



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

**ALINE BARBOSA ZONATTO**

**CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A  
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA**

Ilha Solteira  
2022

**ALINE BARBOSA ZONATTO**

**CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A  
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, da Faculdade de Engenharia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de Ilha Solteira/SP.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carolina Buso Dornfeld

Ilha Solteira  
2022

FICHA CATALOGRÁFICA

Desenvolvido pelo Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação

Z87c Zonatto, Aline Barbosa.  
Contribuições do Programa de Residência Pedagógica para a formação inicial de professores de Ciências e Biologia / Aline Barbosa Zonatto. -- Ilha Solteira: [s.n.], 2022  
70 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira. Área de conhecimento: Ensino, 2022

Orientador: Carolina Buso Dornfeld  
Inclui bibliografia

1. Formação de professores. 2. Formação profissional. 3. Narrativas. 4. Antônio Nóvoa.

*Raiane da Silva Santos*  
Raiane da Silva Santos

**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A  
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

**AUTORA: ALINE BARBOSA ZONATTO**

**ORIENTADORA: CAROLINA BUSO DORNFELD**

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em ENSINO E PROCESSOS  
FORMATIVOS, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. CAROLINA BUSO DORNFELD (Participação Virtual)  
Departamento de Biologia e Zootecnia / UNESP/Câmpus de Ilha Solteira

Prof. Dr. LEANDRO LONDERO DA SILVA (Participação Virtual)  
Departamento de Educação / Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto

Prof. Dr. ANA CAROLINA BISCALQUINI TALAMONI (Participação Virtual)  
Ciência / Universidade Estadual Paulista

Ilha Solteira, 09 de março de 2022



Profa. Dra. Carolina Buso Dornfeld  
Unesp Câmpus de Ilha Solteira

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, origem de toda inspiração, sustento em todas as lutas e maestro de minha história.

À UNESP, por meio do Programa de Pós-graduação em Ensino e Processos Formativos e seus professores, pela oportunidade de continuidade em minha formação.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Carolina Buso Dornfeld, minha orientadora, pelos ensinamentos, acompanhamento e apoio imprescindíveis durante esta jornada.

Aos professores Dra. Ana Carolina Biscalquini Talamoni, Dra. Ângela Coletto Morales Escolano e Dr. Leandro Londero da Silva pelas contribuições a este trabalho.

Ao Programa Residência Pedagógica e, de modo muito especial, aos residentes do Programa. Obrigada pela disponibilidade de compartilhar suas experiências tão caras para a compreensão buscada neste trabalho! Contribuíram, igualmente, para minha formação pessoal e profissional.

À minha família, por serem a base, o apoio, o alívio e a inspiração durante toda a minha vida. Não foi diferente durante o mestrado!

Aos amigos do Ministério Universidades Renovadas e da Escola Urubupungá, ao Eduardo Preto e à Natália Carvalho, por ajudarem a tornar a vida mais compreensível, mais leve e com mais significado.

“Gente não nasce pronta e vai se gastando;  
gente nasce não pronta, e vai se fazendo”.

Mário Sérgio Cortella (2006, p. 13)

## RESUMO

A formação de professores para a Educação Básica no Brasil começou a se organizar em 1837 e passou por várias regulamentações e projetos, com objetivo de garantir melhorias que refletissem na Educação Básica. Dentre as iniciativas recentes, destacamos o Programa Residência Pedagógica, que busca promover a inserção de licenciandos nas escolas, diminuindo a distância entre teoria e prática. No presente trabalho, buscou-se compreender como a participação no programa contribuiu com a formação inicial de professores de Ciências e Biologia, nos aspectos relacionados à aquisição de saberes e da identidade docente. Assim, analisou-se, por meio da Análise Textual Discursiva, narrativas escritas por licenciandos de duas Instituições de Ensino Superior públicas, do estado de São Paulo, participantes do programa. Tendo António Nóvoa como referencial teórico, a análise mostra como a imersão na escola possibilita aos residentes reflexões acerca da profissão e de seu próprio processo de formação. A observação do professor preceptor, a participação na equipe escolar e a interação com os alunos são importantes para os residentes desenvolverem uma visão amadurecida sobre a realidade da educação básica, sobre o papel do professor e sobre como ele se sente ocupando este papel. Sendo assim, considera-se que a participação no Programa Residências Pedagógica, contribui com o desenvolvimento da identidade, dos saberes e da profissionalidade docente por proporcionar a imersão no ambiente escolar.

**Palavras-chave:** formação de professores; formação profissional; narrativas; António Nóvoa.

## ABSTRACT

The training of teachers for Basic Education in Brazil began to be organized in 1837 and went through several regulations and projects, with the objective of guaranteeing improvements that reflect on Basic Education. Among recent initiatives, we highlight the Pedagogical Residency Program, which seeks to promote the insertion of undergraduates in schools, reducing the distance between theory and practice. In the present research, we sought to understand how participation in the program contributed to the initial training of Science and Biology teachers, in aspects related to the acquisition of teaching knowledge and teaching identity. Thus, we analyzed, through Discursive Textual Analysis, narratives written by undergraduates from two public Higher Education Institutions, in the state of São Paulo, participating in the program. Having António Nóvoa as a theoretical reference, the analysis showed how immersion in school allows residents to reflect on the profession and their own training process. The observation of the preceptor teacher, the participation in the school team and the interaction with the students were important for the development of a mature vision about the reality of basic education, about the role of the teacher, and about how he feels occupying this role. Therefore, it is considered that participation in the Pedagogical Residency Program contributes to the development of teaching identity and knowledge by providing immersion in the school environment.

**Keywords:** teacher training; professional qualification; narratives; Antonio Novoa.



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01</b>	- Códigos para identificação das narrativas.....	37
<b>Quadro 02</b>	- Categorias de análise das narrativas.....	37
<b>Quadro 03</b>	- Grupos de ideias sobre articulação de formação acadêmica e prática escolar.....	39

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ABRAPEC</b>	Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências
<b>ANPEd</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<b>ATD</b>	Análise Textual Discursiva
<b>ATPA</b>	Atividades Teórico-práticas de Aprofundamento
<b>ATPG</b>	Aula de Trabalho Pedagógico Geral
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>DCNFP</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IES</b>	Instituição de Ensino Superior
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>LECBio</b>	Laboratório de Ensino de Ciências e Biologia
<b>LIBRAS</b>	Língua Brasileira de Sinais
<b>PCC</b>	Prática como Componente Curricular
<b>PDI</b>	Plano de Desenvolvimento Institucional
<b>PIBID</b>	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
<b>PPC</b>	Projeto Pedagógico de Curso
<b>PPI</b>	Projeto Pedagógico Institucional
<b>PL</b>	Projeto de Lei
<b>RP</b>	Programa Residência Pedagógica
<b>SINAES</b>	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
<b>UNESP</b>	Universidade Estadual Paulista

## SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO.....	10
2	INTRODUÇÃO.....	12
2.1	Formação inicial de professores para a Educação Básica no Brasil.....	14
2.2	Que professor se espera formar – princípios e diretrizes da formação inicial de professores.....	17
2.3	Residência Pedagógica.....	20
3	REFERENCIAL TEÓRICO.....	26
3.1	Identidade docente.....	27
3.2	Saber docente.....	29
3.3	Profissionalidade docente.....	30
4	DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	33
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	39
5.1	Categoria – Saber docente.....	39
5.1.1	<i>Prática em sala de aula.....</i>	39
5.1.2	<i>Articulação entre formação e prática.....</i>	44
5.1.3	<i>Desafios e aprendizagem profissional.....</i>	49
5.2	Categoria - Identidade docente.....	56
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	64
	REFERÊNCIAS.....	65
	APÊNDICE A - Enunciado para elaboração das narrativas aos dez meses de participação no programa.....	69

## 1 APRESENTAÇÃO

Ao refletir sobre minha trajetória, vejo que levei tempo para perceber que me interessava pela área do ensino. Durante a escolarização básica, observava e admirava os professores que encantavam ao ensinar. Entre os colegas, era a que explicava a matéria e os ajudava a fazer as tarefas. Na escola, junto com alguns amigos, propus e implementei um Grupo de Ciências, cujo objetivo era aprofundar o estudo sobre Ciências e divulgar conteúdos relacionados à área.

Quando chegou o momento da escolha profissional, optei por Licenciatura em Ciências Biológicas, muito mais pela Biologia que pela licenciatura. Durante a graduação, desenvolvi projeto de iniciação científica na área de reprodução de peixes, com base em análise histológica. Pensava em fazer mestrado nesta área e seguir carreira acadêmica. Porém, ao iniciar o estágio obrigatório, percebi que gostava muito do ambiente escolar e da posição de professora da educação básica.

Assim como a docência não foi minha primeira opção, o mestrado na área de ensino também não foi. No entanto, depois de algum tempo como professora e de conhecer o Programa de Pós-graduação em Ensino e Processos Formativos da Unesp, concluí que ele seria uma excelente oportunidade para meu aprimoramento profissional.

Após realizar disciplinas como aluna especial, fui aprovada no programa, tendo a professora Carolina como orientadora. Fui aluna da professora Carolina durante a graduação. No início de minha carreira docente, sempre que me perguntavam de onde vinha minha metodologia de trabalho, respondia: “tive uma excelente professora de Práticas Pedagógicas!”. Assim, foi muito enriquecedor ter como orientadora a docente que tanto me inspirou.

Quando discutíamos sobre as possibilidades de pesquisa, a professora Carolina me fez a proposta de trabalhar com narrativas escritas por residentes. Após o estudo preliminar, a escolha de António Nóvoa como referencial teórico e o amadurecimento do projeto de pesquisa, percebi o quão preciosa seria a pesquisa, tanto pelo aspecto da contribuição para a área, quanto pela possibilidade de crescimento profissional e pessoal a partir dela.

Veio a calhar de parte dos residentes desenvolverem suas atividades na escola na qual trabalho. Assim, tornei-me, ao mesmo tempo, discente/pesquisadora,

no âmbito da pós-graduação, e docente/preceptora, no âmbito profissional. Este misto de funções foi um tanto assustador, já que temia não conseguir separar os vários pontos de vista. De fato, não consegui. Com o tempo concluí que participar tão intrinsecamente da pesquisa não seria ruim. Mais uma vez, descobri ser um privilégio poder enriquecer minha vida profissional por meio do projeto de pesquisa, ao mesmo tempo que minha experiência dentro da escola traz contribuições para a reflexão a partir do referencial teórico.

Assim, tenho como resultado o presente trabalho, organizado como segue. Primeiramente, um breve histórico da formação de professores no Brasil, bem como a descrição do que a legislação trata sobre o tema. Em seguida, ideias de Antônio Nóvoa sobre saber docente e identidade docente, que juntos constituem a profissionalidade docente, caráter que se busca desenvolver por meio do Programa Residência Pedagógica, sobre o qual falamos na sequência. A descrição do desenvolvimento da pesquisa, que contou com escrita de narrativas para coleta de dados e Análise Textual Discursiva como metodologia de análise é seguida da descrição dos resultados, onde busco explicitar como o programa contribuiu com a formação dos residentes. Longe de esgotar a riqueza do assunto, espero que este trabalho contribua com a reflexão da importância de programas como este para a formação inicial de professores.

## 2 INTRODUÇÃO

A atividade docente está presente em todos os lugares. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2019, 93,6% dos brasileiros maiores de 25 anos tinham algum grau de instrução (IBGE, 2020). O que significa que a maior parte da população teve contato com a escola e, portanto, conheceu ao menos um professor. E é provável que mesmo aqueles que nunca passaram por uma escola possuem representações do que é ser professor, quais suas funções e sua importância.

O senso comum normalmente atribui ao professor as funções de preparar e ministrar aulas, e de aplicar e corrigir atividades avaliativas. Porém, um olhar rápido pela literatura, ou o contato com o cotidiano de um professor facilmente revela que suas atribuições e responsabilidades vão muito além disso.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, traz em seu Artigo 13º como incumbências dos professores:

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996, p. 06).

Já segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (DCNFP) (BRASIL, 2015), a docência deve ser vista

como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015, p.2).

Ou seja, a ação docente é abrangente e cheia de subjetividades, é atividade rica em demandas cognitivas e analíticas, além de ter importante papel social. Inclui o diagnóstico do meio no qual age, interação com a comunidade, participação na

elaboração de Projeto Político Pedagógico, dentre tantas outras atribuições. Assim, o “ser professor” não pode ser compreendido como ser um “executor de tarefas”, já que sua atuação é dinâmica e repleta de atividades de análise e intervenção na realidade.

Considerando o exposto, a formação de professores ganha destaque. Neste texto iremos voltar nosso olhar à formação inicial de professores para atuação na Educação Básica, em especial de licenciandos que participaram do Programa Residência Pedagógica (RP), quando do lançamento de seu primeiro edital pela Capes (2018-2020). Este Programa integra a Política Nacional de Formação de Professores e propõe a imersão dos licenciandos no ambiente escolar.

Em seu regulamento (Portaria GAB, nº 259/2019), Artigo 1º, está indicado que o Programa visa a integração da Universidade com a Educação Básica, intensificando a formação prática nos cursos de licenciatura. No caso específico do RP, o Artigo 3º apresenta que a sua finalidade é promover a experiência de regência em sala de aula aos discentes da segunda metade dos cursos de licenciatura, em escolas públicas de educação básica, acompanhados pelo professor da escola (BRASIL, 2019)

Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo analisar as contribuições do Programa Residência Pedagógica na formação de professores de Ciências e Biologia, licenciandos de uma Universidade Pública do Estado de São Paulo, no que tange ao desenvolvimento da profissionalidade docente.

Como objetivos específicos, foram delimitados:

- Identificar e analisar nas narrativas elaboradas pelos residentes, os aspectos relacionados à aquisição de saberes docentes;
- Identificar e analisar nas narrativas os aspectos relacionados ao desenvolvimento da identidade docente.

Um maior detalhamento sobre o Programa Residência Pedagógica será realizado durante a apresentação do Referencial Teórico desta pesquisa. Já na seção seguinte, apresentaremos alguns apontamentos acerca da legislação sobre formação de professores no Brasil.

## 2.1 Formação inicial de professores para a Educação Básica no Brasil

O ensino secundário no país começou a se organizar em 1837, com a criação do Colégio Pedro II. Neste período, os professores eram recrutados entre os formados nos cursos superiores existentes, já que a formação de professores voltados ao ensino secundário só começou a se organizar em 1930 (AYRES; SELLES, 2012).

