



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CAMPUS II AREIA-PB
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

SABRINA SILVA PEREIRA

**REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NA RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

**AREIA
2020**

SABRINA SILVA PEREIRA

**REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada
à Universidade Federal da Paraíba como pré-
requisito parcial para a obtenção do título de
Licenciatura em Ciências Biológicas.

Orientadora: Prof^a. Dra. Anita Leocádia Pereira
dos Santos

AREIA
2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

P436r Pereira, Sabrina Silva.

Reflexões sobre a prática docente na residência pedagógica em Ciências Biológicas / Sabrina Silva Pereira. - Areia:UFPB/CCA, 2020.

54 f.

Orientação: Anita Leocádia Pereira dos Santos.
TCC (Graduação) - UFPB/CCA.

1. Saberes da docência. 2. Estágio. 3. Práticas de ensino. I. Santos, Anita Leocádia Pereira dos. II. Título.

UFPB/CCA-AREIA

CDU 573(02)

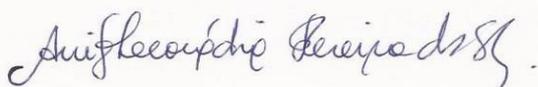
SABRINA SILVA PEREIRA

**REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NA RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a
Universidade Federal da Paraíba - UFPB – CCA/
Campus II, como requisito parcial para obtenção
do título de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Aprovado em 15 de dezembro de 2020

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dr^a. Anita Leocádia Pereira dos Santos
Orientadora- DCFS/CCA-UFPB



Profa. Dr^a. Maria Betânia Fernandes Vasconcelos
Examinadora -DCFS/CCA-UFPB



Prof. Dr^a. Péricles de Farias Borges
Examinador -DCFS/CCA-UFPB

Dedico ao meu filho, Henrique! Que se tornou minha maior
força na vida, fazendo com que eu chegasse até aqui. Tudo é por
ele!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela minha existência e pela sua presença em todos os momentos da minha vida. Aos meus pais Paulo Sérgio Pereira e Sandra Silva, pela educação, incentivo e apoio e confiança prestados durante toda minha vida, às minhas avós, que sempre me incentivaram para que eu buscasse sempre novos caminhos, à minha irmã Samara, que esteve comigo em todos os momentos, à toda minha família, de modo geral.

A Professora e doutora Anita Leocádia, pelo carinho, companheirismo, dedicação, compreensão e colaboração em todos os momentos da minha vida acadêmica, essencialmente na pesquisa, compartilhando seu vasto conhecimento comigo. Aos colegas da Licenciatura em Ciências Biológicas e a todos os professores da graduação, que de alguma forma contribuíram para a minha formação. A todas as pessoas, que, de alguma forma, colaboraram no desenvolvimento deste trabalho, **obrigada!**

Por viver muitos anos dentro do mato
Moda ave
O menino pegou um olhar de pássaro
Contraíu visão Fontana.
Por forma que ele enxergava as coisas
Por igual
como os pássaros enxergam.
(Manoel de Barros).

RESUMO

A reformulação dos Estágios Supervisionados proposta pelo Programa Residência Pedagógica - RP, envolve os futuros profissionais docentes, colocando-os frente a novos desafios, dentro da realidade escolar onde passam a atuar, para a efetivação da sua formação docente. Torna-se fundamental que ocorram pesquisas e reflexões sobre as execuções do Programa RP, para que realmente seja alcançado seu principal objetivo de desenvolver nas escolas projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática, desviando-se da reprodução de modelos prontos, que coloca professores e estudantes em uma condição passiva, alterando a ordem tradicional na escola. Neste sentido, o objetivo deste trabalho é analisar aspectos didáticos da prática docente em sala de aula no contexto da formação docente, a partir da percepção dos participantes do Programa, tomando como referência as experiências vivenciadas na Residência Pedagógica, Edital Capes 06/2018. Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário qualitativo, com seis questões abertas, que foi aplicado por meio de um grupo do aplicativo WhatsApp, do qual participaram dez respondentes voluntários, licenciandas e licenciandos do Curso de Ciências Biológicas, do Centro de Ciências Agrárias, da Universidade Federal da Paraíba CCA/UFPB, no ano de 2019. Os resultados indicaram que, durante a execução do Programa nas escolas públicas de educação básica, houve a predominância de métodos tradicionais, tanto nas práticas docentes das professoras e professores preceptores, como também dos próprios residentes. Estes apontaram a ausência de orientação pedagógica para as regências de aulas, por parte da coordenação do Programa e que houve maior cobrança sobre parâmetros de quantidade de horas cumpridas do que acerca da qualidade destas horas como aprender docente, repetindo padrões do antigo Estágio Supervisionado. É importante frisar que, a oportunidade de participar de um Programa pioneiro despertou em cada participante os saberes didático-pedagógicos são imprescindíveis para a prática docente e faz parte do processo de ensino e aprendizagem. Houve sinais de que o saber experiencial foi construído no dia-a-dia da escola campo, a partir das inquietações e tentativas de inovação didática, sugerindo a possibilidade de junção dos saberes profissionais, adquiridos na sua formação, com os fazeres práticos na sala de aula. Por fim, por se tratar de um Programa pioneiro, para a formação inicial de professores, conclui-se que é imprescindível um olhar mais atento sobre sua realização junto à formação docente, que se constrói de modo efetivo, durante a atuação dos futuros docentes, nos cursos de licenciaturas e nas escolas, já que, efetivamente, os objetivos principais do Programa RP não estão sendo alcançados.

