

Universidade Federal de Uberlândia
Instituto de Biologia
Graduação em Ciências Biológicas

Marcela de Fátima Rosa Oliveira

**LIMITES E POSSIBILIDADES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA
FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS.**

UBERLÂNDIA

2019

Universidade Federal de Uberlândia
Instituto de Biologia
Graduação em Ciências Biológicas

MARCELA DE FÁTIMA ROSA OLIVEIRA
**LIMITES E POSSIBILIDADES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA
FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS.**

Monografia apresentada como requisito para a
aprovação na disciplina Trabalho de Conclusão de
Curso (TCC) em Ciências Biológicas – Licenciatura da
Universidade Federal de Uberlândia .

Homologado pela coordenação do Curso de Ciências
Biológicas em __/__/__.

Orientador: Viviane Rodrigues Alves de Moraes

Uberlândia-MG

2019

A Docência é uma profissão que se constrói cotidianamente

(TARDIF et al, 1991)

RESUMO

Neste estudo, de natureza qualitativa e como um estudo de caso, investigamos os limites e possibilidades do Programa Residência Pedagógica na visão de alguns participantes do subprojeto de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia. Para tal, utilizamos um questionário do tipo online como instrumento para obter os dados, cuja análise foi feita questão por questão, dentro do referencial teórico para análise de conteúdo. Nossos resultados mostram que, apesar dos limites impostos pelo programa, tais como, contradição/falta de informação, comunicação e esclarecimentos por parte da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES, quanto ao funcionamento do programa, o programa apresenta possibilidades formativas no que se refere às oportunidades de uma práxis docente diversificada, possibilitando ações formativas em espaços diferenciados da escola, permitindo a vivência da realidade docente de diversas formas, o que pode influenciar na construção da identidade docente dos licenciandos.

Palavra chave: Formação docente. Identidade docente. Programa Residência Pedagógica. CAPES.

SUMÁRIO

6	
1.1	Histórico da formação de professores8
10	
12	
1.4	Programa Residência Pedagógica13
15	
2.1	Problema16
2.2	Objetivos16
16	
19	
28	
31	

1 INTRODUÇÃO

Nos debates contemporâneos sobre formação docente existe uma crítica de que grande parte dos cursos de licenciatura não prepara eficientemente, os futuros professores para o exercício de sua profissão (GATTI, 2009). Algumas propostas vêm sendo discutidas em fóruns, seminários, congressos e rodas de conversas sobre a situação da formação docente, tanto inicial quanto continuada. Conforme Nóvoa (1995), a formação é um processo pessoal que implica em percursos e projetos que visam a construção da identidade profissional do professor. Dessa forma,

(...) a formação não se construiria apenas por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre a própria práxis, valorizando o saber da experiência, num movimento de construção permanente de uma identidade profissional (NÓVOA, 1995, p.25).

E a formação da identidade profissional do professor ocorre por meio de diversos conhecimentos e saberes. Segundo Pimenta (1996) existem, o saber da experiência que advém da história de vida e leva em conta os anseios, saberes e os valores do profissional; os saberes da docência que considera as experiências e conceitos construídos durante a graduação; e, por fim, os saberes pedagógicos que abrangem as teorias e as concepções educacionais. A autora nos diz que a identidade profissional docente recebe, principalmente, grande influência das vivências em sala de aula, das práticas docentes, das diferentes escolas nas quais trabalhou que permitiriam que docente construa e reconstrua sua identidade profissional. Dubar (2006) ressalta que a identidade profissional docente está sempre em construção e reconstrução contínuas, e enfatiza a importância da identidade profissional para a construção da identidade individual, pois esta transitaria entre o indivíduo e o meio social no qual ele está inserido.

Assim, a construção da identidade docente se moldaria a partir de mudanças que ocorrem nos variados contextos sociais que o indivíduo está inserido. Garcia (2005), traz que a identidade profissional é uma construção social marcada por diversos aspectos, nos quais está inclusa a classe social, o gênero, a história de vida e a formação recebida. Nesse sentido, Imbernón (2011) afirma que a formação deve fornecer as bases para a construção de um conhecimento pedagógico, dotando o professor de elementos que são indispensáveis para a construção da sua identidade profissional, bem como para o exercício da docência. Sendo assim, segundo o autor, a formação profissional seria uma dimensão da profissionalização, como um processo tanto de especialização

como de socialização, já que envolve, tanto a aprendizagem de conceitos e capacidades como também a apropriação de valores e atitudes, possibilitando aos licenciandos o aprendizado de uma postura profissional (IMBERNÓN, 2011).

Nessa linha, Sacristán (1985, p. 64) coloca que,

[...] na confluência dos aspectos referidos – saber e identidade profissionais – situa-se um outro conceito, definidor do que é ser professor hoje, e que tem estado na base de muitas das reformas que têm procurado implementar-se nos sistemas educativos, nos últimos anos. Referimo-nos especificamente ao conceito de profissionalidade docente, aqui entendida como aquilo que “é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. (p. 64).

Sobre o conceito de profissionalidade, Roldão (2005), o define também como desenvolvimento profissional, sendo este um **conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de atividades, igualmente relevantes e valiosas** (p.108). De acordo com a autora, há quatro caracterizadores que diferem os profissionais de uma determinada área dos demais:

[...] o reconhecimento social da especificidade daquela função, ter o saber específico para desenvolvê-la, o controle da atividade profissional e autonomia para seu exercício (poder de decisão) e pertencer a um grupo coletivo que partilha e defende aquela profissão (ROLDÃO, 2005, p. 108).

Dessa forma, as experimentações e saberes vivenciados e adquiridos ao longo da formação contribuem para o processo de construção da identidade profissional, articulando a formação inicial e continuada, possibilitando ao sujeito se identificar com a profissão e desenvolver uma feição relacionada a esta, ou seja, passa a desenvolver a sua profissionalidade (VEIGA, 2012).

Libâneo (2011), reforça que a formação é o principal moldador, contribuidor e construtor da identidade docente, ressaltando que a formação de professores é uma prática educativa que visa mudanças qualitativas no desenvolvimento e na aprendizagem de sujeitos que desejam se preparar profissionalmente para ensinar. Nesse contexto, para que o professor tenha uma práxis docente significativa, a formação docente representa um dos processos fundamentais para se adequar aos novos paradigmas educacionais, “uma das pedras imprescindíveis em qualquer tentativa de renovação do sistema educativo” (GARCIA, 1995, p.23).

Nessa linha, o Plano Nacional de Educação (PNE) dedica quatro de suas 20 metas aos professores prevendo a formação inicial, formação continuada, valorização do profissional e

plano de carreira. Dentro das medidas adotadas pelo PNE estão aquelas de julho de 2015, que foram as últimas diretrizes divulgadas para a formação de professores, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). O documento aumenta o tempo mínimo de formação para os cursos de licenciatura, que passam de 2.800 horas para 3.200 horas. Além disso, os cursos deverão contar com mais atividades práticas, aproximando os futuros professores do cotidiano da escola.

Diante desse contexto, o governo tem promovido diversos programas que intenciam uma formação mais completa e complexa de professores, dentre eles o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), implementado em 2007, e em 2018, foi instituído o Programa Residência Pedagógica (PRP), ambos integrantes da Política Nacional de Formação de Professores. Atualmente, o PIBID objetiva o incentivo à iniciação docente nos primeiros anos do curso, enquanto que a proposição para o PRP é de uma imersão maior na práxis nos últimos períodos da graduação. Ambos visam aproximar os licenciandos das escolas públicas possibilitando a aquisição de experiências para que consigam moldar sua identidade profissional.