Os primeiros cursos de licenciatura a surgir estavam organizados no modelo 3+1, no qual, por três anos o estudante recebia formação específica da disciplina que iria lecionar e no último ano recebia formação pedagógica, tal como didática, legislação educacional e psicologia (AYRES; SELLES, 2012).

Atualmente, a formação de professores para a Educação Básica no Brasil, para atuação em todos os seus níveis (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e modalidades (Ensino Regular, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Técnica de Nível Médio, Educação Escolar Indígena, Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância), se dá com a colaboração da União, Estados e Municípios, segundo a LDB (BRASIL, 1996), ocorrendo, portanto, em Instituições de Ensino Superior, sejam elas federais, estaduais ou municipais; públicas, privadas ou filantrópicas. Qualquer que seja o tipo de instituição, devem ser observadas as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2015), em especial as denominadas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores.

Compreende-se como formação inicial a graduação em licenciatura, segunda licenciatura e a formação pedagógica para graduados não licenciados (BRASIL, 2015). A prioridade é que a Educação Básica seja sempre atendida por professores formados em nível superior em curso de licenciatura plena. Porém, na falta destes, podem assumir as aulas professores em formação (licenciandos) ou bacharéis cuja área científica se relacione com a disciplina. No caso de Educação Indígena ou Quilombola, valoriza-se o “mestre sabedor”, mesmo sem a formação em licenciatura, buscando-se, porém, a formação em serviço, sendo que esta situação, no entanto, deve ser vista como transitória, demandando esforços para que os professores tenham a formação inicial adequada (BRASIL, 2010).



Os cursos de licenciatura especializados por componente curricular ou por área de conhecimento (interdisciplinares), que visem a formação de professores para a Educação Básica, devem ter carga horária mínima de 3200 horas, organizadas em, no mínimo, oito semestres, ou quatro anos (BRASIL, 2015). Esta carga horária deve compreender, como especificado no Artigo 13º:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica (...);
- III - pelo menos 2200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;
- IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes (...) (BRASIL, 2015, p 11).

A Prática como Componente Curricular (PCC) são oportunidades de articulação da teoria com a prática, sendo “o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência” (BRASIL, 2005, p.3). Ela deve estar presente desde o início do curso e pode ser desenvolvida

como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas. Isto inclui as disciplinas de caráter prático relacionadas à formação pedagógica, mas não aquelas relacionadas aos fundamentos técnico-científicos correspondentes a uma determinada área do conhecimento (BRASIL, 2005, p.3).

Por exemplo, as aulas práticas que são parte do programa da disciplina Biologia Celular, no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, não devem ser computadas na carga horária de prática como componente curricular, já que estão relacionadas aos fundamentos teórico-científicos da disciplina do curso. Porém, se considerarmos uma disciplina de Práticas Pedagógicas em Biologia Estrutural, poderemos ter atividades relacionadas às práticas anteriormente citadas, porém, em um contexto de reflexão, proposição, planejamento e avaliação de possíveis atividades didáticas destinadas ao ensino de tais conceitos, e não somente à aquisição de aprendizados teóricos-técnicos-científicos. Neste último caso, teríamos, portanto, uma Prática como Componente Curricular.

O estágio supervisionado é obrigatório, sendo um espaço privilegiado de contato, conhecimento, análise e interação com a realidade educacional, “sendo

uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (BRASIL, 2015, p.12), por meio de estratégias de acompanhamento que envolvam o licenciando, seu formador e a escola de educação básica.

As atividades formativas que compõem as 2200 horas, citadas no inciso III do parágrafo anterior (DCNFP), baseiam-se em dois núcleos:

I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais;

II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino (BRASIL, 2015, p.10).

O núcleo I, portanto, abrange conhecimentos específicos da área de formação e os fundamentos da educação; princípios de respeito à diversidade; conhecimentos pedagógicos relacionados a criação de materiais didáticos e avaliação, sempre tendo em vista a diversidade; conhecimento multidimensional do ser humano; estudos da legislação e realidade educacional, dentre outros (BRASIL, 2015).

Já o núcleo II busca atender demandas sociais, proporcionando, dentre outras possibilidades:

a) investigações sobre processos educativos, organizacionais e de gestão na área educacional;

b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

c) pesquisa e estudo dos conhecimentos pedagógicos e fundamentos da educação, didáticas e práticas de ensino, teorias da educação, legislação educacional, políticas de financiamento, avaliação e currículo;

d) aplicação ao campo da educação de contribuições e conhecimentos, como o pedagógico, o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. (BRASIL, 2015, p.10).

Por fim, as Atividades Teórico-práticas de Aprofundamento (ATPA), podem ser desenvolvidas, por exemplo, por meio de: projetos de iniciação científica e iniciação à docência, residência docente, monitorias, projetos de extensão, vivências nas instituições educativas com uso de recursos tecnológicos, intercâmbio e mobilidade estudantil, atividades de comunicação e expressão, dentre outras, definidas pelas IES.

Portanto, observa-se que a formação do professor deve ser abrangente e complexa, sem desarticular teoria e prática e dando oportunidade para um desenvolvimento integral do profissional.

## **2.2 Que professor se espera formar – princípios e diretrizes da formação inicial de professores**

A formação de professores para a educação básica no Brasil carrega a herança do modelo 3+1, quando a formação de professores era tida apenas como um apêndice de um curso de bacharelado, sendo, muitas vezes, menosprezada dentro da Instituição de Ensino Superior. O resultado era uma desarticulação entre teoria e prática e a ausência de um projeto próprio que visasse o desenvolvimento de um projeto de profissão. O curso de licenciatura requer articulação com curso de bacharelado ou tecnológico relacionado a ele, ou outra licenciatura oferecida pela instituição, porém, sem jamais prescindir de um projeto independente e com identidade própria (BRASIL, 2015).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Profissionais da Educação (DCNFP), Resolução CNE/CP nº 2, de 01º de julho de 2015, buscam dar maior organicidade entre as políticas e gestão da educação básica e a educação superior (incluindo a Pós-graduação) e definir os princípios da formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica (BRASIL, 2015).

As DCNFP (BRASIL, 2015) consideram os fundamentos da formação de professores para atuação na Educação Básica já expressos na LDB:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996, Art. 61)

Também pode ser observado que as DCNFP defendem que:

As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC)

como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes (BRASIL, 2015, p.3).

Interessante destacar que a formação dos professores se direciona “à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional” (BRASIL, 2015, p.04), não tendo um fim em si mesma, mas sendo um importante meio para contribuir com a melhoria da qualidade do ensino na escola (ZAINKO, 2010).

As DCNFP são construídas a partir de princípios, como: formação docente para a educação básica como compromisso do estado; formação de formadores e estudantes do magistério de forma a promover a emancipação dos indivíduos e combater toda forma de discriminação; colaboração entre os entes federados, instituições de ensino superior e sistemas de ensino; garantia de qualidade nos cursos de formação docente; articulação entre teoria e prática, tendo como indissociáveis o ensino, a pesquisa e a extensão; reconhecimento da necessidade da presença das instituições de educação básica; projeto formativo que reflita a especificidade da formação docente; busca da redução das desigualdades, por meio da equidade no acesso à formação inicial; articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação; formação continuada inspirada nos saberes e experiências docente, compreendida como parte importante da profissionalização docente; e consideração dos profissionais da educação como agentes formadores de cultura (BRASIL, 2015).

Os princípios, portanto, são amplos, relacionando-se à amplitude e profundidade das demandas da Educação Básica, bem como da visão que se tem do papel dela para diminuição das desigualdades no país.

O projeto de formação, a ser elaborado pela Instituição de Ensino Superior, deve ser articulado com o sistema de Educação Básica, de modo a contemplar:

- I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
- II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
- III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido;
- IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos;
- V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras);

VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (BRASIL, 2015, p.5).

Quando o curso se dedicar à formação de professores para atuação na Educação Indígena e do Campo e Quilombola, devem ainda ser observados: as normas e o ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica; e a diversidade étnico-cultural de cada comunidade (BRASIL, 2015).

Não se espera que o professor saia pronto do curso de formação inicial, mas que ele tenha condições de ingressar no trabalho escolar (ZAINKO, 2010). Para isso, a licenciatura deve assegurar

a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão (BRASIL, 2015, p.6).

Segundo as DCNFP, isso inclui que a formação lhe permita:

I - o conhecimento da instituição educativa como organização complexa na função de promover a educação para e na cidadania;  
II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e específica;  
III - a atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica (BRASIL, 2015, p.7).

A garantia da Base Nacional Comum (sem prejuízo da parte diversificada) é apontada como fundamental para o aprimoramento da formação de professores (ZAINKO, 2010), embora também seja criticada como sendo uma forma de interferência na autonomia das Instituições de Ensino Superior, engessando a formação e desarticulando a teoria e a prática (GUEDES, 2018). Portanto, a formação inicial de professores para educação básica ainda é um campo de debates e disputas de visões e projetos diversos.

Além das regulamentações já apresentadas, o Conselho Federal de Biologia propõe requisitos mínimos para a formação do Biólogo e orientações para a formação do professor do Biologia. Considerando a abrangência da área, a formação do Biólogo é organizada em três ênfases: saúde, biotecnologia ou meio ambiente, cabendo a cada instituição definir qual delas será ofertada. Como os

cursos de Licenciatura, apesar de ter Projeto Político Pedagógico próprio, são relacionados ao curso de bacharelado da mesma instituição, o rol de disciplinas da formação de um professor de Biologia e Ciências pode variar um pouco conforme a ênfase do bacharelado a que se relaciona, sem que isso prejudique a formação do professor. Ademais, o órgão orienta que a licenciatura também contemple conteúdos das áreas de Química, Física e da Saúde, além dos conteúdos próprios das Ciências Biológicas, de modo a possibilitar o atendimento à Educação Básica. A formação pedagógica deverá, ainda, “contemplar uma visão geral da educação e dos processos formativos dos educandos” (CONSELHO FEDERAL DE BIOLOGIA, 2010).

No ano de 2019, o Conselho Nacional de Educação instituiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (BRASIL, 2019). Porém, ela não será objeto de análise neste texto por não se constituir em currículo nos cursos de licenciatura dos quais os residentes participantes desta pesquisa fizeram parte.

### **2.3 Residência Pedagógica**

O termo “residência pedagógica” apareceu diversas vezes em projetos e iniciativas relacionadas à formação de professores no Brasil. Ele induz a uma comparação imediata com a residência médica, etapa de formação na qual os alunos atuam diretamente com médicos mais experientes, no próprio ambiente hospitalar e em contato com pacientes, visando adquirir experiência em determinada especialidade. Assim, não é por acaso que este modelo de formação tenha inspirado o nome e, até certo ponto, a organização de algumas propostas de formação docente, que receberam o nome de Residência Pedagógica, Residência Docente, Residência Educacional, ou ainda, Imersão Docente (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019).

A Residência Pedagógica se aproxima da residência médica por valorizar a interação com profissionais e a vivência prática, no local de trabalho. Porém, enquanto a residência médica ocorre necessariamente após a formação inicial (sendo, portanto, uma pós-graduação), a pedagógica, na maioria das propostas, é uma etapa da graduação em licenciatura.

No Brasil, identifica-se o Projeto de Lei do Senado Federal nº 227 de 2007 como a primeira proposta de Residência Pedagógica. Ela ocorreria como uma pós-graduação obrigatória para professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, contando com bolsa de estudos para todos os residentes (BRASIL, 2007). A proposta não avançou e sofreu modificações para ser reapresentada em 2012 (PL nº 284/2012), ainda como uma pós-graduação e com a possibilidade de bolsas, mas, não mais obrigatória, para evitar ônus aos profissionais que a ela não tivessem acesso. Porém, a residência poderia ser utilizada em processos seletivos de redes de ensino e como atualização profissional (SILVA; CRUZ, 2018).

Em 2014, um terceiro PL foi aprovado, o PL 06/2014, levando à inclusão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação o seguinte parágrafo do artigo 65:

Parágrafo único. Aos professores habilitados para a docência na educação básica será oferecida a residência pedagógica, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de mil e seiscentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei (BRASIL, 2014, p.1).

A proposta previa que o programa atingisse ao menos 0,5% dos licenciados até 2017, avançando até o mínimo de 4% do quadro docente até o ano de 2024 (BRASIL, 2014).

Nenhum dos PL foram efetivamente implementados, devido a manifestações de associações, entidades e especialistas da educação, que julgavam falta de clareza e fragilidade teórico-metodológica dos projetos, além de pouco aprofundamento nas especificidades da formação docente (SILVA; CRUZ, 2018).

Diversas experiências isoladas são identificadas em sistemas municipais, estaduais e federais de educação brasileira, carregando a denominação “residência pedagógica” ou alguma variação. Enquanto algumas se relacionam com a formação inicial, substituindo ou estruturando o estágio obrigatório, outras são experiências de formação continuada. Muitas delas não tiveram continuidade.

O Programa de Residência Pedagógica (RP) foco da presente pesquisa foi instituído pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 2018, por meio da portaria GAB nº 38 (CAPES, 2018a). Como o título sugere, ele propõe uma imersão do licenciando na realidade da escola, como uma alternativa para diminuir a distância entre teoria e prática na formação do professor. Tem como premissa que a licenciatura assegure “egressos capazes de realizar um ensino de qualidade na educação básica” (CAPES, 2018a).

A portaria aponta os objetivos do Programa:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio de desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente (...);
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola (...);
- IV. Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (CAPES, 2018a, p.1).

Especialmente acerca deste último objetivo, quando do lançamento do Programa RP, diversas organizações da sociedade civil e associações ligadas a programas de pós-graduação e pesquisa em ensino divulgaram um manifesto conjunto contrário ao Programa. Dentre estas organizações, podemos citar a Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). O principal argumento do manifesto divulgado é que o programa seria uma forma de reduzir a liberdade das Instituições de Ensino Superior na elaboração de seus planos pedagógicos (ENTIDADES, 2018), como vemos no excerto a seguir:

a vinculação do Programa de Residência Pedagógica à BNCC fere a autonomia universitária, ao induzir nas IES projetos institucionais de formação que destoam das concepções de formação docente presentes nos seus próprios projetos pedagógicos, violando o preconizado no Parecer e na Resolução CNE/CP n. 2/2015, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores no Brasil (ENTIDADES, 2018, p.1).

A rejeição ao Programa, por ferir a autonomia universitária, foi endossada por diversos autores (REIS; SARTORI, 2018; SILVA; CRUZ, 2018; FARIA; PEREIRA, 2019). Críticas surgiram também pela política ser considerada “centralizadora e verticalizada”, desenvolvida sem o devido diálogo com os sistemas de ensino e com as instituições de formação de professores (GUEDES, 2018).