Palavras- chaves: Saberes da Docência. Estágio. Práticas de Ensino. Formação Docente.

ABSTRACT

The reformulation of Supervised Internships proposed by the Pedagogical Residency Program - RP, involves future teaching professionals, placing them in front of new challenges, within the school reality where they start to work, for the effectiveness of their teacher training. It is essential that research and reflections on the executions of the RP Program take place, so that its main objective of developing innovative projects in schools that stimulate the articulation between theory and practice is really achieved, deviating from the reproduction of ready models, which it places teachers and students in a passive condition, changing the traditional order in the school. In this sense, the objective of this work is to analyze didactic aspects of teaching practice in the classroom in the context of teacher training, from the perception of the Program participants, taking as a reference the experiences lived in the Pedagogical Residence, Edital Capes 06/2018. For data collection, a qualitative questionnaire was used, with six open questions, which was applied through a group of the WhatsApp application, in which ten volunteer respondents, undergraduate and graduate students of the Biological Sciences Course, from the Center for Agricultural Sciences participated from the Federal University of Paraíba CCA / UFPB, in 2019. The results indicated that, during the execution of the Program in public schools of basic education, there was a predominance of traditional methods, both in the teaching practices of teachers and preceptor teachers, as well as the residents themselves. These pointed out the absence of pedagogical guidance for the classes' conduct, on the part of the Program's coordination and that there was a greater demand on parameters of quantity of hours accomplished than on the quality of these hours as learning by teaching, repeating patterns of the old Supervised Internship. It is important to note that the opportunity to participate in a pioneering Program has awakened in each participant the didactic-pedagogical knowledge that is essential for teaching practice and is part of the teaching and learning process. There were signs that experiential knowledge was built in the day-to-day life of the rural school, based on the concerns and attempts of didactic innovation, suggesting the possibility of combining the professional knowledge acquired in their training with the practical activities in the classroom. Finally, as it is a pioneering Program, for the initial training of teachers, it is concluded that it is essential to have a closer look at its realization with teacher training, which is effectively built, during the performance of future teachers, in undergraduate courses and in schools, since, effectively, the main objectives of the RP Program are not being achieved.

Keywords: Teaching Knowledge. Internship. Teaching Practices. Teacher Training.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. PRÁTICA DOCENTE E A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	13
2.1. O programa Residência Pedagógica	13
2.2. O programa Residência Pedagógica do CCA/UEPB.....	18
2.3. Estágios supervisionados e a Residência Pedagógica: desafios	19
2.4. Os saberes da docência e a questão da experiência	21
3. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	24
3.1. Caracterização da Pesquisa.....	24
3.2. Local da Pesquisa	24
3.3. Participantes da Pesquisa.....	25
3.4. Procedimentos de Coleta e Análise de Dados	25
4. PRÁTICA DOCENTE E A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: A PERSPECTIVA DOS LICENCIANDOS RESIDENTES	26
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
6. REFERÊNCIAS	47
APÊNDICE	51

1 INTRODUÇÃO

Para um aperfeiçoamento que qualquer prática contínua, é preciso que, em algum momento, se faça uma reflexão e, a partir daí, questionar, reavaliar, visitar e retomar sobre nossa prática. Tratando-se da formação docente, além da reflexão contínua, é imprescindível que ocorra a integração dos conhecimentos adquiridos na teoria e na prática. Para (NÓVOA, 1992) a formação de professores não deve ocorrer apenas sob o ponto de vista individual, o que acabaria por reforçar o isolamento profissional e a ideia de que caberia a esses profissionais o mero papel de transmissores de um conhecimento já pronto, imposto a eles. Assim, acrescenta-se a necessidade do debate e do envolvimento coletivo para a formação docente.