Nessa perspectiva, O presente estudo tem por objetivo analisar os limites e as possibilidades do programa de formação de professores Residência Pedagógica na visão de alguns participantes do subprojeto de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia.

Diante desse quadro, é necessário revisar historicamente como se deu até agora a formação docente, em especial a formação dos professores de Ciências e Biologia no país, partindo de que, a compreensão do contexto se dá através da historicidade, pois “não há atualidade nacional que não seja processo histórico” (Freire, 2012, p.25). Para discorrer sobre o processo de formação de professores, recorreremos inicialmente a história desta formação, a situação desta na atualidade, o papel do estágio e os programas criados para auxílio e incentivo desta formação.

1.1 Histórico da formação de professores

Historicamente, a formação de professores já era uma necessidade priorizada por Comenius no século XVII, com o Seminário dos Mestres idealizado por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims na França, que foi o primeiro local destinado a formação de professores (DUARTE, 1986). Nessa época, segundo Alves (2005), Comenius combatia a relação educativa feudal, que se dava entre o preceptor e o discípulo, reivindicando a “escola para todos”, pois a

expansão dos serviços escolares, principalmente entre os destituídos de maiores posses implicaria no barateamento desses serviços como uma condição material indispensável para a viabilizar. Nesse sentido, Comenius propôs uma nova relação educativa, na qual um educador deveria se dirigir a um coletivo numeroso de estudantes. Para tal, havia a necessidade de se pensar uma nova instituição social, por isso Comenius idealizou o trabalho didático sob a perspectiva da manufatura, realçando a divisão em etapas, configurada por meio das séries e dos níveis de ensino na escola moderna. Assim, ao estabelecer com clareza as áreas de conhecimento integrantes do plano de estudos, juntamente com a materialidade física da instituição social, Comenius possibilitou a construção de um profissional original, distinto do preceptor: o professor (ALVES, 2008).

No Brasil, no período pós-colonização a educação e o preparo dos professores ficaram por muito tempo a cargo dos Jesuítas (SAVIANI, 2007). De acordo com o autor, os jesuítas implementaram a pedagogia cristã de orientação católica, chamada de brasílica, de 1549 a 1759, data da expulsão dos jesuítas. Embora tenham tentado algumas reformas após a saída dos Jesuítas, apenas em 1827 é que o Brasil passou a ter uma legislação de caráter nacional que indicava a formação docente como incumbência do governo (CURY, 2000).

As Escolas Normais começaram a ser instituídas a partir de 1835, com a função de preparar os docentes do ensino básico, e o Rio de Janeiro foi o local da criação do primeiro estabelecimento com esta finalidade. A Escola Normal passou assim, a se caracterizar como base para a formação de professores do país (SAVIANI, 2007).

Este autor enfatiza que, entre o final do século XVIII e meados do século XIX, foi instituída uma pedagogia baseada no método intuitivo, que enfatizava a ilustração nos materiais didáticos e que manteve-se como referência durante a Primeira República até a década de 1920, quando começou a despontar o movimento da Escola Nova. Ao longo dos anos 30, este movimento dos renovadores ganhou terreno, destacando-se o livro de Anísio Teixeira, *Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação*, em 1933. Segundo Saviani (2007),

[...] apesar da influência da Escola Nova, boa parte das escolas normais e dos cursos de pedagogia permaneceu sob o controle da Igreja, e mesmo nas instituições públicas o pensamento católico, por meio de seus representantes e dos manuais por eles elaborados, se manteve presente (SAVIANI, 2007, p.13).

Em 1937, houve a outorga do Estatuto das Universidades Brasileiras, oficializando os cursos de licenciatura em três divisões: de educação, de ciências (Matemática, Física, Química e Ciências Naturais) e de letras (Letras, Filosofia, História, Geografia e Letras Vivas). Saviani (2007), ressalta que nesse período, houve a criação do sistema 3+1 (as disciplinas pedagógicas tinham duração de um ano em complemento com as de conteúdo específico com duração de três anos).

A década de 1960, foi uma época de intensa experimentação educativa, que culminou com primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 20 de dezembro de 1961, que tratava da formação no Ensino Normal, bem como da formação de professores para o ensino médio, definindo um padrão nacional de escolarização superior para este nível de ensino. Com a instituição do governo militar, a LDB sofreu sua primeira reforma em 1971 (lei nº 5540/68 e nº 5692/71) (SAVIANI, 2007).

Atualmente, as principais mudanças na formação docente são orientadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, sendo que, as últimas orientações estão na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.

1.2 Formação de Professores de Ciências e Biologia

Com relação à formação de professores de Ciências e Biologia, Weber (2003) coloca que antes das décadas de 50 e 60 não havia essa formação específica para professores, porém era responsabilidade dos cursos de História Natural. Naquele momento, no interior de uma comunidade disciplinar voltada para o ensino das disciplinas escolares Ciências e História Natural/Biologia ocorriam muitos conflitos e disputas entre ‘velhas’ e ‘novas’ tradições curriculares, as quais possuíam maiores vínculos, respectivamente, com a História Natural ou com uma Biologia ‘moderna’ e recém ‘unificada’(MARANDINO, SELLES ; FERREIRA, 2009).

De acordo com Gomes, Selles e Lopes (2013, p. 484), enquanto a História Natural possuía uma abordagem mais fortemente caracterizada

[...] por descrições detalhadas, coleções e classificações do mundo natural (vivo e não vivo), apresentando relações com a trajetória da Zoologia, da Botânica, da Paleontologia, da Mineralogia e da Geologia”, as Ciências Biológicas passaram a se apresentar como uma ciência moderna – uma vez que experimental e matematizada –, e ‘unificada’ por meio da teoria da Evolução.

No final da década de 50, com o começo da corrida espacial, houve por parte dos Estados Unidos a elaboração de grandes projetos na área científica, como projetos de Física (Physical Science Study Committee – PSSC), de Biologia (Biological Science Curriculum Study – BSCS), de Química (Chemical Bond Approach – CBA) e Matemática (Science Mathematics Study Group – SMSG), com repercussões significativas na história do ensino de Ciências no Brasil. Na Inglaterra foram elaborados projetos de Física, Química e Biologia, patrocinados pela Fundação Nuffield, que tiveram grande influência na Europa.

Segundo Krasilchik (2000), no de 1961, com a LDB a participação das ciências no currículo escolar foi ampliada, passando a figurar desde o 1º ano do curso ginasial. Mas, com as mudanças políticas, em 1964, o Conselho Federal de Educação (CFE 30/64) estipulou um currículo mínimo para o curso de licenciatura em Ciências Biológicas, para que os futuros professores pudessem ministrar as disciplinas de Ciências nas séries finais do ensino fundamental e Biologia no ensino médio.

Nesse âmbito, Villani et al. (2002) relatam que no início da década de 1950, havia cerca de 500 mil matrículas no ensino secundário passando para 1100 mil no início de 1960, e na década seguinte, pulou de 1,1 milhões para 2,8 milhões no início dos anos 80. Este grande aumento no número de matrículas pressionou o Ministério de Educação e Cultura a aprovar a licenciatura de curta duração, entretanto, a lei que estabelecia que o profissional ganhasse pelo seu nível de formação e não pelo de atuação, fez com que grande parte dos professores com Licenciatura Curta passassem a se qualificar em Licenciatura Plena (VILLANI et. al., 2002).

Para Krasilchik (1987), os cursos em questão não preparavam bons professores, e sugeria assim, uma reformulação do ensino de ciências no sentido de abandonar sua linearidade na sequência de conteúdos e focalizar nos princípios gerais, que estruturam as várias disciplinas em tentativas de inovação. Atendendo a essas demandas, foram elaborados nessa época, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), focalizando a necessidade de uma articulação entre os conteúdos disciplinares. De acordo com a autora, independente das críticas de cunho ideológico, político e cultural, que se possa fazer aos PCNs, várias propostas sobre o ensino têm surgido a partir de sua orientação.