Ademais, outro aspecto criticado é que o Programa não seria capaz de resolver problemas estruturais da educação pública brasileira, e que poderia promover a fragmentação da unidade teoria e prática, colocando a “ênfase na prática como concepção utilitarista da formação do professor” (SILVA; CRUZ, 2018).

Por fim, também surgiu a preocupação de que os residentes pudessem se tornar mão de obra barata, devido ao considerável período de atuação nas escolas,



durante o qual desenvolveriam várias horas de regência. Calderón e Strelec (2017) alertaram que o programa poderia contribuir para restringir a contratação de novos professores, uma vez que a atuação dos residentes poderia “mascarar” a falta de profissionais.

Não obstante às críticas, o programa foi implementado em 2018.

Para aderir ao Programa, a Instituição de Ensino Superior submete proposta e projeto institucional à CAPES, estabelece-se parceria com escolas da rede pública de ensino, seleciona professores da rede pública para atuarem como preceptores e graduandos que tenham cursado pelo menos 50% do curso para atuarem como residentes. Segundo o edital,

O Projeto Institucional de Residência Pedagógica deverá ser coordenado e executado de forma orgânica e interativa com as redes de ensino, articulando os subprojetos com os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura da IES e das escolas-campo. (CAPES, 2018b, p.8).

Os residentes devem cumprir 440 horas de atividade, durante o período de 18 meses. A carga horária é dividida em atividades de ambientação na escola (60 horas), imersão (320 horas, sendo 100 horas de regência), e elaboração de relatório, avaliação e socialização de atividades (60 horas).

Os residentes recebem uma bolsa mensal, embora também possam atuar como voluntários. Também são bolsistas: um professor da escola onde os residentes desenvolverão suas atividades (escola-campo), denominado professor preceptor; um docente da IES que atua como professor orientador; e um docente da IES que atua como coordenador institucional (CAPES, 2018a).

Portanto, vemos que as diversas propostas e tentativas culminaram na proposição do Programa Residência Pedagógica pela CAPES no ano de 2018, aos moldes do edital já citado, mantendo o objetivo principal de promover a imersão do licenciando na escola.

Em documento disponibilizado no site da CAPES sobre o Edital 06 de 2018, é apresentado no Anexo II Tabela de Distribuição de Cotas e bolsas na Modalidade de Residente por Região/UF, que a quantidade total de bolsas na modalidade residente foi de 45.000, sendo que destas, 4.379 foram destinadas à Instituições de Ensino Superior (IES) do estado de São Paulo. Outra informação relevante é que foram selecionadas 42 IES no estado de São Paulo nas diversas áreas do

conhecimento. Entretanto, não há o quantitativo de bolsas destinadas aos projetos específicos para a formação de professores de Ciências e Biologia.

A título de comparação, para o Edital CAPES nº 01/2020 (CAPES, 2020a), foram disponibilizadas o total de 30.096 bolsas na modalidade residente, sendo destinadas às IES do estado de São Paulo, apenas 2.928 bolsas, mostrando uma redução substancial no número de bolsas disponibilizadas. Para este Edital, foram disponibilizados os dados de que 250 IES foram selecionadas e habilitadas para participar do Programa, sendo 48 IES do Estado de São Paulo (CAPES, 2020b). Há um documento que apresenta os municípios contemplados e os projetos por área de conhecimento, sendo que 564 projetos foram aprovados para atuar junto à formação de professores de Biologia, sendo 51 no estado de São Paulo.

Algumas pesquisas buscaram investigar a articulação do Programa Residência Pedagógica com a formação inicial de professores, bem como suas contribuições para ela.

Jesus e Ribeiro (2019) discutiram a contribuição do Programa RP no processo inicial de formação de professores de Geografia. Para estes autores, a RP é mais significativa que o estágio supervisionado para a formação inicial, já que é um período mais longo e o residente tem um suporte maior do professor preceptor e do professor da IES durante a residência, do que costuma acontecer durante o estágio. Assim, o programa contribui não apenas com a formação do professor em si, mas também com a aproximação entre a universidade e a escola básica. Tal vantagem também foi apontada por Freitas *et al.* (2020, p. 09), que consideram que o “Programa RP favoreceu a troca mútua de saberes entre a universidade e a escola, de forma significativa para ambas, aproximando a formação acadêmica das reais demandas do ensino público”.

Trabalhos desenvolvidos com residentes dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas (BARROS, 2021) e em Física (SOUZA *et al.*, 2020) também evidenciaram as contribuições do programa para a formação de professores. Ambos consideraram o maior tempo de contato com a escola e a participação em atividades diversas (como planejamento de aulas e reuniões) como uma experiência significativa, que contribui para o desenvolvimento da autonomia do residente, através da aplicação da teoria em situações reais (SOUZA *et al.*, 2020) ou para o

desenvolvimento da identidade docente, facilitando a transição do “ser aluno” para o “ser professor” (BARROS, 2021).

Portanto, após apresentar as bases do Programa RP e uma visão geral sobre seu desenvolvimento, trataremos, no próximo tópico, sobre as ideias de Antônio Nóvoa, que direcionaram o presente trabalho como referencial teórico.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

Ser professor é estar diante de um questionamento eterno. As dúvidas e os problemas surgem, inquietam-nos, buscamos respostas. Ao chegar à resposta pretendida, as questões já são outras, a realidade já mudou. E a contemporaneidade, com suas mudanças tecnológicas e sociais, favorece tal percepção.

Se essa realidade traz um ar de insegurança e incerteza, é certo também que traz enormes possibilidades de crescimento, de aperfeiçoamento, de avanço. Quanto mais questões, menos teremos oportunidade de nos manter em uma zona de conforto que poderia levar à apatia e pausa infrutífera no crescimento.

É claro que esta visão é um tanto romantizada. Mas queremos com ela valorizar a oportunidade e a capacidade do professor de responder às mudanças que lhe são impostas. Capacidade esta, muito mais do professor que dos sistemas educacionais, já que, considerando as dimensões, burocracias e trâmites naturalmente complexos de uma gestão pública, têm mais dificuldades de enxergar soluções para problemas educacionais que os próprios professores, no “chão da escola”. Dizemos isso por já termos presenciado ou mesmo vivido situações nas quais um professor consegue encontrar maneiras criativas de ensinar a alunos com dificuldade de aprendizagem; consegue transformar um conteúdo difícil numa atividade interessante, por meio de um exercício surpreendente de transposição didática; mobiliza equipe e comunidade na busca de solução para um problema. Tudo isso partindo da experiência prática, do conhecimento de suas turmas e da comunidade, e endossado, mais ou menos, consciente ou inconscientemente, pela bagagem teórica e metodológica que o formou até aí.

Ora, se a própria prática se mostra tão frutífera, por que ela não é mais bem aproveitada por quem rege e orienta os sistemas de ensino? Por que ela não é mais valorizada pelos próprios professores, que muitas vezes não se dão conta da capacidade de identificar e resolver problemas, seja de forma individual ou coletiva? Por outro lado, por que tantas vezes estas ações são intuitivas, tendo pouco embasamento científico consciente? Por que tais ações não são publicizadas, discutidas, aproveitadas cientificamente?

Podemos olhar para as ideias de António Nóvoa para fazer alguns apontamentos acerca destas questões. Organizamos nosso raciocínio apresentando três pontos identificados em seus escritos: a identidade docente, o saber docente e a profissionalidade docente.

### **3.1 Identidade docente**

A profissão docente surgiu de forma não especializada e como uma atividade secundária de pessoas com experiências diversas, mas, notadamente, como uma atividade secundária de religiosos (NÓVOA; BANDEIRA, 2005). Talvez pela origem ligada aos religiosos, a profissão docente carregou e ainda carrega um forte componente vocacional, como se a profissão dependesse mais de um chamado especial e menos da formação técnica especializada.

A atividade passou a ter status profissional quando o estado passou a emitir uma certificação, que servia como uma autorização para lecionar (NÓVOA, 1999). Ora, nesta fase professores são, então, profissionais que se dedicam ao ensino, em escolas fortemente relacionadas com a comunidade na qual se inserem, e por isso, sendo fortemente cobrados por atitudes e comportamentos socialmente aceitos e/ou esperados naquele contexto.

Surge aí um componente interessante para o desenvolvimento da identidade docente: um relativo isolamento social. Os professores não faziam parte da alta sociedade, porém, era esperado que tivessem condições adequadas de sustento. Não poderiam ser eruditos a ponto de se distanciar da comunidade, porém, ainda deveriam ser uma referência de saber. Apesar de se esperar que fossem conhecidos e participativos na comunidade, era igualmente esperado que fossem contidos e exemplo de moralidade (NÓVOA, 1999).

Tais paradoxos quanto ao lugar do professor na sociedade acabou por estimular a organização dos docentes para a luta por seus direitos e necessidades, levando, ao mesmo tempo, para a visualização de seu status como uma classe, com características e identidade própria.

Num salto histórico, pensemos agora na identidade dos professores olhando o presente, obviamente trazendo a história como bagagem, e tendo em vista as características da profissão.

A profissão docente é composta por um corpo de saberes e técnicas e por um conjunto de normas e valores. É, portanto, de alta complexidade, uma vez que tem um forte componente humano e social. O professor ensina conhecimentos científicos, que devem lhe ser claros e familiares. Mas está imerso na sociedade, sujeito a influência de toda sorte de adversidades sociais. O professor equilibra, então, o tato com tais adversidades, enquanto administra a aprendizagem de conteúdo. Não é uma tarefa simples. Por isso Nóvoa (2017) defende a docência como uma profissão do humano, que demanda uma ação reflexiva e científica, e que leva os professores a serem também criadores de conhecimento, ao invés de apenas transmissores.

A complexidade e particularidade da profissão docente suscitou a elaboração de várias listas de competências esperadas em um bom professor. Normalmente elas incluem conhecimentos teóricos, habilidades técnicas e posturas ou comportamentos. Cada uma reflete o contexto na qual foi criada. Hoje, por exemplo, o domínio das novas tecnologias se destaca como uma habilidade técnica esperada. Porém, normalmente uma nova lista se sobrepõe à anterior, de modo que se vê um conjunto infundável de competências. Como as listas de competências acabam por pautar a formação inicial dos professores, é possível que, na ânsia de atender a todos os objetivos, a formação se perca, torne-se vazia ou demasiadamente densa e, por isso mesmo, infrutífera.

Ao invés de perseguir listas de competências, pode-se pensar no desenvolvimento da identidade docente. Corresponderia, portanto, a ajudar o aluno de licenciatura a se sentir professor, pensar como professor, interpretar e compreender o cenário como professor e decidir como professor. Ora, só se atinge esse desenvolvimento da identidade com participação de professores em seu processo de formação. A atividade do professor exige que se recorra a um conjunto de técnicas e conhecimentos previamente adquiridos para tomar decisões. O arcabouço teórico e técnico é fornecido pela licenciatura; como utilizá-lo para tomar decisões é desenvolvido pelo contato com a profissão.

Atualmente a formação de professores é universitária. Ou seja, da escola normal, que formava professores em contato com a própria escola, com outros professores, com a própria profissão, a formação passou para dentro das

universidades. O ganho científico é inegável, porém, perdeu-se o melhor das escolas normais, que era o entrelaçamento com a profissão (NÓVOA, 2017).

Hoje há pouca identificação dos professores com o local de trabalho, além de motivações externas (como o salário) serem mais importantes que motivações internas para a realização do trabalho. Isso mostra uma crise de identidade docente, que só pode ser revertida com mudanças iniciadas no processo de formação inicial de professores, na licenciatura.

### **3.2 Saber docente**

Antes de falar sobre profissionalidade e formação docente, é coerente voltar o olhar para o saber docente. Existe uma particularidade de beleza própria na atuação de um professor. Particularidade delicada, sutil e poderosa, que diferencia a atuação do professor da atuação de tantos outros profissionais, incluindo palestrantes. O que é, então, para António Nóvoa, este saber docente?

“Não é fácil definir o conhecimento profissional”. Poderia ser definido como o “conjunto de saberes, de competências e de atitudes, somado à sua mobilização numa determinada ação educativa” (NÓVOA, 2002).

A compreensão de um assunto é testada pela capacidade de ensiná-lo. O professor não é apenas um reprodutor de conhecimentos, muito menos um transmissor de informações. Ele precisa ter um conhecimento profundo de sua área de ensino, o que o possibilita realizar a transposição didática necessária. Precisa ter conhecimento sobre o desenvolvimento e a aprendizagem. Precisa dispor de técnicas e metodologias de ensino variadas. Mas, o conhecimento profissional está, acima de tudo, em saber articular todos estes conhecimentos prévios numa situação didática específica.

Por conta disso, o conhecimento profissional se constrói a partir da reflexão sobre a prática, num processo de “reflexão sobre a prática e teorização da experiência” (NÓVOA, 2012).

O ensino, é, portanto, uma atividade de criação, “que tem o conhecimento como matéria prima, mas que elabora um conhecimento novo no próprio ato pedagógico” (NÓVOA, 2012). Os professores produzem materiais e instrumentos pedagógicos, são críticos e reflexivos, não apenas técnicos. Por exemplo, os

saberes de um professor de Biologia são diferentes dos conhecimentos de um Biólogo. Embora ambos tenham os conhecimentos biológicos como base para a ação, o conhecimento profissional do biólogo é diametralmente diferente do conhecimento profissional do professor. Essa diferença é que constitui o saber docente.

Ele é um verdadeiro patrimônio da profissão!

O saber docente nunca foi devidamente reconhecido e valorizado. Os próprios professores podem não ter consciência de sua dimensão e de seu valor. Os sistemas de gestão da educação não o levam em conta para a resolução de problemas. Prova disso é que as soluções e as inovações normalmente “vem de cima para baixo”, são idealizadas e propostas por gestores educacionais, para serem executadas pelos professores, que não as geraram e, muitas vezes, nem são geridas por eles. O resultado, além da óbvia desvalorização dos saberes experienciais dos professores, é a perda de eficiência nos projetos.

O reconhecimento e valorização do saber docente é peça chave para o aprimoramento dos processos de formação inicial. A identidade e o saber docente, reunidos no que podemos chamar de “profissionalidade docente” é importante para a formação de professores, assim como a formação é importante para a profissão. Por meio desse entrelaçamento, de uma socialização profissional, este patrimônio pode ser transferido de um professor experiente para um professor iniciante ou ainda em formação.