As instituições onde se instalam programas de formação dos professores, para os quais se propõem reformulações sobre o Estágio Supervisionado, recebem novos projetos para inovação, como é o caso da Residência Pedagógica - RP. Neste contexto, é fundamental que ocorram reflexões sobre as proposições propostas pelo programa RP, sem deixar que o sistema educacional nos condicione apenas a reprodução de modelos prontos, em uma condição passiva.

Nesse sentido, devemos observar de que maneira se configuram os processos formativos e as posturas docentes. Tratando desse assunto, Barbosa diz que:

Quando afirmamos que nossa consciência social tem sido há tanto tempo escravizada por modelos educacionais vindos de fora que sofremos atualmente de uma espécie de amnésia crítica... Os professores são, inconscientemente, os veículos que cristalizam o comportamento, o pensamento e o desenvolvimento institucional para garantir a continuidade de dependência (BARBOSA, p 37, 2001).

Fazendo uma retrospectiva nos programas de iniciação a docência e formação de professores nos quais tive a oportunidade de participar, na Monitoria e na Residência Pedagógica - RP, enquanto estudante da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, pude observar a ocorrência da reprodução dos antigos modelos docentes por ocasião das atividades propostos pelos Programas. Não havia espaço para uma discussão em torno dos processos didático-pedagógicos e muitas das minhas regências e aulas de monitoria foram construídas por mim, usando um pouco da minha experiência como estudante e no contato com as disciplinas do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, foi possível vivenciar conhecimentos e

reflexões que me permitiram ter outros pontos de vista acerca da prática docente e vislumbrar outras possibilidades para minha prática inicial.

Para Saviani (2009), existem dois modelos contrapostos de formação de professores que são:

- a) Modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.
- b) Modelo pedagógico-didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático.

Em nossas experiências escolares e acadêmicas, observávamos que os modelos culturais-cognitivos ainda permeiam os processos de ensino e aprendizagem, pois, mesmo quando existem propostas de inovações na formação dos alunos licenciados sejam eles por Programas de Iniciação a Docência ou por disciplinas ofertadas nos Cursos de Licenciatura, ainda predomina a limitação apenas ao domínio dos conteúdos, deixando-se de lado o modelo pedagógico-didático, tornando o aluno despreparado para se colocar de modo adequado e seguro no ambiente escolar.

Apenas a partir da experiência de regência na RP, à luz de estudos da Didática, surgiu a possibilidade de refletir e desejar mudar significativamente a minha prática docente, enquanto estudante, docente em formação e futura profissional. Para Bondía (2002), “Experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Essas experiências me possibilitaram o contato com algumas situações desafiadoras do ambiente escolar, que me fizeram buscar um entendimento sobre os diversos aspectos físicos, sociais, culturais que configuram o ambiente escolar e a atuação de professores e professoras.

Enquanto futuras professoras e professores, devemos entender que a escola vai além dos processos de ensino mecânicos e buscar processos formativos que possibilitem a construção de estratégias de ensino reflexivo, planejamentos dinâmicos, que considerem ainda a identidade cultural de cada escola, com vistas ao aprender. Nesta direção, Saviani afirma que:

[...] pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre se

assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas (SAVIANI, p 2003).

Desta forma, nos deparamos com a necessidade de realizar questionamentos sobre os novos programas de formação de professores, para as realidades desafiadoras das escolas. O Programa da Residência Pedagógica - RP propõe a reformulação do Estágio Supervisionado, com uma perspectiva inovadora, seja pelas cargas horárias, pelas condições de bolsas e na relação teoria e prática. Pimenta e Lima (2011) destacam a importância do estágio nas licenciaturas como espaço de formação para uma prática mais reflexiva, em que estejam inseridas:

[...] atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresentam as dificuldades (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 55).

Este trabalho está estruturado em quatro (4) capítulos, o primeiro vem abordando o histórico da residência pedagógica, contextualizando a sua história até a sua efetivação no processo de formação de professores e professoras. O segundo capítulo apresentamos as escolas de atuação da Residência Pedagógica em Ciências Biológicas do Centro de Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba (CCA/UFPB). No terceiro capítulo, apresentamos os desafios dos estágios supervisionados com a inclusão de novos programas de formação de professores. No quarto capítulo, discutimos sobre os saberes da docência, que são resultados das nossas experiências formativas e coletivas dentro do ambiente escolar.

Sendo o Programa RP, uma proposta de substituição do Estágio Supervisionado, que já está acontecendo nas Universidades Federais, no sentido da renovação da formação docente inicial, consideramos importante provocar uma reflexão aos futuros professores e professoras, participantes do Programa, sobre as práticas docentes identificadas e executadas por ocasião dos contatos com as escolas e salas de aula. Assim, questionamos graduandos e graduandas do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Centro de Ciências Agrárias, da Universidade Federal da Paraíba - CCA/UFPB, tendo como objetivos:

Geral:

- Analisar a percepção das/dos residentes sobre aspectos didáticos das práticas docentes em sala de aula, no contexto da formação inicial, tomando como referência as experiências vivenciadas no Programa Residência Pedagógica – CAPES.