Após esta revisão histórica, fica perceptível que preparar os futuros professores para a realidade que encontram em seus contextos é uma meta que ainda não foi atingida satisfatoriamente (GATTI, 2018). Esta autora diz que “as faculdades, universidades e institutos

brasileiros não formam profissionais para o trabalho docente na Educação Básica”(p.36), o que nos leva a refletir sobre a formação e as instituições encarregadas da mesma. Pois, segundo Piaget (1998), a preparação dos professores constitui a questão primordial de todas as reformas pedagógicas, pois enquanto ela não for resolvida de forma satisfatória, será totalmente inútil organizar belos programas ou construir belas teorias a respeito do que deveria ser realizado.

Pensando sobre a formação inicial não podemos deixar de refletir sobre uma importante dimensão da mesma, que é o estágio supervisionado.

1.3 Estágio Supervisionado

De acordo com Moraes (2010), o estágio supervisionado obrigatório permite, à maioria dos licenciandos, assumir pela primeira vez, o papel de professor. Nesta etapa de sua profissionalização o licenciando tem a oportunidade de aprender na prática, por meio da observação de profissionais experientes, pela experimentação direta e reflexiva sobre o ato de lecionar, ou ainda pela exploração do meio escolar e das diferentes ferramentas que este lhe oferece. Dessa forma, muitos autores (Pimenta, 1996; Nóvoa, 1992; Alarcão, 1996; Carvalho, 1998), entre outros, indicam que o estágio constitui uma oportunidade única para que o licenciando comece a construir o seu próprio estilo de atuação, sua identidade docente, com autonomia e consciência. Essa autonomia dos licenciandos e o seu desenvolvimento pessoal ocupam atualmente a centralidade de diversas orientações, das quais emergem as diretrizes e programas de formação, entre eles o PRP.

Especificamente, o estágio em Licenciatura do curso de Ciências Biológicas da UFU – Universidade Federal de Uberlândia é regulamentado pela Lei 11.788 de setembro de 2008 e há também os regimentos e normas da universidade e do (Instituto de Biologia) INBIO. (NUNES, 2017p. 11).

O estágio em licenciatura do curso desta instituição é realizado em escolas de Educação Básica, dividido em três etapas: estágio I onde ocorre o primeiro contato com o ambiente escolar, o estagiário realizava observações e conhecem a dinâmica da sala de aula e pode desenvolver uma amostra, exposição, feira de ciências entre outros; o estágio II no qual são realizadas observações para ambientação dos estagiários e imersão na regência no ensino fundamental; por último estágio III nesta etapa a regência é realizada no ensino médio. Em todas as etapas os

licenciandos são acompanhados pelo docente da turma. Esse é o momento de colocar em prática o aprendizado adquirido ao longo da graduação.

As vivências do estágio podem permitir aos licenciandos conhecer sua futura profissão, de acordo com muitos autores citados anteriormente, e é ainda um divisor de águas para os que estão ainda duvidosos sobre a carreira escolhida. Assim, é necessário vestir a camisa se envolver na vivência de sua profissão, para que compreendam o papel de professor e de seu aluno dentro do processo de ensino e aprendizagem.

1.4 Programa Residência Pedagógica

Em 2007, o Senador Marco Maciel (DEM/PE) propôs a Residência Educacional na área de educação presumindo que seria um avanço na formação dos profissionais desta área. A alteração realizada por este Senador no artigo 65 da LDBEN/96, dizia que os profissionais em licenciatura, na educação infantil e anos iniciais e finais do ensino fundamental, teriam a Residência Educacional como uma opção para melhorar a formação docente continuada com carga horária mínima de 800 horas, e bolsa de estudo (BRASIL, 2007).

Em 2012, o termo “Residência Educacional” foi substituído por “Residência Pedagógica”, pelo Senador Blairo Maggi no Projeto de Lei (PLS) nº 284/12, que teve por objetivo resgatar, com algumas adaptações, as propostas originais apresentadas no PL 227/07. Entre os anos de 2012 e 2017, o programa RP foi modificado e instituído a partir da Portaria da Capes nº 38/2018, trazendo algumas modificações significativas, como uma forma de contribuir ao Estágio Curricular Supervisionado (BRASIL, 2012).

Assim, a Portaria da Capes nº 38/2018, institui que o programa RP é voltado para a formação inicial e objetiva a inclusão do licenciando nas escolas de Educação Básica, prevendo a concessão de bolsas aos orientadores docentes (professores da Universidade), preceptores (professores da Escola Básica) e residentes. Para participar o licenciando deve ter concluído a primeira metade do curso na modalidade licenciatura, e sua imersão na escola deve prever ações que integrem Ensino Superior e Educação Básica possibilitando a articulação entre teoria e prática em sua formação como futuro professor (BRASIL, 2018).

Após o processo de proposição dos projetos por parte das Instituições de Ensino Superior (IES), que indicavam a estruturação das ações formativas e seleção dos residentes, a Capes, por meio do Edital nº 6 de 2018, definiu que as atividades vinculadas ao programa RP teriam início em agosto de 2018.

O projeto institucional da UFU, tem como objetivo geral viabilizar a articulação entre a teoria e prática nos cursos de licenciatura e o fortalecimento da formação do futuro professor por meio do estabelecimento de metas norteadoras e de ações decorrentes da parceria entre a Educação Superior (UFU) e as redes públicas da Educação Básica. O programa nesta instituição conta atualmente com 09 (nove) subprojetos subdivididos em 12 núcleos, sendo que cada núcleo atende a três escolas. Assim, o projeto abarca atualmente, aproximadamente 26 (vinte e seis escolas), 37 (trinta e sete preceptores) e de 305 bolsistas residentes. O núcleo de Biologia faz parte do Subprojeto Multidisciplinar na cidade de Uberlândia, e conta com 30 (trinta) residentes distribuídos em três escolas, em três esferas administrativas diferentes, uma escola pública estadual, uma escola de aplicação federal e uma escola pública municipal.

2 JUSTIFICATIVA

Ao longo dos primeiros meses de Estágio Supervisionado, eu e colegas enfrentamos alguns obstáculos, que considero, poderiam ter sido evitados, se tivéssemos sido devidamente instruídos. Por exemplo, como licenciandos de curso noturno atuamos no estágio com EJA/PMEA, e logo na primeira intervenção, ao utilizar a lousa, deveríamos usar letra cursiva. Pode parecer fácil para quem lê, porém já estávamos habituados a mesclar a letra cursiva com letra de formato impresso. Mas, os discentes estavam em processo de alfabetização e não imaginei que trabalharia com este público totalmente distinto, então me indaguei, como alfabetizar? Como propor atividades e interagir com este público?

Penso que a formação inicial não nos preparou para esta situação e muito menos para trabalhar com alunos que apresentam alguma dificuldade em aprendizagem. Ao longo de minha formação tenho observado alunos que apresentam algumas limitações que são simplesmente deixados de lado, e a formação inicial não nos orienta a como trabalhar com este público. Creio que é necessário que esta formação seja mais completa, que aborde alfabetização e AEE, outra barreira enfrentada pelos licenciandos. Por isso, a participação em programas de formação foi uma necessidade que sentia de conhecer na prática como é ser professor, pois parece muito fácil, mas não é, pois é de uma complexidade inimaginável. Não é apenas seguir o livro didático como me foi dito diversas vezes, tem toda uma preparação, logística, administração do tempo e ainda estar preparado para responder questões inesperadas levantadas pelos alunos. Assim, esta formação durante o PRP tem sido instrumento de grande valia, pois, somente no estágio, muitas situações são negligenciadas devido ao tempo disponível, e precisamos proporcionar aulas atrativas aos alunos, uma vez que a internet se tornou fonte de possibilidade de conhecimento onde as aulas são comparadas a vídeos aulas que conforme dito por muitos alunos são melhores que as aulas presenciais, pois numa breve comparação com a escola na qual atuei no PIBID e no PRP é que os alunos da escola do PRP são mais questionadores, tem um olhar crítico no sentido de bom mesmo. Durante este tempo de formação tem sido de grande satisfação acompanhar seus progressos e auxiliá-los.