### **3.3 Profissionalidade docente**

A profissionalidade docente é a “afirmação do que é específico na ação docente, ou seja, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1991). A profissionalidade não é dependente apenas de motivações ou organizações internas, ou seja, a forma de ser professor não está totalmente sob o controle do professor como indivíduo (talvez nem do professorado enquanto classe), já que muito de sua prática está pautada, determinada, ou, pelo menos, influenciada por fatores externos, tais como: a determinação dos currículos, as condições de trabalho, a oferta de materiais didáticos/pedagógicos, o status social da profissão,



questões políticas e sociais e, de modo muito especial, a cultura institucional (SACRISTÁN, 1991)

Apesar da prática profissional docente ser, na maior parte das vezes, desempenhada como uma ação individual, António Nóvoa defende que ela seja uma atividade coletiva. A análise coletiva de práticas pedagógicas faz aflorar novas percepções, relações e proposições que não seriam atingidas pela análise individual. O fortalecimento do coletivo favorece que os professores ajam não apenas dentro da sala de aula, mas que tenham propriedade e articulação para analisar e opinar também sobre a organização escolar. Estes poucos aspectos já são suficientes para ilustrar como a competência coletiva é maior que a soma das competências individuais, o que justifica a busca do reforço da dimensão coletiva do professorado, formando espaços de aprendizagem entre pares (NÓVOA, 2002).

Outro aspecto interessante é a importância do conhecimento como crescimento pessoal. Um processo de aprendizagem é eficiente quando ele acontece “de dentro para fora”, quando o conhecimento passa pela lente das experiências pessoais. Assim, a formação deixa de ser uma sequência sobreposta de informações, como um catálogo de habilidades desenvolvidas, para ser uma construção social do “eu”, abrangendo conhecimentos científicos, técnicos e pessoais que ajudam o licenciando a ser, sentir, agir, conhecer e intervir como professor (NÓVOA, 2002, 2017).

As referências e inspirações do que é ser professor surge na escolarização básica, já que é um espaço privilegiado para observar seus próprios professores em atuação. Normalmente, estas referências são marcadas pela memória afetiva (AMBROSETTI E ALMEIDA, 2009). Esta influência é o que se considera “formação ambiental” (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011). A formação ambiental normalmente escapa da análise crítica e influencia o professor em formação. Pode ser colocada em xeque no início da carreira docente, ou pode continuar a influenciar o profissional enquanto este desenvolve a sua profissionalidade docente (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2009).

Tanto o trabalho coletivo quanto o crescimento pessoal são pouco valorizados na formação inicial de professores marcada pela herança do esquema 3+1 e pela dicotomia entre os modelos acadêmicos e práticos. Surge então uma

distância entre a universidade e a escola, como se a formação universitária pouco contribuísse com a realidade socioprofissional dos professores.

Pensar a formação de professores como uma formação profissional, com forte presença da profissão na formação e da formação na profissão, é a forma defendida por Nóvoa para passar do conhecimento acadêmico para o profissional. A formação é entendida então como o “modo como cada um se apropria dos conhecimentos e das experiências e os transforma, através de um esforço de reflexão, num processo de desenvolvimento profissional” (NÓVOA, 1999, 2017). O autor ainda complementa que “para além da tradicional autonomia na sala de aula, os professores têm de adquirir margens mais alargadas de autonomia na gestão de sua própria profissão e uma ligação mais forte aos atores educativos locais” (NÓVOA, 2003).

Portanto, vemos que desenvolver a profissionalidade docente é o caminho defendido por Nóvoa para diminuir a distância entre formação e atuação, teoria e prática, universidade e escola.

#### 4 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A pesquisa se insere no campo da pesquisa qualitativa, já que não se propõe a testar uma hipótese previamente estabelecida, nem recolhe dados que podem ser transformados em números. A pesquisa qualitativa, essencialmente, “privilegia a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BODGAN; BIKLEN, 1994).

Segundo Bodgan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa apresenta cinco características. Cada uma delas pode estar presente em maior ou menor grau em uma investigação, sendo possível que alguma ou algumas das características não sejam percebidas em algumas pesquisas.

I. O ambiente natural é a fonte de dados, já que o contexto no qual as informações são produzidas importa. “Os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, deslocando-se, sempre que possível, ao local de estudo” (BODGAN; BIKLEN, 1994).

II. A pesquisa é descritiva, visto que nenhum detalhe é considerado trivial e a palavra escrita é o principal meio para coleta de dados e para apresentação dos resultados.

III. Há interesse pelo processo de produção da informação ou dado, não apenas pelo resultado.

IV. A tendência é analisar os dados de forma indutiva, já que as abstrações vão se construindo à medida que se recolhe e se analisa os dados. “Não se trata de montar um quebra-cabeça cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhe e examinam as partes” (BODGAN; BIKLEN, 1994).

V. O significado, o ponto de vista do participante são centrais na pesquisa qualitativa, por isso há a preocupação com o rigor aos registros, para que eles representem as experiências do ponto de vista do participante. “Ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior” (BODGAN; BIKLEN, 1994).

A presente investigação se faz a partir da análise de narrativas escritas por professores em formação. Usa, então, a palavra escrita como essencial fonte de dados. Os textos escritos pelos participantes não representam um quadro estático, mas descrevem as experiências, sensações, sentimentos e aprendizagens, de modo contextualizado e a partir da reflexão acerca do processo. A partir dos dados obtidos, objetiva-se desenvolver uma análise que permita a compreensão da contribuição do processo na formação dos professores. Vê-se, assim, o atendimento às características para que tal trabalho seja classificado como uma pesquisa qualitativa.

Os participantes da pesquisa são vinte e quatro graduandos de dois cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma Universidade Pública do interior do Estado de São Paulo (dois Campus Universitários), matriculados entre o quinto e oitavo semestres, quando do início da pesquisa. Os dois Campus Universitários em questão têm como ênfase de formação em seus cursos a área de Meio Ambiente e os graduandos optam pela modalidade Licenciatura ou Bacharelado no primeiro ano do curso. Em um dos campus, as duas modalidades podem ser cursadas concomitantemente, enquanto no outro, o egresso de uma modalidade pode cursar a segunda por meio de reingresso.

Esta população foi selecionada por ser composta pelos primeiros licenciandos da Universidade em questão a serem selecionados para participar Programa Residência Pedagógica, programa este que foi lançado pela CAPES, por meio do Edital 06/2018.

Os residentes foram selecionados conforme orientações do referido Edital, e desenvolveram suas atividades em três escolas públicas, de duas cidades, ambas do interior do Estado de São Paulo e permaneceram no programa até o final do período de dezoito meses, cumprindo as respectivas cargas horárias nas escolas-campo. As escolas nas quais os residentes desenvolveram suas atividades eram: uma de Ensino Médio Integral, uma de Ensino Fundamental e Médio, também integral, e a terceira de Ensino Fundamental e Médio, regular.

Conforme orientações da CAPES, os residentes deveriam, dentre outras atribuições, elaborar plano de atividades em conjunto com docente orientador e preceptor, e cumprir carga horária de 440 horas de atividades diversas junto a escola, ao longo de um período de dezoito meses (CAPES, 2018).

Os residentes foram convidados a participar da pesquisa, a qual aderiram voluntariamente. Eles foram estimulados a escrever narrativas ao décimo mês de participação no Programa (junho/julho de 2019), tendo sido obtidas vinte e duas narrativas.

Para o desenvolvimento das narrativas, os participantes receberam, por e-mail, enunciado para orientar a escrita. Eles foram instruídos a evitar responder os questionamentos, mas a utilizar o enunciado como ponto de partida para refletir e em seguida narrar suas experiências, memórias, aprendizados e impressões obtidos a partir do contato e inserção nas escolas. O enunciado pode ser vistos na íntegra no Apêndice 1.

A pesquisa narrativa foi escolhida por ser um método que permite a compreensão do processo de construção de um conhecimento, partindo da experiência do participante. Ela vem ganhando cada vez mais espaço na pesquisa na área social, incluindo a educação, como uma alternativa a métodos de pesquisa mais tradicionais (CLANDININ; CONNELLY, 2015).

Uma narrativa é mais que uma história contada. Ela deve ser entendida como algo que “é avaliado emocional e socialmente, transformando-se em experiência” (LABOV, 1997). Ela “se estrutura na intencionalidade de compreender e interpretar as dimensões pessoais e humanas para além de esquemas fechados, recortados e quantificáveis” (CLANDININ; CONNELLY, 2015).

Ainda segundo Clandinin e Connely (2015), a pesquisa narrativa é caracterizada pelo espaço tridimensional, que é composto de interação (pessoal e social), continuidade (passado, presente e futuro) e situação (lugar). É importante ainda observar a importância das relações humanas, que se expressarão na construção de significados.

Assim, a pesquisa narrativa se mostra muito interessante para a pesquisa em formação de professores. Ao escrever a narrativa, o participante retoma suas memórias, reflete sobre elas, revisita os fatos, analisando-os, estabelecendo relações entre passado e presente, entre o ocorrido e o que aprendeu com ela. Obviamente, trata-se muito mais de compreender o que as situações provocaram de reflexão e aprendizagem para o indivíduo, do que simplesmente ter uma descrição exata de acontecimentos.

Visando compreender e organizar os conhecimentos que podem ser construídos e apreendidos a partir das narrativas, utilizou-se a Análise Textual Discursiva (ATD) como metodologia de análise.

Esta metodologia, proposta por Moraes e Galiazzi (2016), transita entre a análise de conteúdo e a análise de discurso, e se baseia no intenso movimento de interpretação e produção de argumentos, deslocando-se do empírico para a abstração teórica.

Para analisar um texto utilizando a ATD, observa-se três etapas:

1ª: Unitarização dos textos: busca-se o encontro de unidades semânticas dentro do todo, o que é possível por meio da compreensão/interpretação do pesquisador. Fragmenta-se os materiais até atingir unidades, enunciados referentes aos fenômenos estudados (MORAES, 2003). Este processo não é neutro, uma vez que o entendimento do pesquisador acerca do texto será resultado de toda sua bagagem teórico-cultural, além de ser influenciada pelos objetivos iniciais da pesquisa.

2ª: Categorização: o pesquisador, então, passa a buscar um diálogo entre as unidades, combinando-as, classificando-as e as organizando em categorias, de acordo com o que se apresenta como comum entre elas. O que se considera “comum”, pode ser ideias semelhantemente expostas, ou ideias que podem se ancorar num mesmo pressuposto teórico. Desta forma, o trabalho do pesquisador se assemelha mais à construção de um mosaico que de um quebra-cabeça. Ou seja, ao invés de colocar cada peça num local pré-determinado (como quando se monta um quebra-cabeça), o pesquisador vai construindo uma obra à medida que estuda e reflete como cada peça se relaciona com as demais, como as partes contribuem com o todo, a partir de sua compreensão e dos pressupostos teóricos que traz como bagagem (MORAES; GALIAZZI, 2016).

3ª: Construção do meta-texto: a partir de todo este processo, obtêm-se o metatexto. Sabendo-se que o processo de conhecer nunca é findo, o metatexto é uma produção final de um processo que pode ser constantemente reiniciado e aprofundado. Ele surge de um diálogo intenso entre texto e bagagem teórica do pesquisador. Assim, longe de ser neutro, é o resultado do esforço do pesquisador em aprofundar o que foi apresentado, identificar teoria, reconstruí-los juntos, respeitando seus autores, mas sabendo-se também criador de novos

conhecimentos, à medida que, apoiado nos textos de análise e no referencial teórico, emerge com novas respostas à pergunta motivadora de sua pesquisa (MORAES; GALIAZZI, 2016).

A ATD é um processo auto-organizado com resultados imprevisíveis, já que o próprio exercício de análise conduzirá o pesquisador no movimento de ir e vir entre teoria e material de análise, tornando sua leitura, compreensão e argumentação cada vez mais rica e consistente.

O corpus desta pesquisa é composto por narrativas escritas por professores em formação, participantes do Programa de Residência Pedagógica, que foram escritas intencionalmente para a pesquisa.

As narrativas foram organizadas utilizando-se códigos, de modo a facilitar a organização e compreensão. A codificação está apresentada no quadro 1.

**Quadro 01 – Códigos para identificação das narrativas**

Informação	Código	Exemplo
Narrativa escrita 10 meses após o início do programa	Letra A	<b>A01</b> Narrativa escrita após 10 meses de experiência no programa, pelo residente 01.
Número da narrativa/residente	Números 01 a 22	

Fonte: Elaborado pela autora.

Inicialmente, fez-se uma leitura geral das narrativas. A partir deste processo, do referencial teórico, e tendo em vista os objetivos da pesquisa, foram estabelecidas categorias de análise *a priori*, conforme explicita o quadro 2.

**Quadro 02 – Categorias de análise das narrativas**

Categorias de análise definidas <i>a priori</i>	
Saber docente	Relatos de sua prática dentro da sala de aula; aspectos relacionados aos conteúdos trabalhados na graduação e sua articulação para o trabalho em sala de aula; e aqueles relacionados à percepção da dinâmica própria da educação básica...
Identidade docente	Aspectos relacionados aos seus sentimentos e aspirações como professor; às percepções sobre como as relações interpessoais (residente/aluno, residente/professor preceptor e equipe escolar) contribuem para a construção do “ser professor” ...

Fonte: Elaborado pela autora.

O passo seguinte foi a leitura detalhada das narrativas, com a realização da unitarização e categorização. Destaca-se que as categorias definidas a priori não foram limitadoras deste processo, deixando aberta a possibilidade do surgimento de novas categorias durante a análise, ou do estabelecimento de subcategorias, quando se mostra importante para refletir as informações emergidas a partir da análise.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos por meio da Plataforma Brasil, tendo sido aprovada sob Parecer Número 3.424.952, em 28 de junho de 2019.



## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentamos a análise das narrativas produzidas pelos residentes após dez meses de participação no programa, bem como um diálogo entre os resultados encontrados em nossa pesquisa e o referencial teórico apresentado.

Organizamos a apresentação dos resultados em torno das duas categorias definidas *a priori*, incluindo as subcategorias emergentes, de modo a refletir com mais detalhes as informações obtidas na pesquisa.

### 5.1 Categoria – Saber docente

O desenvolvimento do saber docente, considerado por Nóvoa como “a reflexão sobre a prática e a teorização da experiência” (NÓVOA, 2012, p.13), foi uma contribuição do Programa RP para a formação dos residentes. Ele será aqui analisado sob três aspectos, categorias emergentes da análise: prática em sala de aula, articulação entre teoria e prática e desafios e aprendizagem profissional.

