 22 jan de 2022.

SPINK, M. J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais. In: GUARESCHI, P. e JOVCHELOVITCH, S. **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

THOMAZ, J. S. O Programa Residência Pedagógica como política de formação inicial: a percepção dos residentes, preceptores e orientadores. TCC (graduação) – **Curso Ciências**

Biológicas, Universidade Federal da Paraíba, 2020. Disponível em:
<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/17410>. Acesso em 22 jan 2022.

APÊNDICE - Questionário aplicado aos residentes via Google Forms

Universidade Federal de Uberlândia - UFU Termo de consentimento livre e esclarecido

Prezado/a , você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: "PERSPECTIVA DO RESIDENTE QUANTO OS OBJETIVOS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL", que faz parte do trabalho de Conclusão de Curso de Laura Silva Vital sob a orientação da Profa Dra Renata Carmo de Oliveira.

O objetivo deste questionário é conhecer a percepção dos licenciandos que participaram do programa de Residência Pedagógica quanto ao alcance dos objetivos do Programa no período de vigência e para a formação docente inicial do residente.

Nos comprometemos a manter sua identidade e respostas protegidas pelo anonimato durante a discussão acadêmica dos dados e posterior publicação da pesquisa. Em nenhum momento você será identificado(a).

1. NOME *

2. Idade *

3. GÊNERO *

Feminino

Masculino

Outro:

4. TEMPO DE GRADUADO *

1 ano

6 mese

Não graduado

5. ATUALMENTE ATUA NA EDUCAÇÃO BÁSICA? *

Sim

Não

5. SE SIM QUANTO TEMPO? *

6. O programa de Residência Pedagógica da Capes tem por objetivos definidos em edital:

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

II- Estimular a utilização coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;

III- Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;

IV- Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES (Instituições de Ensino Superior) 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;

V- Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

6.1 DENTRE ESSES OBJETIVOS, QUAL(IS) VOCÊ CONSIDERA QUE FOI(RAM) ALCANÇADOS? *

Marque todas que se aplicam.

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

Estimular a utilização coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;

Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica

Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES (Instituições de Ensino Superior) e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores

Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Os objetivos acima foram alcançados parcialmente

Nenhum desses objetivos foram alcançados

7. QUAIS OS MAIORES DESAFIOS QUE VOCÊ ENCONTROU PARA ALCANÇAR ESSES OBJETIVOS? *

Marque todas que se aplicam.

- Vencer método tradicional de ensino e as aulas expositivas utilizando aulas mais interativas
- Associar qual seria sua função real na escola e o que poderia diferenciar de um estagiário comum
- Falta de infraestrutura escolar e de materiais para as propostas de aulas
- Dificuldade de conciliar os horários das atividades na universidade com o compromisso na escola
- No planejamento e didática pedagógica
- Na interação do grupo com o residente e preceptor (a)

Outro:

8. QUAIS VOCÊ CONSIDERA QUE NÃO FORAM ALCANÇADOS? *

Marque todas que se aplicam.

- 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;
- Estimular a utilização coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica
- Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES (Instituições de Ensino Superior) ea escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;
- Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- Nenhuma dessas alternativas (caso tenham alcançados)

9. QUE MOTIVOS VOCÊ ATRIBUI POR NÃO ALCANÇAR TAIS OBJETIVOS?

10. DENTRE OS OBJETIVOS NÃO ALCANÇADOS, QUAL(IS) VOCÊ CONSIDERA MUITO IMPORTANTE(S) PARA A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL? *

Marque todas que se aplicam.

- () 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;
- () Estimular a utilização coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- () Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica
- () Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES (Instituições de Ensino Superior) e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;
- () Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- () Nenhuma das anteriores (caso tenha alcançado)

11. POR QUE VOCÊ O(S) CONSIDERA IMPORTANTE(S)? *

12. CONSIDERANDO ESPECIFICAMENTE O PROJETO DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UFU, OS OBJETIVOS APRESENTADOS PELO SUBPROJETO BIOLOGIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES FOI:

I- Integração entre preceptores e licenciandos no sentido de uma formação inicial e continuada para uma prática docente, visando o seu desenvolvimento profissional e a adaptação as mais diversas situações que envolvem a complexidade do ato educativo;

II- Desenvolver, em conjunto com os preceptores, atividades teórico/práticas que subsidiem aos licenciandos na aprendizagem dos princípios subjacentes ao planejamento, organização, gestão e execução de ações na prática docente;

III- Incentivar a reflexão de preceptores e licenciandos a respeito da própria prática contrastando-a com elementos teóricos e de sua experiência pessoal, para um nível de reflexão crítica que implique numa conscientização de suas possibilidades profissionais e pessoais em termos de flexibilidade e autonomia;

IV- Adquirir saberes que envolvam a transposição da matéria de ensino em situação de prática, abarcando o conhecimento didático e pedagógico em formas de representar e demonstrar os conteúdos e fazê-los compreensíveis e significativos aos alunos;

V- Incentivar a atitude investigativa de seu contexto de ação, para que possa visualizar criticamente as dimensões do ato de ensinar e compreender os elementos da cultura escolar que influenciam diretamente seu meio e assim buscar formas de atuar sobre ele.

12.1 TODOS ESSES OBJETIVOS FORAM ALCANÇADOS?

- Sim
- Não
- Parcialmente

12.2 SE NÃO, QUAIS VOCÊ CONSIDERA QUE NÃO FORAM ALCANÇADOS: *

I- Integração entre preceptores e licenciandos no sentido de uma formação inicial e continuada para uma prática docente, visando o seu desenvolvimento profissional e a adaptação as mais diversas situações que envolvem a complexidade do ato educativo;

II - Desenvolver, em conjunto com os preceptores, atividades teórico/práticas que subsidiem aos licenciandos na aprendizagem dos princípios subjacentes ao planejamento, organização, gestão e execução de ações na prática docente;

III- Incentivar a reflexão de preceptores e licenciandos a respeito da própria prática contrastando-a com elementos teóricos e de sua experiência pessoal, para um nível de reflexão crítica que implique numa conscientização de suas possibilidades profissionais e pessoais em termos de flexibilidade e autonomia;

IV- Adquirir saberes que envolvam a transposição da matéria de ensino em situação de prática, abarcando o conhecimento didático e pedagógico em formas de representar e demonstrar os conteúdos e fazê-los compreensíveis e significativos aos alunos;

V- Incentivar a atitude investigativa de seu contexto de ação, para que possa visualizar criticamente as dimensões do ato de ensinar e compreender os elementos da cultura escolar que influenciam diretamente seu meio e assim buscar formas de atuar sobre ele.

13. A QUE VOCÊ ATRIBUI O NÃO ALCANCE DOS OBJETIVOS: *

Marque todas que se aplicam.

- Pouco tempo
- Dificuldades na implementação das atividades como estabelecidas pelo edital
- Muito trabalho e pouco tempo para avaliação dos objetivos alcançados
- Outro:

14. VOCÊ DESTACARIA ALGUM OUTRO PONTO IMPORTANTE EM RELAÇÃO PROGRAMA RP E SUA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL? SE SIM QUAL? *