Diante destas vivências este estudo visa investigar o Programa Residência pedagógica na formação docente.

2.1 Problema

O presente estudo tem por objetivo analisar os limites e as possibilidades do programa de formação de professores Residência Pedagógica na visão de alguns participantes do subprojeto de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia.

2.2 Objetivos

Nosso objetivo geral visa investigar as motivações que levaram os licenciandos a ingressar no programa RP, e quais são suas percepções sobre o mesmo com relação à sua formação docente. Para tal, definimos os seguintes objetivos específicos: Investigar de que maneira estes licenciandos atuam em seus respectivos grupos; Compreender quais são as percepções que manifestam sobre os processos de formação pelos quais eles passam durante o desenvolvimento do programa; Averiguar, de acordo com a visão dos licenciandos, os limites e as possibilidades de contribuição do programa com relação à sua formação.

3 METODOLOGIA

Esta investigação foi conduzida como uma pesquisa qualitativa. De acordo com Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa apresenta o ambiente natural como sua fonte direta de dados

e o pesquisador como seu principal instrumento. Neste cenário, de acordo com as autoras, os dados coletados são predominantemente descritivos, existe uma preocupação maior com o processo do que com o produto, e o pesquisador preocupa-se mais com o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida. Dentro desta abordagem, situamos este trabalho como um estudo de caso. O estudo de caso pode ser aplicado se a questão de pesquisa busca responder "como" e "porque" de determinada situação (YIN, 2005).

Segundo Martins e Bicudo (2005), este tipo de pesquisa está dirigida para significados, ou seja, para expressões claras sobre as percepções que o sujeito tem daquilo que está sendo pesquisado, as quais são expressas pelo próprio sujeito que as percebe. Ao se concentrar nos significados, o pesquisador não está preocupado com fatos, mas em como e o que os eventos significam para os sujeitos da pesquisa.

O contexto deste trabalho é o Programa Residência Pedagógica do núcleo Biologia da Universidade Federal de Uberlândia. Este núcleo abrange as seguintes escolas, Escola Municipal Professor Sérgio Oliveira Marques, Escola Estadual Messias Pedreiro e Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA). Cada instituição possui 10 (dez) residentes que são acompanhados por seus respectivos preceptores.

Os sujeitos desta pesquisa são discentes residentes que já haviam cursado a disciplina estágio três. Tivemos quatro respondentes, dois da Escola de Aplicação, um da escola Municipal e um da escola Estadual participantes do subprojeto do núcleo Biologia da Universidade Federal de Uberlândia. Para análise utilizaremos para cada um a denominação R1 e R2, para os alunos da escola de Aplicação, R3 para o aluno(a) da escola Municipal e R4 para o aluno(a) da escola Estadual.

Nessa investigação optamos por utilizar como instrumento para coleta de dados um questionário (Figura 1). De acordo com Amaro, Póvoa e Macedo (2005), um questionário é um instrumento de investigação que objetiva recolher dados baseando-se na inquisição de um grupo representativo da população em estudo. E as questões abertas, segundo os autores, podem propiciar, ao investigado, maior liberdade de expressão, podendo surgir respostas mais representativas e fiéis à opinião do sujeito. Este questionário foi enviado por e-mail dos respondentes pelo Google formulários.

Figura 1: Questionário utilizado na investigação. Fonte: Autores.

Questionário
1. Quais foram suas motivações para ingressar no programa Residência Pedagógica (RP) e por quanto tempo permaneceu ou permanecerá?
2. Você percebe alguma repercussão deste programa em sua formação como futuro(a) docente com relação: • à sua interação com o/a preceptor(a)? Explique. • às trocas de experiências entre seu grupo e os outros grupos? Explique. • à ocupação dos espaços escolares (estrutura da escola, convivência com a comunidade escolar, tais como outros professores, os alunos, a direção, os funcionários da escola)
3. De acordo com suas experiências até agora, trace um paralelo entre o Estágio Supervisionado e a Residência Pedagógica destacando: • os pontos de convergência e os pontos de divergência entre estes dois momentos de formação. • as possibilidades de envolvimento e desenvolvimento de atividades dentro destes dois momentos tais como: projetos, minicursos, oficinas, materiais didáticos, além de observação e regência de aulas.
4. Até agora, quais são as maiores dificuldades, obstáculos, empecilhos que você poderia apontar com relação à implementação do programa RP?
5. Até agora, aponte se já houve algum tipo de contribuição, ou não, do programa RP para sua formação como futuro(a) professor(a). Justifique.

Fonte: A autora.

Entre as diferentes e possíveis formas para a análise e organização de dados, escolhemos a análise de conteúdo, que consiste num recurso técnico para análise de dados provenientes de mensagens escritas ou transcritas. Em nosso caso, estas mensagens foram produzidas a partir das respostas ao questionário. Minayo (1993), coloca que existem diferentes tipos de análise de conteúdo: de expressão, das relações, de avaliação, de enunciação e categorial temática. Esta análise se propõe a descobrir e configurar os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado. Neste trabalho, vamos trabalhar com as orientações sobre as etapas para análise de conteúdo em Bardin (1979).

Ressaltamos que os dados dessa investigação foram obtidos mediante a anuência dos responsáveis através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O modelo utilizado nessa investigação foi obtido no Comitê de Ética de Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal de Uberlândia (CEP, 2013).

4 ANÁLISE E DISCUSSÕES DE RESULTADOS

O questionário aberto foi aplicado por meio de questões online, se assemelhando às pesquisas realizadas utilizando questionários auto preenchidos ou por telefone, a diferença está no modo como é conduzido. Nesse caso, o instrumento de pesquisa foi enviado para o endereço de e-mail dos entrevistados. De acordo com Malhotra (2006), os questionários online apresentam vantagens como menor custo, rapidez e atinge populações específicas, desta forma é possível responder da maneira que for mais conveniente, no tempo e local de cada um.

Iniciamos a análise agrupando as respostas dos entrevistados de acordo com cada questão. Na primeira questão, (“Quais foram suas motivações para ingressar no Programa Residência Pedagógica (PRP) e por quanto tempo permaneceu ou permanecerá? ”), observamos que todos expressaram a aspiração de vivenciar mais experiências relativas a prática docente, como mostra os excertos abaixo.

conhecimento do cotidiano dos professores de rede pública, permanecerei até o final do ano de 2019. (R1)

Entrei na Residência acreditando que seria um programa que daria um acesso maior a realidade da docência. (R2)

Durante a minha formação, compreendi por meio de inúmeras leituras, pesquisas e meios de comunicação científica, um conflito na Educação Pública brasileira que permeia a formação inicial de professores, por isso, associar a teoria à prática, me proporcionaria a imersão na realidade das Instituições da Rede de Ensino Público. (R3)

[...] conhecer e compreender melhor o ambiente escolar ... pretendo permanecer por um ano. (R4)

Segundo Pimenta (1996), um dos pilares para construção da identidade profissional é o saber da docência, que considera as experiências e conceitos construídos ao longo da graduação, principalmente durante o estágio. Segundo a autora, estas experiências são precursoras da profissão professor, assim, a profissionalidade do licenciando vai sendo moldada à medida que ingressa em situações de prática, como mostram as expressões dos licenciandos respondentes sobre as vivências a partir do PRP, que, para alguns dos pesquisados, têm sido um divisor quanto a tornar-se professor e permanecer na profissão.