#### 5.1.1 Prática em sala de aula

As atividades do Programa Residência Pedagógica, cujos residentes são participantes desta pesquisa, iniciaram-se em meados do ano de 2018. Conforme consta no edital, os residentes deveriam realizar ambientação na escola, atividades de observação e regência e avaliação das atividades (elaboração de relatório). A partir da análise das narrativas, percebe-se que as atividades previstas foram efetivamente realizadas conforme as orientações da CAPES.

Inicialmente, foram realizadas reuniões para entendimento do edital, alinhamento das atividades e diagnóstico da escola. Neste momento os residentes foram apresentados à equipe e ao espaço escolar e, em alguns casos, tiveram o primeiro contato com os alunos, como no caso A05, descrito no excerto a seguir:

*A05 – “Neste dia apresentaram como funciona a escola, o plano pedagógico, as reuniões que acontecem durante o ano letivo, entre outras informações. Durante*

*este começo de projeto também aconteceram muitas reuniões conosco, residentes, onde compartilhamos como foi conhecer a escola, sua estrutura e tudo mais.”*

No primeiro semestre do programa os residentes realizaram principalmente observação e monitoria em sala de aula, que consiste em auxiliar os alunos na execução das atividades, após a explicação/orientação da professora preceptora. Durante o segundo semestre do programa, iniciaram-se as regências.

Além de observação de aulas e regências, os residentes desenvolvem diversas outras atividades, tais como: reuniões, organização do laboratório e sala de aula, organização de feira de ciências, clube de Ciências, participação em disciplina eletiva e de projeto de vida, participação em evento escolar etc.

Desde a fase de observação, mas, principalmente nas regências, as atividades foram realizadas em duplas (salvo poucas exceções). Nas três escolas em que os residentes realizaram suas atividades, a organização foi semelhante: cada dupla acompanhava preferencialmente alguma ou algumas turmas ou séries/anos, de modo a favorecer um acompanhamento mais próximo e um melhor conhecimento do currículo e dos alunos.

Apesar desta organização em duplas, havia troca de experiências entre todos os residentes de determinada escola, com sugestões e compartilhamento de materiais e planos de aula, como mencionado por A16 e A01:

*A16 – “Nossa organização é simples: ficamos, igualmente, em duplas e cada uma dessas duplas é responsável por uma série, facilitando a comunicação com a professora. Eu e o meu parceiro acompanhamos as 2<sup>as</sup> séries A e B.”*

*A01 – “Procuramos também manter o ‘mesmo nível’ das atividades para as séries. Por exemplo, se eu trabalho com um vídeo no 6<sup>o</sup> ano A, o residente que está acompanhando o 6<sup>o</sup>B, faz o mesmo e vice e versa. Dedicamos uma boa parte do nosso tempo para o planejamento das regências”.*

Segundo Carvalho e Gil-Pérez (2011), o trabalho docente deveria ser um trabalho coletivo, já que o conjunto de habilidades requerido para a atividade pode ser considerado complexo demais para que um indivíduo dê conta de desenvolvê-lo sozinho, citando ainda que “o essencial é que se possa ter um trabalho coletivo em

todo o processo de ensino/aprendizagem: da preparação das aulas até a avaliação” (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011, p. 19).

Apenas uma residente relatou explicitamente não ter achado a fase de observação/monitoria produtiva, já que considerou que não era ativa em sala de aula, apenas assistia e fazia anotações. Os demais, ou relataram a observação sem juízo de valor sobre, ou demonstraram aprendizados relevantes, por terem tido a oportunidade de conhecer e se aproximar dos alunos (criando vínculos que passariam a ser importantes mais tarde), identificar dificuldades dos alunos e testar novas formas de explicar o conteúdo. Essas situações puderam ser observadas em diversas narrativas, dentre as quais selecionamos A04, A14 e A09, para exemplificar as situações ocorridas na escola, pelo olhar dos residentes.

*A04 – “Lembro de uma experiência em particular, onde expliquei muitas vezes e o aluno não conseguia entender de forma alguma, dizia que se sentia cansado, e que não estava entendendo meu modo de falar, pensei em um esquema desenhado onde alguns pontos chave do desenho remeteriam para a informação e por meio de assimilação visual e auditiva, por fim ele conseguiu entender a explicação”.*

*A14 – “Em parte, em um primeiro momento os Residentes atuaram como auxiliares nas turmas em que tinham acabado de começar a frequentar no começo do projeto. Era um modelo proveitoso, onde a professora que estava ministrando o conteúdo proposto recebia nosso auxílio para realizar atividades com as salas. Os alunos buscavam ativamente o nosso conhecimento e por muitas vezes conseguimos expressar aquele conteúdo de maneira alternativa ao da professora (...). Criamos, assim, opções de comunicar e mostramos diversos ângulos do mesmo conhecimento.”*

*A09 – “De agosto até dezembro, portanto, realizei apenas observações. Por conta dos meus horários da graduação, só conseguia fazer a observação de uma turma, o 8ºC na matéria de Ciências. Esse primeiro contato com os alunos não foi muito significativo, não tive muita proximidade com eles, afinal de contas ainda não participava ativamente das aulas, apenas ficava no fundo anotando os processos que aconteciam em sala enquanto a professora lecionava, bem como o que e como ela abordava os temas.”*

Quanto às regências, os residentes relatam seguir o currículo, apoiando-se nos materiais oferecidos pela Secretaria de Educação do estado de São Paulo, além de livros didáticos, materiais encontrados na internet, materiais emprestados do Laboratório de Ensino da Universidade e materiais diversos disponíveis na escola.

Os residentes demonstram preocupação com o planejamento e preparo das atividades. Na maior parte das vezes, os temas trabalhados, bem como a forma de trabalhar, foram resolvidos em conjunto, residentes e preceptoras. Os temas podiam ser solicitados pela preceptora, definidos no planejamento no início do semestre, ou propostos pelos residentes e apresentados para a preceptora, para que ela pudesse validar ou solicitar adequações. Os excertos dos residentes A02 e A18, refletem essa situação:

*A02 – “As atividades desenvolvidas na escola foram planejadas e desenvolvidas de acordo com o conteúdo solicitado pela professora supervisora, que disponibilizava uma semana antes para poder planejar e, logo após, executar com a turma específica.”*

*A18 – “Para realizar o meu trabalho na escola, sigo o conteúdo programático do currículo do estado de São Paulo, junto com a Base Nacional Comum Curricular e o Guia de Transição. Utilizo artigos científicos como uma base para me atualizar dentro da perspectiva do ensino de ciências. (...) O livro didático é um instrumento fundamental nas aulas, sendo útil como um suporte complementar importante.”*

Em poucos casos, os residentes relatam autonomia em sala de aula, como se a preceptora não participasse ativamente do processo ou não estivesse presente ao longo das regências dos residentes.

Há preocupação dos residentes com a diversidade metodológica: usam jogos, dinâmicas, apresentações de slides, rodas de conversa e experimentos. Procuram também utilizar espaços diversos dentro da escola: sala de aula, laboratórios e pátio. A justificativa para a diversidade metodológica é buscar “usar materiais que chamem a atenção do aluno”, “preparar aulas diferentes”, “interessar

o aluno”. Os excertos A03, A06 e A10, trazem os diferentes contextos e a pluralidade metodológica adotada pelos residentes.

*A03 – “Para a realização de atividades dinâmicas, como por exemplo uma aula prática sobre células, utilizamos o laboratório de ciências da escola e seus materiais como lâminas, lamínulas, corante e palitos, além dos microscópios. Utilizamos também o espaço externo, um ambiente ao ar livre, com bancos e algumas árvores, para o desenvolvimento de uma roda de conversa a respeito da Educação Ambiental.”*

*A06 – “O trabalho realizado é muito produtivo para minha formação como professor, quando, em conjunto com a professora, decidimos o assunto que vamos ser responsáveis; eu e mais um colega preparamos a aula com a ajuda dos livros didáticos que ela tem em sala, internet e materiais do LecBio, como jogos ou maquetes, e na maioria das vezes contamos com a ajuda de slides para mostrar vídeos e fotos ilustrando melhor o assunto para ele. Essas são algumas coisas que fazemos para poder prender a atenção e despertar a curiosidade deles, como estar constantemente perguntando sobre coisas simples ou que eles já sabem para lhes darem coragem de tentar responder outras coisas relacionadas ao assunto novo, como também, trazer experimentos e fatos relacionados com acontecimentos do cotidiano deles, fazendo-os contar experiências pessoais e automaticamente eles próprios relacioná-las à ciência e ao assunto em geral”.*

*A10 – “As atividades são desenvolvidas de acordo com a realidade de cada sala, procuro seguir o planejamento pré-estabelecido para série que leciono, já utilizei diversas metodologias de ensino, aulas expositivas dialogadas, aulas práticas, apresentação de seminário, metodologias ativas, sempre busco adequar ao momento que eles estão vivendo, por exemplo, agora com as aulas no período da tarde, utilizo bastante das metodologias ativas, pois como estão cansados, consigo que fiquem menos dispersos com o conteúdo, sempre fazemos bastante exercícios e atividades avaliativas que vão além da prova.”*

Assim, verificamos que os residentes buscam diversificar as metodologias de ensino, o que corrobora com Laburú; Arruda; Nardi (2003, p. 248), quando mencionam que uma proposta metodológica pluralista favorece o ensino das

disciplinas científicas já que ele é “altamente complexo, mutável no tempo, envolve múltiplos saberes e está longe de ser trivial”. Os autores mencionam que o pluralismo metodológico favorece a aprendizagem de maior número de estudantes, pois considera as diferentes posturas na aprendizagem que podem ocorrer em uma sala de aula.

### 5.1.2 *Articulação entre formação e prática*

O saber docente abrange conhecimentos específicos do componente curricular e conhecimentos didático-pedagógicos envolvidos em sua prática, além do saber profissional. Assim, é inevitável a discussão acerca da articulação entre formação inicial e prática em sala de aula.

A maior parte dos residentes escreveu sobre este tema em suas narrativas. A partir delas, identificamos três grupos de ideias: 1) os conhecimentos obtidos na graduação contribuem com a prática; 2) a formação específica contribui com a prática, mas a formação didático-pedagógica não e 3) a formação didático-pedagógica contribui com a prática, mas a formação específica não (Quadro 3).

**Quadro 03** - Grupos de ideias sobre articulação de formação acadêmica e prática escolar

<b>Grupo</b>	<b>Narrativas em que estão presentes</b>
1. Os conhecimentos obtidos na graduação com a prática	A01, A02, A04, A06, A07, A08, A12, A14, A16, A18, A19 e A21
2. A formação específica contribui com a prática, mas a formação didático-pedagógica não	A03, A05, A10 e A20
3. A formação didático-pedagógica contribui com a prática, mas a formação específica não.	A09 e A15
Não abordou essa temática	A11, A13, A17 e A22

Fonte: Elaborado pela autora.

Os residentes do grupo 01 concordam que as disciplinas da graduação, de modo geral, são a base para a sua prática em sala de aula, mas foi possível observar duas formas de avaliar esta contribuição: de forma aplicada ou de forma global.

Classificamos na forma aplicada, aqueles que consideram que as disciplinas da graduação são como um “treino” para situações do cotidiano, ou que as aulas servem para o preparo de materiais que depois podem ser aproveitados ou replicados com as turmas. Dessa forma, as estratégias utilizadas em sala de aula são adquiridas nas aulas das disciplinas didático-pedagógicas da graduação, apoiadas nos conceitos das disciplinas específicas.

Porém, outros residentes consideram a contribuição da formação inicial de uma forma global. Estes afirmam, por exemplo, que as disciplinas, além de (ou apesar de não) contribuírem de forma direta com um conteúdo em questão, ensinaram a estudar, a conseguir selecionar materiais de qualidade, analisar uma informação ou transformar informações em conhecimento, além de conseguir lidar com situações imprevistas e “inspirarem” a atuação. Esses fatores foram apontados como consequência de sua formação específica, pedagógica e até sociocultural, como podemos observar nos excertos dos residentes A01 e A21, transcritos a seguir:

*A01 – “Nossas disciplinas durante o curso nos treinam de certa forma para várias situações que ocorrem no âmbito escolar”.*

*A21 – Acredito que muito mais do que apresentar conteúdos diversos a faculdade me ensinou a aprender, foi aqui que pude desenvolver meu pensamento, organizar minhas ideias, anotar, buscar informações e selecioná-las. Dessa forma, quando nos é apresentado algum conteúdo que foge um pouco do que estamos acostumados na Biologia, nós buscamos entendê-lo e na maioria das vezes o entendimento é positivo e rápido.”*

Ainda que os residentes considerem as disciplinas da área pedagógica da licenciatura importantes ou suficientes, a necessidade de transposição didática e de conhecimentos profissionais não é ignorada. As disciplinas específicas oferecem conceitos biológicos que precisam ser “traduzidos” em sequências didáticas, explicações e atividades que levem os alunos a desenvolverem as habilidades previstas. Os residentes se mostram conscientes dessa necessidade, lançando mão de seu arcabouço teórico e metodológico para realizar a transposição didática.

Assim, o programa é visto como uma possibilidade de aplicar na prática cotidiana os conhecimentos obtidos de forma teórica.

O cotidiano escolar, porém, não se faz apenas de situações didáticas, pois existem problemas de indisciplina, interferências externas e questões socioemocionais. Por isso, alguns residentes consideram que a licenciatura prepara para trabalhar os conteúdos, mas não para lidar com a complexidade da convivência e desenvolvimento de tantas pessoas. Os residentes observam a preceptora, várias vezes considerando que ela realiza melhor gestão da sala de aula ou que consegue explicar os conteúdos de uma forma mais eficaz. Ou seja, o conhecimento profissional é observado na prática. Também são “colocados a prova” quando alguma situação imprevista ocorre, tendo então, a oportunidade não só de observar e adquirir passivamente os saberes profissionais, mas também de articulá-los e desenvolvê-los. Essas situações podem ser ilustradas pelos excertos das narrativas dos residentes A16 e A04 a seguir:

*A16 – “As disciplinas da faculdade abrem um leque de opções para se pensar as aplicações na escola, porém, apenas a vivência nesse ambiente e acompanhando uma determinada série para perceber que o que é aprendido e refletido nas aulas da licenciatura, é apenas uma ponta das infinitas didáticas para aplicação na sala de aula, no ambiente escolar.”*

*A04 – “Então, os conhecimentos oferecidos pela universidade são muito colaborativos, mas percebo que ter o domínio de um conteúdo para explicar aos alunos, e saber sobre determinado assunto, são dois caminhos completamente diferentes, hora ou outra é preciso revê-los, fundamentá-los melhor, e criar mecanismos, tornar mais compreensível e palpável para que eles entendam. Por muitas vezes me senti apreensiva pois sabia o assunto e muito além do que eles queriam ou precisavam saber na hora, mas eu não conseguia traduzir essa mensagem para eles.”*

Os residentes do grupo 02 concordam que a formação específica contribui com a prática, mas a pedagógica não. Para este grupo, as disciplinas específicas foram essenciais para o preparo das aulas ou para preparar o residente para saber onde buscar informação. No entanto, consideram que as disciplinas didático-



pedagógicas apresentam um cenário irreal da Educação, que as teorias debatidas e o aluno imaginado são distantes da realidade, de modo que pouco contribuem com a prática. Alguns atribuem isso à falta de formação do professor na área e/ou ao pouco contato dos professores da universidade com a educação básica e, de modo especial, com a escola pública. Assim, a participação no programa é apontada como de suma importância, já que pode ajudar a sanar esse distanciamento e ajudar o residente a chegar mais preparado à vida profissional, como apontado pelos residentes A03 e A20:

*A03 – “Durante o preparo das aulas foi evidente a contribuição de todo o repertório construído ao longo da graduação. Artigos científicos, textos e diversas referências fornecidas pelos professores durante a graduação foram utilizados durante a elaboração dos materiais de aula. Além disso, durante as aulas muitas das dúvidas levantadas pelos alunos haviam sido abordadas em algum momento da graduação, seja durante as disciplinas ou atividades de projetos de extensão. Porém, apesar de todo o repertório, para o preparo das aulas sempre foi necessário reler previamente o conteúdo e sanar as dúvidas que surgiam.”*

*A20 – “É importante salientar também o quão fora da realidade são as disciplinas pedagógicas na faculdade (só posso falar pela minha experiência), não existe outra palavra a não ser irreal o modelo que aprendemos se compararmos com a realidade da sala de aula, entre a idealização e o real existe um abismo imenso e com a residência estou tendo esse choque de realidade enquanto estagiário, e eu prefiro ter esse choque agora do que assumindo de fato como professor e não estar minimamente preparado.”*

Por fim, os residentes do terceiro grupo consideram que, apesar de ter disciplinas específicas na Universidade que abordam os temas trabalhados na escola, elas não ajudam a desenvolver habilidades para se tratar o assunto dentro da sala de aula, já que não são articulados ao contexto da Educação Básica. Assim, a dificuldade não é a aprendizagem dos conceitos em si, mas a transposição didática necessária para a prática profissional. Já as disciplinas de cunho didático-pedagógico ajudam a refletir, a entender a importância da contextualização, da valorização das vivências dos alunos, do uso de estratégias variadas e da boa

relação com os alunos, apesar de não tratarem especificamente dos assuntos das atividades.

Exceção ocorre em relação ao ensino de Ciências. Neste caso, os residentes não sentem falta apenas da articulação com a Educação Básica, mas dos conceitos em si. Como o currículo de Ciências engloba conceitos de Astronomia, Física e Química, os residentes sentem mais dificuldade em abordar estes conteúdos em sala de aula, já que não trabalham estes componentes de forma aprofundada na graduação. Precisam, então, buscar materiais e estudar por conta própria. Mas, sem familiaridade com a área, a transposição didática se torna lenta e cansativa, o que gera uma aplicação superficial dos conteúdos nos momentos de aula.

*A10 – “Mas, não é em todas as disciplinas que isso acontece, por exemplo, na disciplina de Fisiologia Animal (núcleo comum – Ciências Biológicas) elaboramos um material pedagógico para ensinar como os anabolizantes funcionam no nosso corpo, para isso, criamos uma história e confeccionamos um boneco em E.V.A para realizar as demonstrações. Então, quando fui falar sobre Sistema Endócrino para meus alunos, mesmo que não estava previsto, entramos na discussão sobre o uso de anabolizantes e seus efeitos colaterais e pude utilizar o boneco criado em uma disciplina da graduação para completar o assunto, tornando-o mais dinâmico e interativo. Sendo assim, cabe aos professores da Universidade, buscarem alternativas que nos aproximem da prática docente.”*

Convém ressaltar que, com a exceção de um residente, todos os outros que consideram como insuficiente a formação que receberam pertencem ao mesmo Campus. Quanto aos residentes do outro Campus, a maioria considera que tais disciplinas foram importantes para a prática em sala de aula. Isso nos leva a pensar que a crítica não seria necessariamente ao currículo da graduação ou a organização da Universidade, mas talvez às diferentes abordagens dos professores de cada Campus Universitário ou da forma como o próprio residente se relaciona com tais disciplinas pedagógicas.

### **5.1.3 Desafios e aprendizagem profissional**

A articulação da formação na Universidade e a prática na escola é preconizada nas Diretrizes para a Formação de Professores e é um dos objetivos do Programa de Residência Pedagógica. A experiência pelo contato com a realidade escolar ganha contornos e detalhes ao analisarmos as narrativas, nas quais os residentes relataram situações em que se depararam com desafios e dificuldades, que são situações e condições reais que eles enfrentarão no cotidiano profissional. Assim, veem como uma oportunidade de se desenvolverem como professores e chegarem melhor preparados à sala de aula em sua experiência profissional.

De modo geral, a palavra que resume a experiência dos residentes na escola é adaptação. Adaptação às condições materiais da escola, às dificuldades de aprendizagem dos alunos, ao convívio num ambiente complexo, ao contraste entre a expectativa e a realidade. Além destes fatores, diretamente relacionados à adaptação do residente, é descrita também a adaptação das professoras preceptoras e da escola às características do programa. Tanto escola quanto preceptoras tinham conhecimento sobre ou experiência com o PIBID, assim, houve um período de aprendizagem quanto às orientações para o desenvolvimento do programa RP e adaptação às suas peculiaridades.

Assim, podemos exemplificar essas situações com os excertos dos residentes A01 e A10, a seguir:

*A01 – A professora preceptora também nos recebeu muito bem, no entanto, no início das atividades tivemos alguns impasses. Acredito que por ser um Programa novo e com algumas diferenças quando comparado ao PIBID (que era o comum na escola e para a professora). Porém, tudo foi resolvido e hoje vivemos uma outra situação.*

*A10 - Durante minha atuação na escola, as principais dificuldades encontradas são em relação aos alunos, entender como cada um aprende, compreender por que em determinadas aulas apresentam comportamentos tão diferentes, buscar soluções para que eu consiga prender a atenção deles e que eles aprendam de forma significativa, não diria nem que são dificuldades, mas sim desafios que acredito que todos os professores enfrentam.*

A partir da análise das narrativas, identificamos fatores apontados explicitamente como desafios ou dificultadores do andamento das atividades, sendo eles: falta de estrutura física, material ou organizacional; pouco tempo/currículo extenso/imprevistos que tomam o tempo da aula; dificuldade em equacionar o tempo dedicado à graduação e à escola; falta de autonomia dos residentes; questões metodológicas: entender como os alunos aprendem e porque se comportam como se comportam; quantidade de alunos por sala; posição ambígua do residente na sala de aula.

Estes desafios serão apresentados a partir de uma organização em fatores externos e fatores internos. Esta delimitação é puramente organizacional, visto que eles se interconectam e se influenciam mutuamente.

Como fatores externos, consideramos aqueles sobre os quais os residentes têm menor controle, ou seja, a mudança na postura dos residentes ou amadurecimento profissional não alteraria em nada a forma como estes desafios interferem na prática pedagógica (apesar de interferir na forma como os residentes reagem a isso). Assim, consideramos nesta categoria: pouco tempo de aulas/currículo extenso, quantidade de alunos por sala, imprevistos durante as aulas e falta de estrutura (física, material ou organizacional) da escola.

A prática em sala de aula traz o inevitável: o contato com a situação real, longe do ideal, sendo que no chão da escola, muitas vezes o que foi planejado não consegue ser viabilizado. Contornar os imprevistos é parte muito importante do saber docente. O professor experiente sabe o que fazer quando leva um material que eventualmente não pode ser aplicado por falta de estrutura, quando a tomada não funciona, quando a sala de informática não está disponível etc. Este “jogo de cintura” é típico da docência. Assim, o saber docente consiste em conseguir ensinar da melhor forma possível dentro das condições da escola na qual trabalha, enquanto busca por condições melhores.

De certa forma, os residentes aprendem a conviver com a frustração profissional. Não uma frustração que faça desistir da profissão, mas as pequenas frustrações diárias que nos tornam mais críticos, mais conscientes da complexidade da realidade escolar e mais maduros para tomar decisões e conduzir o processo didático. É belo perceber que, apesar destas frustrações e choque de realidade, é

unânime o otimismo, a alegria e a esperança na escola e na educação, além do comprometimento com sua função (seu papel) de professor, como vemos nos relatos A14 e A04.

*A14 - Felizmente não sinto que precisamos de improvisos frequentemente, nossas estratégias sempre se alinham bem. É claro que isso não deve justificar uma rigidez nos formatos de ensino nem uma complacência por aulas monótonas e conteúdos despejados. O nosso espaço é ótimo para experimentar e adquirir experiência em o que se encaixa ou o que não cabe nas práticas escolares atuais. Não podemos ser ingênuos a ponto de achar que é viável realizar todas nossas vontades como docentes, mas também não podemos perder a ousadia de tentar trazer uma inovação ou contrariar o frequente hábito cético.*

*A04 - Dentre todas essas coisas que aconteceram na escola durante esse um ano de experiência, algumas vezes me senti limitada quanto aos recursos disponíveis na escola, precisava fazer uma pesquisa rápida, planejar uma aula e a falta de recursos ou alguém para ajudar a chegar em algum lugar que tivesse acesso, por exemplo, fiquei esperando por 30 minutos até poder usar um computador para montar a aula, mas vejo que isto não é um problema da gestão, e sim dos recursos limitados que todas as escolas brasileiras possuem. Da mesma forma, outros muitos fatores e pessoas principalmente, facilitam minha ação na escola (...), os próprios alunos são receptivos quanto a ter estagiários na sala (...). Sinto que é uma rede do bem.*

Como fatores internos, consideramos aqueles sobre os quais a aprendizagem profissional impacta mais diretamente, ou seja, o saber docente favorece a capacidade de lidar com tais situações. Aliás, a própria identificação destes desafios e a busca de sua superação já são um sinal de aprendizagem. Entre estes fatores estão: desafios metodológicos e disciplinares (entender como os alunos aprendem e porque se comportam como se comportam), posição ambígua do residente na sala de aula e falta de autonomia.

Destaca-se, nas narrativas, a descrição de dificuldades metodológicas e disciplinares. Quase todos os residentes relatam situações em que precisaram lidar com conversas paralelas, falta de interesse ou dificuldade de aprendizagem. A

criação de vínculo com os alunos foi a estratégia mais citada para evitar ou contornar problemas disciplinares. Além disso, apontam o vínculo com os alunos como um fator importante para estimular a curiosidade e o interesse pelo que estava sendo ensinado.

Porém, relatam também como a criação de vínculos com os alunos os colocavam, por vezes, numa situação ambígua. Apesar a relação de amizade com a relação de autoridade foi um grande desafio apontado pelos residentes. Relatam em suas narrativas, que alguns alunos tiveram dificuldade em separar a relação amistosa, da autoridade necessária ao conduzir as atividades, gerando conflitos quando eles precisavam ser firmes para dar o prosseguimento esperado à aula. Essas situações são exemplificadas com os excertos dos residentes A03 e A15, a seguir:

*A03 - Além disso, ao mudarmos a postura mediante o comportamento dos alunos, pôde-se perceber que alguns ficaram irritados e não aceitaram, visto que consideram apenas a professora supervisora a responsável pelas atividades avaliativas e de advertência.*

*A15 - Porém, eles não são uma turma fácil de lidar, pois eles conversam muito e justamente quando vamos explicar é o momento que eles mais falam. Isso desanimou, pois preparávamos a aula e quando chegávamos lá mal conseguíamos falar, o que tornava a situação frustrante, porém hoje conseguimos falar melhor com a sala, mas tendo muitas vezes a intervenção da professora chamando a atenção deles para nós.*

As estratégias utilizadas para manter a disciplina e gerir a sala de aula foram: advertências verbais/diálogo; outros tipos de advertência (como mandar para a direção, por exemplo); auxílio da professora preceptora (já que ela é figura de autoridade e conhece os procedimentos escolares); aplicação de atividade avaliativa como punição; alterar a forma de trabalho.

Nesse sentido, vale a pena destacar que os residentes tecem reflexões a partir dessas atitudes tomadas. Identificam que aplicar atividade avaliativa como punição não tem sentido pedagógico, porém, foi a solução que encontraram para o momento. Consideram, por vezes, que tomaram atitudes que criticavam em seus

professores e que achavam que nunca tomariam. Normalmente, sentem-se mal quando precisam ter um posicionamento mais enérgico com os alunos.

Para além da reflexão e da aprendizagem da gestão da sala de aula, um efeito interessante destes conflitos foi a busca por novas formas de trabalho, observadas nas narrativas. A postura reflexiva dos residentes não se limitou à crítica pessoal ou frustração, mas foi estímulo para que revissem sua prática e buscassem metodologias e estratégias que minimizassem os conflitos e favorecessem a aprendizagem. Ou seja, eles refletem sobre a prática, modificando-a e a enriquecendo de conhecimento profissional. Essa situação pode ser observada no excerto do residente A12:

*A12 – O relacionamento com os alunos mudou bastante com o decorrer do tempo, o contato com eles permite que identifiquemos o seu ritmo de trabalho, as particularidades da sala, o melhor (ou pelo menos o mais adequado) método de aula e o momento de cobrar deles maiores responsabilidades com os conteúdos das aulas.*

Processo semelhante acontece quanto às dificuldades de aprendizagem, que forçam os residentes a planejar as aulas com cuidado, analisando quais metodologias seriam mais produtivas e revendo a prática quando necessário. O papel da preceptora é interessante neste movimento. Alguns residentes relatam que observavam a preceptora, avaliando quais elementos de sua postura ou prática contribuíam para que tivesse mais sucesso em sua explicação que os residentes. Refletem também sobre sua posição de autoridade e mais sucesso na gestão da sala de aula. Percebe-se, então, o que Nóvoa defende sobre a aprendizagem docente na troca de experiências entre professores mais experientes e professores iniciantes, de modo a “encurtar o caminho” da aprendizagem profissional.