[...] saber se quero ou não seguir a licenciatura após minha formação. (R1);

[...] decidir se quero a licenciatura como profissã.(R4)

Esse processo de decisão não é simples, pois depende, como aponta Flores (2015), de um conjunto de influências mediadoras na formação e transformação das identidades dos professores, tais como sua história de vida, suas trajetórias de formação e a identidade pré-ensino relacionada com as concepções, as crenças e as imagens sobre o que é ensinar e ser professor. Depende também, dos contextos de ensino e seus espaços, como por exemplo, a sala de aula, a cultura de escola e as lideranças escolares. Assim, a autora reforça que,

[...] a construção da identidade dos futuros professores, implica na combinação, por vezes conflituosa, entre partes do seu passado e a sua situação presente, num fenômeno contínuo de integração do lado pessoal e do lado profissional no processo de tornar-se e de ser professor, que se desenvolve na tensão entre como o licenciando se vê enquanto professor e como os outros o veem exercendo este papel (FLORES, 2015, p.138).

Outro aspecto colocado por Garcia (2010), é que a identidade profissional docente não surge automaticamente como resultado de um título, mas, é necessário uma construção e modelação contínuas, o que requer um processo dinâmico, tanto individual quanto coletivo, o que pode conduzir à elaboração de representações subjetivas sobre a profissão docente.

Nessa primeira questão, notamos também um dos aspectos identificado por Pimenta (2010) como uma importante dimensão dos estágios na formação inicial, que é o professor como pesquisador crítico e reflexivo sobre seu agir. Se referindo à atuação no PRP, o licenciando colocou que:

[...] Esta aproximação é vital na práxis científica, pois como eu poderia desenvolver qualquer investigação científica, sem acesso ao objeto de estudo? Sem acesso aos sujeitos que ali se constituem? Ou à realidade que apenas neste espaço-tempo pode ser acessada? Nesta perspectiva, o meu ingresso no Programa transcende a formação docente, intrínseca à Licenciatura, almejando uma formação que é capaz de afetar e de ser afetada durante o processo, acompanhando a transição do prisma que indiciava os professores da Educação Básica como reprodutores dos saberes para sujeitos sociais que produzem conhecimento. Logo, apesar de objetivar consolidar a minha prática docente, espero tornar-me um professor investigador, capaz de observar, sistematizar, analisar e transformar o meu mundo (R2)

Pimenta (2010), aponta que é importante o professor ser formado numa perspectiva que desenvolva conscientemente sua capacidade de resposta aos aspectos dinâmicos e imprevisíveis da sala de aula. Para isto, a autora indica uma formação na perspectiva do professor que investiga a própria prática, refletindo sobre sua ação, analisando os processos e os resultados, que poderão ser alterados conforme as necessidades do seu dia a dia. Pensamos que este licenciando está modelando sua identidade com esta dimensão em foco, pois um dos objetivos do PRP é a construção de investigações sobre os projetos desenvolvidos ao longo do programa.

Na segunda questão, (“Você percebe alguma repercussão deste programa em sua formação como futuro (a) docente com relação: -a sua interação com o/a preceptor (a)? Explique; - as trocas de experiências entre seu grupo e os outros grupos? Explique; - a ocupação dos espaços escolares (estrutura da escola, convivência com a comunidade escolar, tais como outros professores, os alunos, a direção, os funcionários da escola? ”), indagamos se os licenciandos percebiam alguma repercussão do programa em sua formação como futuros professores com relação a três aspectos, sendo que o primeiro foi sobre a interação com seus respectivos preceptores.

Nosso trabalho tem como foco a Residência Pedagógica, que é um programa novo, por isso nossas referências mais próximas são com relação ao estágio. O estágio compreende uma relação entre os licenciandos, o orientador na universidade e o supervisor da escola. Quando pesquisamos sobre o professor da escola campo verificamos que existem poucos trabalhos a respeito desse segmento profissional. Galindo (2012), em uma revisão de literatura sobre trabalhos com professor da escola, Básica verificou que existem poucos trabalhos devido a alguns fatores: o maior número de estagiários em relação aos outros professores; a maioria dos trabalhos de pesquisa são realizados pelos professores universitários e seus orientandos, muitos dos quais são estagiários, deixando de lado os professores regentes por causa do acesso aos mesmos ser mais difícil; embora se preconize a necessidade da interface universidade-escola, institucionalmente *as condições materiais – tempo e recursos-, assim como as condições sociais – valorização e priorização -, não são favoráveis*. (Galindo, 2002, p. 247); as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores indicam a necessidade de parcerias entre universidade e escola Básica, entretanto estas parcerias tem acontecido em disposições voluntárias, individuais dos professores de ambas as partes e não por um esforço político (GALINDO, 2012). Dessa

forma a autora demonstra o porquê de se ter tão poucos trabalhos relativos aos professores da Escola Básica.

Então, voltando a nos referenciar nos trabalhos sobre o estágio, vemos que a relação entre o professor e os estagiários se assemelha ao do preceptor e dos participantes do programa.

Em 1994, Alarcão definia a supervisão como um processo no qual um professor mais experiente e mais informado orienta outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional. Nessa linha, Galindo (2012) citando Arendt (2001) diz que o papel dos professores/preceptores seria apresentar aos estagiários a profissão, e orientá-los através da sua experiência na condução da regência.

[...] o professor parceiro é aquele que está atuando no mundo profissional e inclui o estagiário a profissão que é um mundo novo para o estagiário, assim como o adulto introduz a criança que nasce no mundo (ARENDT, 2001, p.239).

Nesse primeiro item da questão dois tivemos as seguintes respostas,

[...] a interação com o preceptor é muito boa, ela está sempre disposta a nos ajudar. (R1)

A interação entre bolsista e preceptor já promoveu diversos momentos formativos, inclusive pela análise e negação à determinados modos, procedimentos ou perspectivas. (R3)

A troca de experiências com certeza é um diferencial entre residente e preceptor. (R4)

Estas respostas estão de acordo com as referências acima, no que diz respeito a colaboração e socialização entre professores, preceptores e residentes.

Para Lortie (1975), a socialização profissional impacta e faz diferença para o resto da vida profissional do indivíduo.

Se a socialização é vigorosa as pré-disposições dos novatos tornam-se menos importantes e a personalidade dos membros, que estão chegando ao grupo ocupacional, tendem a se fundir aos valores e às normas próprias da profissão. (p. 72).

Pois, quando observamos o restante da resposta desta questão com relação às trocas de experiências entre os pares e convivência na escola, podemos inferir que esta socialização acontece de maneira dinâmica e intensa, mas ainda está em construção.