Com a leitura e análise das narrativas, a impressão que temos é que, durante o preparo na Universidade, o foco do residente, assim como de qualquer outro professor em formação, está em “aprender como ensinar”. Para isso, são inúmeras disciplinas específicas para adquirir conhecimento científico da área, disciplinas pedagógicas para conhecer políticas educacionais, psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento e metodologias variadas, incontáveis seminários, trabalhos em

grupo, discussões, preparo de materiais didáticos. O objetivo de tudo isso é tornar o jovem professor preparado para ensinar. Quando o residente chega à escola, começa a observar e a interagir com os alunos e, posteriormente, fazer as regências, o foco parece mudar um pouco. talvez o esforço, a partir daí, seja “aprender como aprender”. Aprender como o aluno aprende, ou porque não aprende, ou ainda, porque não se interessa em aprender. Aprender porque a aula tão cuidadosamente preparada não teve o resultado esperado. Aprender, assim, como ajudar o aluno a desenvolver suas habilidades. Aprender como lidar com as adversidades do cotidiano escolar. Aprender a trabalhar numa equipe heterogênea. Aprender como se sente e como proceder frente às demandas escolares. Assim, o aprendizado do residente, do professor iniciante ou mesmo do professor em formação contínua é, exatamente, contínuo. Continuamente se busca descobrir a si mesmo e como os alunos podem trilhar este caminho de aprendizagem.

As narrativas indicam que a organização das atividades do RP diferiu um pouco entre as escolas, conforme a característica dos atores diretamente envolvidos, porém, respeitando as orientações quanto à carga horária e tipos de atividades a serem obrigatoriamente desenvolvidas pelos residentes. Assim, em duas das escolas o preparo e aplicação das atividades pareceu se dar de forma interligada, com preceptora e residentes atuando em conjunto na sala de aula. Mesmo nas atividades de regência, a preceptora permanecia na sala para observar e apoiar no que fosse necessário. Já na terceira escola, os residentes relatam maior autonomia para decidirem cronograma e atividades, com a preceptora apenas aprovando as decisões e dando mais espaço para os residentes atuarem sozinhos durante as aulas.

No primeiro caso, os residentes aparentemente tiveram menos autonomia, porém, maiores possibilidades de receberem *feedback* da preceptora, contribuindo para seu aperfeiçoamento. Já no segundo caso, puderam experimentar tomar decisões pedagógicas e disciplinares por si próprios, no entanto, ao invés da sensação de autonomia, alguns residentes relatam se sentirem vigiados quando a preceptora estava na sala durante a regência, como pode ser observado no excerto da residente A05:



*A05 - Porém, ao mesmo tempo, eu vi muita falta de autonomia da sala, pois ao mesmo tempo que eu, ou minha dupla de residente, ou nós duas juntas estamos em sala de aula, a professora supervisora sempre dá um jeito de poder aparecer em cena, não deixando termos completa autoridade e autonomia dentro da sala de aula.*

A falta de autonomia se relaciona com o sentimento de ambiguidade da posição do residente em sala de aula. Ele é, ali, professor e aluno ao mesmo tempo. Um dos relatos, do residente A21, evidencia isso de forma muito interessante:

*A21 - Existem vários quesitos que dificultam nossa prática, principalmente porque o residente, ou até mesmo o estagiário, se coloca numa posição não muito confortável, pois ao mesmo tempo em que estamos ativos, temos maior contato com a ciência, com a academia, com os conhecimentos, com as novas publicações, nós não temos experiência, talvez não tenhamos muita noção sobre os alunos, sobre as formas como aprendem ou até mesmo sobre como são espertinhos e tentam nos enganar. Nesse quesito o professor é imensuravelmente mais apto para lidar com a turma, mas ele não está tão imerso nos conhecimentos quanto nós. Acredito que dessa parceria surjam muitas coisas positivas, pois se juntam o frescor de quem está começando a viver agora com o entendimento da realidade que só o professor experiente tem.*

A residente demonstra perceber a diferença entre conhecimento acadêmico e conhecimento profissional. Porém, entende que ambos são importantes para a prática docente. Assim, ao mesmo tempo que pode colocar o residente (ou a preceptora) numa posição desconfortável, possibilita o crescimento de ambas as partes.

Carvalho e Gil-Pérez (2011) analisam as necessidades formativas do professor de Ciências, destacando, dentre outras, conhecer a matéria a ser ensinada e questionar as ideias de senso comum sobre o ensino e aprendizagem das ciências. Conhecer a matéria inclui a formação científica, ou seja, conhecer a história, os problemas e as orientações metodológicas das Ciências. Percebemos que os residentes têm familiaridade com a leitura de artigos científicos, utilizando-os

para estudo e preparo de aulas. Além disso, percebem-se mais atualizados quanto às inovações científicas que as professoras preceptoras, considerando que podem contribuir muito com o preparo das atividades. Uma ideia do senso comum abordada pelos autores é a de que ensinar é fácil e a capacidade de fazê-lo resulta mais de vocação que de formação. Os residentes, porém, ao se depararem com os desafios da sala de aula, demonstram perceber que esta não é uma tarefa trivial, o que os leva à busca de aprendizado e aprimoramento a partir da reflexão.

## 5.2 Categoria - Identidade docente

O desenvolvimento da identidade docente, segundo Nóvoa, deve ser um dos objetivos da formação inicial do professor, já que se torna mais efetivo um licenciando aprender a pensar, agir e se portar como professor, ao invés de seguir uma lista de competências que, apesar de importantes, não dão conta da complexidade da profissão (NÓVOA, 2017).

Assim,

[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1992, p. 13)

Deste modo, buscamos nas narrativas dos residentes elementos que nos ajudassem a compreender como essa identidade vai se formando, especificamente ao longo das atividades do RP. Percebemos vários movimentos relacionados à identidade docente em construção. Para favorecer a análise e compreensão, estão organizados em três vertentes: visões prévias sobre a docência e sobre a escola, relação com a equipe escolar e relação com os alunos.

Os residentes chegam à escola carregados de ansiedade, de expectativas e de concepções pessoais sobre o trabalho do professor e do funcionamento da instituição. Tais concepções prévias advêm de sua formação ambiental, já que, ao longo de seus anos escolares, o residente observou seus inúmeros professores, teve experiências positivas e negativas, concordou ou discordou de suas atitudes, sentiu-se mais motivado ou inspirado por alguns, menos por outros, impactou-se de forma diferente com as diversas metodologias utilizadas. Esta formação ambiental

tem influência na visão que se tem da docência e na forma de atuação em sala de aula (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011). Vemos isso, por exemplo, quando o residente relata que passa a vida sem querer agir como os professores que teve, mas se vê agindo como eles; ou que os professores são figuras distantes dos alunos, por isso tenta se aproximar dele por meio do diálogo e compartilhamento de cultura popular.

À experiência pessoal, acrescenta-se a concepção que a sociedade tem sobre o professor, normalmente uma visão contraditória: considera-se a profissão importante, porém, assume-se que os professores têm más condições de trabalho e salário insuficiente.

Para além da formação ambiental, alguns residentes relatam que algumas discussões na Universidade os levaram a ter uma visão pessimista da escola, notadamente da escola pública, bem como dos professores. Assim, certos relatos apresentam que essa visão do residente, foi sendo transformada durante as atividades, como podemos observar nos excertos dos residentes A04 e A19, a seguir:

*A04 - Essa experiência tem sido importante e libertadora para mim, o preconceito que gera em torno do “ser professor” não é muita coisa quando comparado de fato com essa profissão muito nobre.*

*A19 - De início fiquei com um tanto de preconceito, pois na Universidade sabemos de várias críticas ao sistema de ensino, pensei que os professores não se dedicavam a seu ofício profissional, sendo um mero transferidor de conteúdo, excluindo o contexto histórico social do aluno. Pois bem, logo no segundo semestre de 2018 cheguei a participar das reuniões dos professores e da equipe gestora, chamadas ATPG. Observei que todos ali estavam empenhados na discussão que envolvia a metodologia de ensino, tutoria aos alunos, bem-estar dos discentes e docentes.*

A mudança na visão preconceituosa não advém de constatar de que tudo na escola vai bem, nem mesmo de concordar de modo irrestrito com a postura da preceptora ou dos demais professores. Mas é proveniente da posição participativa, de se sentir no papel de professor e passar a ver a dinâmica escolar desta

perspectiva. A complexidade da escola e da atividade docente não pode mais ser simplesmente encaixada em visões anteriores, mas é um campo de reflexões constantes na busca de identificação. A atuação do residente é mediada pelas concepções pessoais, mas também é influenciada por condições externas às quais ele tem pouco controle, o que o leva, por vezes, a agir de modo diferente do que esperaria agir. É neste equilíbrio entre preconceitos e vivência, expectativa e realidade, que o residente se encontra e começa a afirmar sua identidade docente.

Sendo a docência uma “profissão do humano” e tendo forte caráter coletivo – apesar de, na prática, ser desempenhada individualmente (NÓVOA, 2017), a relação com a equipe escolar tem grande contribuição no processo de desenvolvimento da identidade docente. Neste contexto, a relação com a preceptora é especialmente importante. Quando há admiração por seus professores, pela professora preceptora ou pela organização escolar como um todo, normalmente o residente procura se inspirar nas práticas observadas, fazendo com que aquilo passe a compor também sua forma de lidar com os alunos e exercer a profissão. Portanto, a identidade docente se desenvolve com um exercício contínuo de análise e aproximação ou distanciamento. Aquilo que vai ao encontro de seus valores e das concepções desenvolvidas na licenciatura, o residente buscará trazer para a sua prática, passará a fazer parte de sua identidade profissional. Daquilo de que discorda, buscará se afastar, como podemos ver nas narrativas A21 e A16:

*A21 - Apesar disso, acredito que esse contato pode também ser o que mais dificulta a ação do residente, pois, devemos atuar na sala de aula, mas como solicitado pelo professor, isso às vezes pode nos forçar a aplicar coisas de um jeito que talvez se pudéssemos escolher não faríamos daquele jeito. Com isso, respondo as duas questões, pois a relação entre o professor e nós residentes é a que mais dificulta nossa ação e a que mais facilita simultaneamente. Justifico a minha afirmação: desenvolvemos uma relação de trabalho de interdependência, mas, como professora responsável, é ela [a preceptora] que determina como tudo será feito, muitas vezes concordamos, e nesse ponto, nossas qualidades se somam; mas muitas vezes não concordamos e começam então as argumentações de ambos os lados, na maioria das vezes ela ganha.*

*A16 - Entretanto, não desanimávamos, pois a professora, sempre com um sorriso no rosto, nos motivava. Outra questão que ajuda é a abertura e acolhimento da direção, professores em geral e funcionários para fazer nos sentirmos parte da escola, como se já trabalhássemos ali. Sim, é o que me deixa animada para acordar cedo e ir ao estágio e não só isso, é o que me faz refletir na profissão que escolhi seguir, tendo a certeza dessa escolha.*

Nóvoa defende a importância da formação para a profissão e da profissão para a formação, sugerindo um entrelaçamento entre as duas dimensões (NÓVOA, 2017), assim como é esperado no programa RP. Ele se aproxima do que o autor chama de “supervisão na formação”, ou seja, um espaço de transição entre a formação inicial e o exercício profissional, valorizando o contexto do trabalho e tendo professores mais experientes no trabalho conjunto com professores iniciantes (NÓVOA, 2002). Destacamos o excerto do residente A18, que explicita a contribuição da preceptora para sua atuação.

*A18 - Nos reunimos semanalmente para realizar o planejamento das atividades e tirar possíveis dúvidas com a nossa coordenadora da residência, ela sempre nos ajuda no que precisamos, estando presente como um suporte fundamental para o sucesso do projeto como um todo. A professora preceptora também tem apoiado nossa participação na aula, nos auxiliando e orientando. E com o passar do tempo ela tem cada vez mais confiança em nosso potencial e trabalho, por ver nossos esforços e interesse em nos tornar bons profissionais.*

A convivência escolar coloca o professor (e o residente) em situações complexas que interferem no seu planejamento ou na sua metodologia de trabalho. Fatores externos ou decisões coletivas podem causar um choque entre como o professor espera desempenhar o seu trabalho e o que a instituição requer dele. Exemplos disso foram trazidos pelos próprios residentes tais como: o planejamento das aulas precisou ser alterado, devido à existência de um “provão”, do qual eles não tinham conhecimento prévio; os trabalhos planejados para o evento escolar precisaram ser modificados, já que a temática escolhida pela equipe escolar não coincidia com os temas indicados pelos residentes. Nestas situações e em outras

tantas, o residente precisou abrir mão de um planejamento que fazia sentido segundo suas concepções pedagógicas, para trabalhar segundo o que foi definido no coletivo. Assim vemos o que consideraram que aprender a ser professor é também aprender a se relacionar como professor.

Por fim, parte central da identificação como docente é a relação com os alunos. De modo geral, o primeiro encontro com os alunos é um evento marcante para os residentes, de modo que a maioria relata suas primeiras impressões e sentimentos com detalhes, expressando o sentimento de ansiedade, como manifestado pela residente A01 no excerto a seguir:

*A01 – “Como tudo que é novo nos causa ansiedade, nesse caso também não foi diferente, mas pude me adaptar muito bem nesse novo ambiente.”*

Considerando que todo professor em formação é essencialmente um aluno, a relação com outros alunos é uma situação corriqueira para o residente. Ora, ele é um aluno, convive com outros alunos do ensino superior, conviveu com incontáveis alunos da educação básica ao longo de sua trajetória escolar. Então, não é a figura do aluno o gerador de ansiedade. Deparar-se com os alunos da escola onde iria atuar era um momento simbólico: estava se tornando professor!

Abaixo, podemos observar dois excertos que relatam essa situação:

*A08 – “Ao subirmos uma das escadas para conhecer o segundo andar, a sensação que tomou conta de mim foi a incerteza, neste momento não era mais em relação ao programa, mas principalmente pautada em medo e insegurança do que estaria por vir em meus próximos meses dentro daquele prédio.”*

*A07 – “Tenho 21 anos e 1,69 metros de altura, por ser uma escola de Ensino Médio os alunos(as) pareciam ser da minha idade, com o mesmo tamanho ou até maiores que eu. Isso me assustou um pouco, pois até então só havia trabalhado com Fundamental II onde os alunos ainda me chamavam de ‘Tia’”.*

Em contrapartida, os alunos também reagem à presença dos residentes. A lista de adjetivos e expressões usadas para descrever a postura e reação dos alunos é extensa: calorosos, receptivos, curiosos, animados, respeitosos... Com o

passar do tempo, os alunos deixam a surpresa de lado para pedir ajuda com os exercícios e se envolver com os residentes nas atividades pedagógicas.

As narrativas revelam que os residentes se preocupam em criar vínculos com os alunos. Conversam, interessam-se por suas vidas, preocupam-se, observam-lhes e buscam compreender a origem da desatenção, do mau comportamento e do desinteresse. A boa relação com os alunos é considerada peça-chave para o bom andamento das aulas, para que possíveis conflitos não prejudiquem o interesse e aprendizagem dos alunos, como relatado pelos residentes A09 e A06, a seguir:

*A09 – “Essa relação quase que de amizade estabelecida nos nossos primeiros encontros ajudou muito para o andamento das aulas mesmo quando mudou o bimestre e, portanto, a matéria. Não houve nenhum episódio em que tivemos que tomar medidas drásticas para conseguir manter o controle da turma. Mas, claro que houve dias em que eles estivessem mais agitados, que tive que erguer mais a voz, chamar a atenção, ameaçar tirar nota e coisas do tipo.”*

*A06 – “Prezo sempre por conhecer “meus” alunos e manter uma boa relação com todos eles na medida do possível.”*

Nem sempre a relação residente-aluno é livre de conflito ou dificuldades. Enquanto um residente relata que, com o tempo, os alunos perderam o interesse nas aulas, outra relata uma situação de indisciplina e desrespeito de um aluno como o evento mais marcante de sua experiência no programa até então.

*A03 – “A relação entre nós residentes e os alunos também mudou. Notei que alguns alunos perderam o interesse pelas aulas, visto que já não é mais uma novidade para eles.”*

*A08 – “Em um desses momentos um dos alunos ao levar uma bronca minha acabou por me xingar e a outra estagiária tomou a iniciativa de mandá-lo para fora. Essa foi a situação mais marcante de todo esse processo. Este era um aluno que há muito tempo eu não conseguia atingir e ele sempre acabava dormindo nas aulas ou distraído com algum de seus colegas.”*

Tão importante para a formação do professor quanto o relacionamento com os alunos, é o relacionamento com a equipe da escola (direção, coordenação, equipe de professores), e com a professora preceptora, de modo particular.

Como é esperado em interações humanas, não há unanimidade quanto à qualidade destas relações. Enquanto alguns se sentiram bem recebidos e integrados à equipe, outros relataram dificuldades de relacionamento ou de serem percebidos como parceiros da escola, como pode ser observado nos excertos a seguir:

*A04 – “Desta forma a escola é composta por professores, equipe gestora, equipe da limpeza, cozinheiras, alunos, estagiários, comunidade... No que diz respeito à equipe gestora da escola, sempre garantiu a participação dos Residentes em discussões, reuniões, conselhos, atividades extraclasse. Percebo que a equipe vê os residentes como alunos competentes, capacitados, dispostos a ajudar e sempre que possível firmam a parceria entre equipe e residentes, nos deixando imersos, participantes e livres para opinar, beneficiar ou até mesmo mudar algumas situações.”*

*A01 – “A professora preceptora também nos recebeu muito bem, no entanto, no início das atividades tivemos alguns impasses. Acredito que por ser um Programa novo e com algumas diferenças quando comparado ao PIBID (que era o comum na escola e para a professora). Porém, tudo foi resolvido e hoje vivemos uma outra situação.”*

Percebemos que os residentes refletiam sobre sua prática, sobre a experiência com o programa e sobre ser professor. Relatam que o RP contribuiu para a sua formação, inclusive citando aspectos pessoais que foram sendo aprimorados ao longo da participação. Destacam a importância de estarem inseridos na realidade escolar, e como isso os prepara para assumirem suas próprias turmas futuramente. Por fim, alguns deles concluíram que a experiência lhes deu a certeza de que fizeram uma boa escolha profissional. As situações expressas neste parágrafo podem ser exemplificadas com os excertos a seguir:

*A10 - Essas foram apenas umas das atividades desenvolvidas, todas foram muito enriquecedoras e agregaram muito na minha formação, são experiências que*



*vou levar para o resto da vida. Todas as ideias, atividades desenvolvidas e desafios contribuíram significativamente para minha formação profissional, acredito que essas, serão um diferencial para minha atuação como futura docente.*

*A11 - Estar no ambiente escolar e conviver com os mais variados alunos e ver como a professora age frente as dificuldades encontradas, sempre buscando soluções me faz perceber que tudo é possível e que eu não podia ter escolhido uma área de atuação futura diferente, pois me sinto parte do todo.*

*A20 - Muitos alunos elogiaram a aula e isso me trouxe um pouco mais de autoconfiança para continuar com as aulas. Claro que não foi algo que aconteceu de uma aula para outra, mas a passos de bebês estou cada vez mais confiante em seguir e elaborar as aulas.*

Vemos, portanto, que a participação no programa RP possibilitou aos residentes o contato com a realidade da escola, aproximando, assim, a formação da prática e a IES da escola de educação básica. Tal contribuição também foi encontrada por Jesus e Ribeiro (2019), Freitas *et al.* (2020), Souza *et al.* (2020) e Barros (2021). Outras vantagens apontadas foram o maior tempo de contato com a escola (quando comparado ao estágio supervisionado), a possibilidade de se envolver em atividades diversas, próprias da dinâmica escolar, e o acompanhamento mais próximo do supervisor do programa e do professor preceptor. Esta parceria entre as instituições e acompanhamento do residente gera um ambiente seguro para que possa aprimorar a sua prática e desenvolver a sua identidade e profissionalidade docente.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores é um campo denso. Legislação, literatura e propostas variadas buscam organizar a oferta de cursos de ensino superior, elucidar suas peculiaridades e aproximar a formação teórica da prática no ambiente escolar, como meio de aprimoramento e superação das dificuldades inerentes da profissão.

A análise das narrativas apresentada neste trabalho nos permitiu perceber que o Programa Residência Pedagógica contribuiu com a formação da identidade docente, visto que oportunizou momentos de reflexão sobre suas características próprias, enquanto amadureceu a visão sobre a realidade da educação básica e da complexa rede de conhecimentos e relações interpessoais que ocorrem na escola. Assim, o residente pôde identificar como se sente ocupando o papel de professor.

O contato com os alunos e com a equipe escolar, bem como as relações pessoais percebidas ou estabelecidas com eles, também contribuiu para o desenvolvimento da identidade e dos saberes do professor, já que só se é professor porque outros são alunos, ao mesmo tempo que só se é escola, porque um grupo de professores, alunos e gestores se organizam como tal. Logo, não é possível formar professores sem a imersão nessas relações pessoais e institucionais.

Por fim, a profissionalidade se desenvolve quando o residente lança mão de seus conhecimentos pedagógicos e específicos, no desenvolvimento de atividades pedagógicas com objetivo e contexto pré-determinado. Nesse processo, demonstrou-se importante a figura do preceptor, seja pela observação, seja pela parceria estabelecida entre ambos.

## REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 90, n. 226, p. 592-608, 2009.

AYRES, A. C. M.; SELLES, S. E.. História da formação de professores: diálogos com a disciplina escolar ciências no ensino fundamental. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 95-107, 2012.

BARROS, Y. P. S. **Contribuições de uma Residência Pedagógica na construção da identidade docente de licenciandos em Ciências Biológicas**. Orientador: Dr. Raphael Alves Feitosa. 2021. 48f. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Curso de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/60394>. Acesso em: 25 dez. 2021.

BODGAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. PARECER CNE/CES Nº: 15/2005 -. 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf), Acesso em 23 jan 2020.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 8. ed. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 05/2010**. Brasília, Ministério da Educação. 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=4446-pceb005-10&category\\_slug=abril-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4446-pceb005-10&category_slug=abril-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 28 set. 2019.

BRASIL. **PORTARIA Nº 259, DE 17 DEZEMBRO DE 2019** - Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-259-de-17-dezembro-de-2019-234332362>. Acesso em: 16 jan. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02, 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. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192) . Acesso em: 28 set. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 07 ago. 2021.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei Nº 06, de 2014 que dispõe sobre a “residência pedagógica** do Senador Ricardo Ferraço que altera a Lei 9394/96. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/115998>. Acesso em: 19 de julho de 2021.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei Nº 227, de 2007 sobre a “residência educacional a professores da educação básica”**, de autoria do Senador Marco Marciel. Disponível em: <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/80855>. Acesso em: 19 de julho de 2021.

COORDENADORIA DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CAPES. **Edital 01/2020 Programa de Residência Pedagógica:** anexos. Brasília, DF, 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-anexos-pdf>, Acesso em: 20 dez. 2021.

COORDENADORIA DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CAPES. **Edital 01/2020 Programa de Residência Pedagógica.** Brasília, DF, 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/22052020-edital-1-2020rp-resultado-final-pdf>. Acesso em: 20 dez. 2021.

COORDENADORIA DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CAPES. **Edital 06/2018 Programa de Residência Pedagógica.** Brasília, DF, 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/16032018-edital-residencia-pedagogica-retificado-publicacao-06-03-pdf>. Acesso em: 05 jan. 2021.

COORDENADORIA DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CAPES. **Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018.** Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília, DF, 2018<sup>a</sup>. Disponível em: <http://capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 28 set. 2019.

COORDENADORIA DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CAPES. **Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica.** Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 28 de set. 2019.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2022. 127 p.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. 2ª ed. Revisada. Uberlândia: EDUFU, 2015. 250 p.

CONSELHO FEDERAL DE BIOLOGIA. **Parecer CFBio nº 01/2010**. Brasília. 2010. Disponível em: <https://cfbio.gov.br/2014/11/06/parecer-cfbio-no-01-2010-gt-revisao-das-areas-de-atuacao/>. Acesso em: 09 abr. 2022.

ENTIDADES se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC! [S. l.: s. n.], 2018. Disponível em: [http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Manifesto\\_Programa\\_Resid%C3%Aancia\\_Pedag%C3%B3gica.pdf](http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Manifesto_Programa_Resid%C3%Aancia_Pedag%C3%B3gica.pdf). Acesso em: 20 jan. 2019.

FARIA, J. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Residência Pedagógica: afinal, o que é isso? **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019.

FREITAS, M. C.; FREITAS, B. M.; ALMEIDA, D. M. Residência Pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em Perspectivas**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020.

GUEDES, M. Q. A Nova Política de Formação de Professores no Brasil: Enquadramentos da Base Nacional Comum Curricular e do Programa de Residência Pedagógica. **Da investigação às práticas**, Lisboa, v. 09, n. 01, p. 90-99, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Educação - 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

JESUS, A. S.; RIBEIRO, I. S. N. Trajetórias da formação docente: observar-aprender-praticar, através do Programa Residência Pedagógica. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEGRAFIA, 14., 2019, Campinas. **Anais eletrônicos** [...] Campinas, 2019. p. 3745-3755. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg>. Acesso em: 20 fev. 2022.

LABOV, William. Some further steps in narrative analysis. **The Journal of Narrative and Life History**, [s. l.], v. 7, n. 1-4. 1997.

LABURÚ, C.E.; ARRUDA, S. M.; NARDI, R. Pluralismo metodológico no ensino de ciências. **Ciênc. educ.**, Bauru, v. 9, n. 2, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/PSPp8GDNBD4XwVWnZx3MPqz/abstract/?lang=pt> , Acesso em: 30 nov. 2021.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2016. 264 p.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: A compreensão possibilitada pela Análise Textual Discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 47, n. 166, p. 1106-1333. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WykPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 10 de jan 2021.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Porto. 2002.

NÓVOA, A. **O passado e o presente dos professores**. In: NÓVOA, A. *et al.* Profissão Professor. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. Cap. 1, p. 13-34.

NÓVOA, A. Pensar alunos, professores, escolas, políticas. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 7-17, 2012.

NÓVOA, A.; BANDEIRA, F. (coord.) **Evidentemente**: histórias da educação. Porto: Asa, 2005.

SILVA, K. A. C. P.; CRUZ, S. P. A residência pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momentos**: diálogos em educação, v. 27, n. 2, p. 227-247, 2018.

SOUSA, A. K. L.; REIS, M. F. A.; GOMES, E. C.; SILVA, E. D. Relato de experiência na Residência Pedagógica em Física em uma escola regular do Tocantins. **Desafios**, [s. l.], v. 07, n. Supl., p. 126-128. 2020.

ZAINKO, M. A. S. Políticas de formação de professores na universidade pública: uma análise de necessidades, entre o local e o global. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 113-127, 2010.

## APÊNDICE A - Enunciado para elaboração das narrativas aos dez meses de participação no programa

Prezado/a aluno/a

Após um período inicial de imersão no cotidiano escolar é importante que registre suas impressões com o contato com a escola, equipe gestora, professores e alunos.

Então, a proposta é a elaboração de uma Narrativa.

Segundo Cunha (2009)

*Ao longo das últimas décadas a pesquisa em educação com abordagem qualitativa vem adotando as narrativas como uma estratégia investigativa sobre o “ser professor”, entre outros porque permite que o professor seja simultaneamente sujeito e objeto do estudo. Nessa perspectiva, a pesquisa narrativa adquire uma dimensão dupla: de investigação e de formação, o que consideramos uma das principais fortalezas dessa estratégia (CUNHA, 2009, p.1).*

Sendo assim, seja agora um futuro professor reflexivo! Elabore sua narrativa com as reflexões que teve nesses primeiros meses participando do Programa.

Atende-se aos seguintes itens, entretanto, não responda as questões, elabore um texto contínuo narrando os fatos e acontecimentos. Use seus conhecimentos, mas também seus sentimentos e emoções.

- a. Como foi a recepção da equipe gestora?
- b. Como foi a recepção da professora supervisora/preceptora?
- c. Como foram os primeiros contatos com os alunos?
- d. As relações presentes nos questionamentos a, b e c, passaram por modificações nos últimos meses? Como isso aconteceu?
- e. Como você tem realizado o planejamento de suas atividades na escola?
- f. Como você percebe a inserção dos conhecimentos das disciplinas da área de formação específica das Ciências Biológicas nas aulas da Educação Básica? Esses conhecimentos são suficientes para o planejamento de boas aulas?
- g. Exemplifique com uma sequência didática da qual você participou desde o planejamento até a execução da mesma.

- h. O que dificulta sua ação na escola?
- i. O que facilita a sua ação na escola?