A troca de experiências com integrantes do meu grupo é muito importante para termos compreensão de alguns pontos nas aulas. (R1)

[...] as trocas entre os grupos realmente é um desafio à ser superado, o distanciamento entre as Escolas-campo, associado ao distanciamento configurado pela dinâmica temporal, integrados à busca singular de cada bolsista, não me aproximaram dos outros grupos. Da mesma forma, a relação entre os bolsistas na mesma Instituição é permeada pela política humana, carregada de relações de poder, mesmo que simbólico, hierarquias, enfim individualidades que permitem a troca e o compartilhamento da empiria apenas entre aqueles sujeitos que socialmente já estão integrados. (R3)

A parte que se relaciona grupos é importante pois assim será como futuros professores, um grupo, pois é o que vejo na escola nos meus momentos de residente. Tenho boa relação com os outros professores, com o pessoal da escola, as vezes conversamos e falamos dos acontecimentos na escola e isso é importante na formação. A escola tem espaço amplo, salas, laboratório, e boa recepção com os residentes. (R4)

Com relação ao subitem da segunda questão ("as trocas de experiências entre seu grupo e os outros grupos") visa analisar o envolvimento entre os residentes de todas a Escola Campo. Neste caso, Pimenta (2006), diz que a identidade profissional docente está sempre sendo construída na medida que recebe influência de experiências compartilhadas com profissionais que atuam há muitos anos na carreira, assim como de outros licenciandos em processo de formação. Essa troca de experiências entre as Escolas campo, apesar de ser dificultada pelo distanciamento existente entre elas, além das inúmeras atividades desempenhadas pelos residentes e preceptores, acontece, ainda que de maneira pontual, porém com perspectivas de compartilhamento em novas ações que estão sendo remodeladas.

No último subitem da segunda questão indagamos aos respondentes sobre a "ocupação dos espaços escolares (estrutura da escola, convivência com a comunidade escolar, tais como outros professores, os alunos, a direção, os funcionários da escola)", eles relataram as seguintes percepções das escolas:

[...] a escola é um pouco desorganizada mas nos recebe muito bem, acredito que temos de ser grato pelo espaço oferecido. Alunos mistos (interessados e desinteressados).(R1)

[...] me ajudou muito. Pois é uma realidade bem diferente do estado, a qual já conhecia. A convivência nas salas de aula com certeza ajuda muito no futuro. (R2)

A escola tem espaço amplo, salas, laboratório, e boa recepção com os residentes. (R4)

Tardif (2002), coloca que a dimensão pessoal do professor é um dos intervenientes num processo de formação. Saber relacionar-se com os outros, revelar atitudes adequadas, conhecer-se,

são algumas das competências necessárias. No entanto, há também a dimensão institucional. O trabalho é desenvolvido dentro de uma instituição, integrada numa realidade sócio cultural definida e possui um grupo profissional concreto. Neste sentido, exigem-se competências relacionadas a aspectos organizacionais, sociais, culturais e profissionais. Pensamos que o PRP proporciona aos licenciandos estas vivências, pelo tempo exigido de permanência na escola.

Na terceira questão, (“De acordo com suas experiências até agora, trace um paralelo entre o Estágio Supervisionado e a Residência Pedagógica destacando: -os pontos de convergência e os pontos de divergência entre estes dois momentos de formação; -as possibilidades de envolvimento e desenvolvimento de atividades dentro destes dois momentos tais como: projetos, minicursos, oficinas, materiais didáticos, além de observação e regência de aulas.”)

Nessa questão pedimos que os licenciandos fizessem um paralelo entre o Estágio Supervisionado e o Programa de Residência Pedagógica e obtivemos as seguintes respostas relativas ao estágio:

No estágio supervisionado me sentia sendo avaliada, como se aquilo fosse obrigação, não tinha autonomia para criar aulas diferentes .(R1)

No estágio supervisionado estamos estáticos a um plano. Trabalhamos a regência só em sala de aula. (R2)

O Estágio Supervisionado apresenta-se na minha formação de uma forma mais aperfeiçoada, pela qual, um estágio complementa o outro, como também, o acompanhamento dos docentes universitários demonstrou-se muito maior. (R3)

No estágio supervisionado o discente é muito preso a notas distribuídas e ao tempo da escola e dos docentes.(R4)

Apesar dos estágios supervisionados serem apontados como uma oportunidade do licenciando se aproximar da realidade profissional com a qual lidará, nas respostas dos participantes do PRP podemos notar que, ao compararem estes dois espaços de prática, destacam uma certa falta de autonomia que não favorece maiores oportunidades de experiências, uma vez que o estágio teria uma carga horária insuficiente, não permitindo maior envolvimento com o professor de sala. Assim, ao traçarem o paralelo pedido destacam o estágio em relação ao programa RP de forma crítica e negativa. O que pode indicar uma tomada de consciência sobre estes espaços e suas possibilidades.

Pimenta e Lima (2004), destacam que o estágio se constitui numa das condições para a obtenção da licença para o exercício profissional, mas que deve ser trabalhado visando os

princípios gerais de ensino e de aprendizagem, da didática, integrando as dimensões teórica e prática de forma autônoma, ampliando assim, os referenciais sobre a identidade profissional, os saberes da docência e as posturas necessárias ao exercício da profissão.

Em nosso estudo, vemos que estes princípios estão apontados quando se trata do PRP e não do estágio em si.

na RP fico mais a vontade, para criar e dar aulas só pelo fato de não estar sendo avaliada”. (R1)

Já na regência (da RP) temos um leque de opções para escolher em qual área trabalhar a regência, como por exemplo: minicursos, reforços extra turno, ciência divertida (aulas de laboratório extra turno), oficinas e várias outras opções”. (R2)

Na RP, apesar dos estágios iniciais de formação e imersão, a regência é mais autônoma, com pouco ou nenhum acompanhamento deste segmento docente. No entanto, a RP proporciona mais possibilidades de intervenções em detrimento do estágio, principalmente, por não haver essa necessidade que há no estágio de constituir uma experiência docente, ultra delimitada em sala de aula, restringida ao conteúdo curricular, àquilo que àqueles que me orientam acreditam ser ensino-aprendizagem, ou prática docente “(R3).

Já a residência pelo tempo maior, o preceptor está sempre presente, você tem a liberdade de criar mais, diferente do estágio que você se limita a temas propostos pelos professores e distribuição de notas. (R4)

Podemos notar que os residentes demonstram em sua comparação, que os pontos convergentes para o estágio e PRP, são que, ambos unem a teoria à prática sob a supervisão/orientação do professor regente. Mas, destacam que as divergências entre os dois espaços são a carga horária, a autonomia dada ao licenciando, a utilização de outros espaços além da sala de aula, a possibilidade de desenvolver a aula inserindo a identidade do licenciando, o envolvimento do estagiário/residente com os professores com a escola.

De acordo com Pannuti (2015), o programa RP tem características específicas que o diferenciam do estágio, como ampliação da carga horária, horário para planejamento, reflexões e trocas de experiência coordenados pelos preceptores e orientadores, reforçando a importância da dimensão coletiva na formação. Como aponta Nóvoa (1992), quando reafirma que é necessário mobilizar as práticas vivenciadas em um quadro de produção de saberes, por meio da troca e da partilha de experiências, pois nestes momentos os residentes estão no papel de professores, reafirmando e construindo sua identidade profissional.

A quarta questão pretende conhecer (“ Até agora, quais são as maiores dificuldades, obstáculos, empecilhos que você poderia apontar com relação à implementação do Programa Residência Pedagógica? ”).

Obtivemos as seguintes respostas:

Maior obstáculo: entender realmente como funciona o programa (R1).

A falta de informação do programa, por ser um programa novo. As várias regras e normas e horários (R2).

Com certeza, a falta de recursos financeiros para produzir atividades que promovam a aprendizagem significativa (R3).

Pra eu que trabalho e o edital foi aberto pra alunos com vínculo empregatício, para conciliar com emprego, disciplinas e RP fica um pouco difícil (R4).

Por se tratar de um programa novo o edital não previu algumas situações complexas, tais como a aceitação de entrada de discentes nos períodos finais do curso, tendo que concluir as 440 horas em um semestre; outro ponto conflituoso é que, caso não concluam o programa com a carga horária estipulada, os residentes deverão devolver a bolsa recebida durante todo o período, e a falta de informações por parte da CAPES aos coordenadores, dificultando a comunicação interna. Vemos todas estas dificuldades apontadas nas respostas dos residentes, uma vez que as informações não estavam claras sobre seu funcionamento e estas situações foram identificadas à medida que o programa avançava.

O edital 06/2018 institui que o Projeto Institucional de Residência Pedagógica da IES terá duração de 18 meses, com a obrigação do cumprimento de 440 horas, distribuídas da seguinte forma: 2 meses para “formação” de preceptores e preparação dos alunos para o início das atividades do PRP; 4 meses de orientação conjunta (docente orientador/preceptor), denominado de “ambientação” do residente na escola, com a elaboração do Plano de Atividade do residente, com o mínimo de 60 horas na escola-campo; 10 meses para a realização de 320 horas de “imersão” na escola, sendo no mínimo 100 horas destinadas à regência de classe, incluindo planejamento e execução de atividades diversificadas; 2 meses para a elaboração do relatório final, avaliação e socialização dos resultados (BRASIL, 2018). Essa configuração é alvo de críticas de diversas entidades, que reuniram em um documento as insatisfações e dúvidas relativas ao programa.

Observa-se nessa organização a inserção pontual do estudante na prática escolar, além de uma evidente hierarquização e dicotomia entre a teoria e a prática, com prevalência do

pragmatismo e o comprometimento da flexibilidade na constituição dos docentes. Percebe-se nas entrelinhas do Programa a tentativa de regulação do MEC sobre a formação, ao retirar o controle das ações do processo dos IES e transferi-lo para a CAPES que passa, inclusive, a monitorar a distribuição de bolsas (ANPED, 2018).

De acordo com Portelinha e colaboradores (2018), o PRP foi inspirada na residência médica, mas o que se vê para o ensino é um outro modelo que se materializa no decorrer da formação. E ao longo do seu desenvolvimento emergem questionamentos constantes como:

[...] ao privilegiar esse novo formato não estaríamos corroborando para precarizar o quadro docente das escolas? Como orientar e supervisionar tão elevado número de estudantes sem prejudicar o trabalho desenvolvido pelo professor regente? Como organizar a inserção dos estudantes em uma única turma, principalmente as turmas de anos iniciais e educação infantil? De que forma? Com que regularidade? Tal política estaria forjando a extinção definitiva de um programa de sucesso como o Pibid? Ao definir como critério a inserção de voluntários, não estaríamos criando internamente duas categorias de estudantes e professores, os bolsistas e os voluntários (PORTELINHA et. al, 2018, p. 1889).

Como podemos ver, temos as perguntas, mas ainda estamos em busca das respostas.

A quinta questão, (“ Até agora, aponte se já houve algum tipo de contribuição, ou não, do programa RP para sua formação como futuro (a) professor (a). Justifique.”), busca compreender como o residente vê o programa para sua formação.

Sim, houve. Peguei gosto de dar aula, de fazer aulas e de interagir com alunos. (R1)

Sim, a residência tem me contribuído muito para meu futuro. Pois, ela trás a realidade escolar. Ela é bem diferente do estágio, o estágio é te imposto algo a residência te dá a liberdade para trabalhar. Isso é a melhor parte. (R2)

São inúmeras contribuições, desde as mais iniciais, promovidas apenas pela invasão ao Universo Escolar, como a possibilidade de observação de aulas, desenvolvimento de oficinas, palestras e rodas de conversa, como também a elaboração de avaliações, de planos de aula, de planejamentos anuais, além da revisão da BNCC, PCN's, ECA, Diretrizes Municipais, enfim inúmeras conquistas que devo à oportunidade do Programa RP. Contudo, com certeza a maior contribuição que atingi no âmbito do Programa foi poder refletir sobre o mundo e, com isso, sobre mim mesmo, me conhecendo como formando naquele espaço, oportunidade esta que me permitiu refletir sobre a minha carreira profissional, sobre o lócus da prática docente, sobre as Instituições de Ensino e sobre a Educação neste contexto sócio histórico, me transportando à outras trajetórias, das quais, talvez eu não imaginasse um dia traçar.(R3)

Sim e muitas. Uma delas é a convivência com o ambiente escolar, professores o conhecimento de conteúdos em vários anos escolares. A produção de planos de aulas, minicursos, aplicação de provas. (R4)

Podemos notar que, apesar de tantos questionamento e dúvidas, o programa RP tem contribuído de alguma forma para a formação destes residentes, de acordo com suas percepções. Para Pimenta e Lima (2004), a ação na profissão docente é uma prática social, na medida que interfere em diferentes contextos institucionalizados, respeitando a cultura e a tradição de cada instituição. Assim, percebemos nos residente que os movimentos de formação nestes contextos são ao mesmo tempo em grupo e individuais. De acordo com Monteiro e colaboradores (2014), a especificidade do trabalho docente no PRP está em construir saberes, por meio do enfrentamento diário do cotidiano,

[...] onde o saber-fazer-pensar-sentir estão entrelaçados, e esse agir não se reduz à submissão de procedimentos técnicos ou prescrições didáticas. (...) um processo de formação pode levar o professor a se fortalecer na medida em que, ao se envolver e refletir sobre sua condição profissional, se assumindo como docente, pode desenvolver seus próprios recursos, individual ou coletivamente, para lidar com os desafios diários de quem opta pelo magistério (MONTEIRO et. al., p. 642)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo investigar a visão de alguns licenciandos do Programa Residência Pedagógica do núcleo de Biologia sobre os limites e possibilidades do mesmo. Como limites, os licenciandos apontam a falta de informações sobre o funcionamento do programa, que no início foi confuso e ainda continua com algumas falhas de comunicação relativas ao sistema da CAPES. Outro limite apontado é a falta de recursos financeiros para subsidiar algumas atividades, e o fato inquietante da devolução de bolsas, caso não se cumpra a carga horária. Pensamos, que mesmo que tenham ficado pouco tempo no programa, não se perde os saberes construídos no tempo em que o licenciando se dedicou, essas vivências, de alguma forma, podem ter contribuído para a formação da sua identidade profissional.

Como possibilidades formativas, os licenciandos demonstram que o programa tem sido promissor, pois, por ter uma longa duração permite aos licenciandos ter uma interação maior com a escola, com os alunos, com os professores mais experientes, e todos esse fatores podem contribuir para construção da identidade profissional do futuro professor. Outra possibilidade apontada é que o programa ultrapassa a sala de aula permitindo que os licenciandos atuem em oficinas, minicursos, palestras, rodas de conversas, entre outras atividades. Acreditamos que essas possibilidades contribuem para uma formação mais complexa, na qual a preocupação com a aprendizagem dos alunos resulta na aprendizagem dos residentes também.

Outros pontos observados neste estudo foram as motivações de ingresso dos licenciandos no programa, como uma forma de conhecerem o funcionamento da rede pública, pois o núcleo de Biologia em Uberlândia contempla uma escola municipal, uma estadual e uma federal. Portanto, eles mencionam as interações, tanto com o próprio grupo como entre os grupos das outras instituições e suas escolas-campo, como de potencial para entrosamento e partilha de experiências e saberes. Embora, destaquem algumas críticas contraditórias, tais como dificuldades deste entrosamento devido à distância entre as escolas e seus grupos. Também mencionam as diversas possibilidades de relacionar teoria e prática nestes espaços de formação. Outro ponto levantado pelos respondentes é que o programa permite o ingresso de licenciandos com vínculo empregatício ou estágio remunerado, que nos demais programas é vedado, e esse diferencial é bem visto pelos participantes, pois é de grande ajuda. Isso possibilita uma maior participação, mas em contrapartida alegam o cansaço e dificuldade de trabalhar, estudar e desempenhar as atividades do programa.

Como o programa está a pouco tempo em vigor, as possibilidades citadas estão em construção, sendo moldadas, portanto, não são imutáveis, já que novos fatos surgem, outros se extinguem, podendo ocorrer que os residentes já possam ter outra visão distinta das que responderam naquele momento.

Percebemos que, a versão atual do programa é promissora, caso houvesse uma articulação mais efetiva entre o órgão responsável para receber a demanda por parte das instituições participantes, para o esclarecimento das dúvidas que surgem ao longo do avanço do programa, possibilitaria maiores contribuições e uma formação mais complexa e efetiva dos futuros professores.

A contribuição desse estudo vai no sentido de revelar os primeiros passos de um programa durante sua implementação. Serão necessários um tempo maior e outras investigações para que possamos compreender seu impacto na formação dos futuros professores.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. Formação de professores: uma necessidade de nosso tempo? **Revista Histedbr On-line**, Campinas, v. , n. p. 102-111 set. 2008. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/31/art08_31.pdf. Acesso em: 23 nov. 2018.

AMARO, Ana; PÓVOA, Andréia.; MACEDO, Lúcia. **A arte de fazer questionários**. Porto, Portugal: Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, 2005

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Brasil). **A política de formação de professores no Brasil de 2018: uma análise dos Editais CAPES de Residência Pedagógica e PIBID e a Reafirmação da Resolução CNE/ CP 02/2015**. Documento apresentado pela ANPED em Audiência do CNE em 09 de abril de 2018. Disponível em: <https://goo.gl/v4i4gU>. Acesso em : 03 maio 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018** . Institui o Programa Residência Pedagógica. Brasília: Capes, 2018.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei n 284, de 2012** sobre à residência educacional a professores da educação básica, de autoria do Senador Marco Marciel. Disponível em: <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materiais/-/materia/80855>. Acesso em: 23 maio de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 2, de 1º de Julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 maio de 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília: 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em : 23 maio de 2019.

BRASIL. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso: 23 de maio de 2019.

BRASIL. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a residência pedagógica para os professores da educação básica. **Projeto de Lei do Senado Nº 284, de 2012**. Brasília.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso: 23 de maio de 2019.

BRASIL. Decreto Nº 8.977, de 30 de Janeiro de 2017 nº 89977, de fevereiro de 2018. **Portaria Nº 38, de 28 de Fevereiro de 2018**. Brasília.2018. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D8977.htm. Acesso em: 29 de maio de 2019.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BASTOS, Manoel de Jesus. A formação de professores para a Educação Básica. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, [s.l.], n. 2, v. 14, p. 82-97
Janeiro de 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**. 7. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

DUARTE, Sergio Guerra. **Dicionário brasileiro de educação**. Rio de Janeiro: Editora Antares: Nobel, São Paulo, 175. 1986 p.

DUBAR, Claude. **A Crise das Identidades**: a interpretação de uma mutação. Porto, PT: Afrontamento, 2006.

FLORES, Maria Assunção. Formação docente e identidade profissional: tensões e (des) continuidades. **Educação**, [s.l.], v. 38, n. 1, p. 138-146, abr. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2015.1.15973>.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. Revisado por Eustáquio Romão. São Paulo: Cortez, 2012.

FERREIRA, Vanessa de Melo. **A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas**. 2015. 31 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) - Curso de Ciências Biológicas, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2015. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/8481/1/PDF%20-%20Vanessa%20de%20Melo%20Ferreira.pdf> . Acesso em: 25 mar. 2019.

FERREIRA JUNIOR, Amarílio. **História da Educação Brasileira**: da colônia ao século XX. São Carlos: Ufscar, 2010. 123 p.

GALINDO, Mônica Abrantes. **O professor da escola básica e o estágio supervisionado: sentidos atribuídos e a formação inicial docente**. 2012. Tese (Doutorado em Pós- Graduação em Educação da USP) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In*: NOVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. Por uma política de formação de professores: pesquisadora expõe obstáculos e desafios enfrentados na preparação de novos educadores. *In*: **Pesquisa Fapesp**, São Paulo, maio 2018. Disponível em: <http://revistapesquisa.fapesp.br/2018/05/23/bernardete-angelina-gatti-por-uma-politica-de-formacao-de-professores/>. Acesso em: 02 out. 2018.w

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Maria Margarida et al. Currículo de Ciências: estabilidade e mudança em livros didáticos. **Revista Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 477- 492, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011

KRASILCHIK, Myriam. **O Professor e o currículo das ciências**. São Paulo: Epu, 1987. 96 p.

KRASILCHIK, Myriam. Reforma e realidade: o caso do ensino das ciências. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Didática e o trabalho docente**: a mediação didática do professor nas aulas. In Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a Didática. Goiânia: CEPED; Editora PUC Goiás, 2011. P. 85-100.

LOPES, Marina. **Desafios e caminhos para a formação de professores no Brasil**. 2015.[S.l.]. Disponível em: <http://porvir.org/desafios-caminhos-para-formacao-de-professores-brasil/>. Acesso em: 15 out. 2015.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de marketing uma orientação aplicada**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006. 720 p.

MARTINS Joel; BICUDO, Maria Aparecida. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. 5. ed. Centauro: São Paulo: 2005.

MARANDINO, Martha; SELLES, Sandra. Escovoso; FERREIRA, Marcia. Serra. **Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009.215 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica**. Brasília: Mec, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores>. Acesso em: 23 de maio de 2019.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Caderno de Saúde Pública**, São Paulo, v.9 n.3 1993. 239-263, 1993.

MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda; FONTOURA, Helena Amaral da; CANEN, Ana. Ressignificando práticas de ensino e de formação docente: contribuições de narrativas, diálogos e conferências. **Revista da Faculdade de Educação**, Cuiabá, v. 23, n. 53/2, p.637-654, ago. 2014.

MORAES, Viviane Rodrigues Alves de. **Estágio e supervisão ecológica: crenças e saberes na aprendizagem da docência**. 2010. 314 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciências e Matemática, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

NÓVOA. Antônio. **A formação de professores e profissão docente**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, Jader Luiz. **O estágio supervisionado no Instituto de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia**. 2017. 69 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Curso de Ciências Biológicas, Instituto de Biologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. 69 p.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria S. Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores : saberes da docência e identidade do professor. **Rev. Fac. Educ. São Paulo**, v. 22, n. 2, p. 72-89 , jul./dez. 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira.; NEZ, Egeslaine. ; BORDIGNON, Luciane Spanhol. O Pibid e a Residência Pedagógica: inovação ou reorganização na política de formação na política de formação de

professores. *In*: ANPED SUL - Educação, Democracia e Justiça Social. 12., 2018, Porto Alegre. **Anais** [...]. Porto Alegre: Anped, 2018. p.1885-1891.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Profissionalidade Docente em Análise - Especificidades dos Ensinos Superior e Não Superior. **Nuances**: estudos sobre educação, [s.l.], v. 12, n. 13, p.105-126, dez. 2005.

SACRISTÁN GIMENO, José. Consciência a ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Ed., 1995. p. 63-92.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. 473p.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 14, n. 40, abr. 2009. 143-155 p.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro da; CRUZ, Shirleide Pereira. A residência pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento**: Diálogos em Educação, [s.l.], v. 27, n. 2, ago. 2018. 227-247 p.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude.; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

VEIGA, Ilma P. A. Docência como atividade profissional. *In*: VEIGA, Ilma P. A.; D'ÁVILA, Cristina (org.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2012.

VILLANI, Alberto; PACCA, Jesuína Lopes de Almeida; FREITAS, Denise de. Formação do professor de ciências no Brasil: tarefa impossível. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA, 7., São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: Sbf, 2002.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Revista educação e sociedade**. v. 24, n.85, 2003. 1125-1154 p.

YIN. Robert. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. 203p.