Específicos:

- Identificar os principais procedimentos didáticos utilizados pelos preceptores e os residentes durante as aulas de Ciências Biológicas;
- Compreender os desafios enfrentados na prática docente dos residentes nas escolas de atuação da Residência Pedagógica – RP;
- Incentivar a reflexão e as possibilidades de melhoria da própria prática docente.

2 PRÁTICA DOCENTE E A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

2.1. O programa Residência Pedagógica

No século XX entre os anos de 1992 e 1993, o Rio de Janeiro avançava na formação de professores, o senador Darcy Ribeiro propôs então o curso “Formação em Serviço”, que se baseava nos princípios da residência médica aplicados na formação de professores recém-egressos da universidade. (MAURÍCIO, 2012). São as primeiras evidências do surgimento da Residência Pedagógica (RP) no Brasil.

Apesar do programa de residência pedagógica (PRP) possuir evidência de surgimento no século passado, sua implantação e efetivação foram conduzidas em processos longos, observa-se ainda ser discreto no Brasil, pois a sua ocorrência em algumas universidades é recente. A primeira discussão surgiu em 2007 com uma proposta do Senador Marco Maciel (DEM/PE) em que admitiu ter-se inspirado na residência médica, apontando-a como um avanço na formação dessa categoria.

Denominando assim, de Residência Educacional, incluindo para isto uma proposta de alteração ao artigo 65 da LDBEN/96, no qual acrescentava parágrafo único, com a seguinte redação:

Aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida a residência educacional, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de oitocentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei. (PLS 227/07).

O projeto não prosseguiu na pauta do Congresso Nacional, pois dependeria de uma grande fonte de financiamento para custear as bolsas de estudos dos professores que se tornariam residentes e de uma política negociação de uma política nacional de formação entre os entes federados - União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

Em 2012, um projeto do senador Blairo Maggi (PR-MT) adapta o PLS 227 proposto por Marco Maciel (DEM-PE) em 2007. A reformulação de Maggi Projeto de Lei (PLS) nº 284/12, trouxe a denominação de Residência Pedagógica, que seria “uma etapa ulterior de formação inicial para a docência na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, na forma da ‘residência’, remunerada por meio de bolsas de estudos e com carga horária mínima de 800 horas”. (SILVA E CRUZ,2018).

Logo em seguida no ano de 2014 a Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado aprovou o projeto de lei 6/2014, PLS 6/2014 do senador Ricardo Ferraço (PSDB-ES), que propunha a alteração da LDB, propondo a Residência Docente.

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 (PLS 6/2014).

Para determinar a formação docente para a educação básica incluirá a residência docente, como etapa ulterior à formação inicial, de 2000 mil horas, divididas em dois períodos, com duração mínima de 1000 horas, considera como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas que se destinam ao financiamento de programa de residência docente, através da concessão de bolsas aos alunos residentes e aos professores supervisores e coordenadores.

A proposta previa que os sistemas de ensino ofertariam a residência docente para licenciados em número igual ou superior a 4% do respectivo quadro docente em atividade até o ano de 2024, devendo garantir até o ano de 2017 vagas em número correspondente ao mínimo de 5 %. (SILVA E CRUZ,2018).

A residência educacional, residência pedagógica e residência docente, citados a cima são projetos de leis que não chegaram a ser implantados pelo governo, dentro desses formatos, porém na literatura é possível encontrar desde a década de 2000 experiências isoladas nos sistemas federais, estaduais e municipais da educação básica e superior.

Pelo decreto 8.977, de 30 de janeiro de 2017, e considerando a finalidade da capes de induzir, fomentar e acompanhar a formação inicial e comandada de profissionais do magistério e os programas de estudos e pesquisas em educação; considerando a importância da formação inicial de professores da educação básica para o desenvolvimento humano e sustentável do país a Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, institui o Programa de Residência Pedagógica.

O programa foi lançado pela Capes em março de 2018, mas só entrou em vigor em agosto do mesmo ano através do Edital Capes nº 06//2018 onde contém todas as normas para o processo de seleção. Tendo como princípio norteador a imersão na realidade escolar, ou seja, o aluno residente é inserido diretamente no cotidiano da escola pública. De acordo com o Edital Capes nº 06/2018, o Programa de Residência Pedagógica tem como objetivo:

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnósticos sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;

II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica.

Atualmente a RP se constitui como uma atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada escola-campo. Tendo o total de 440 horas de atividades distribuídas da seguinte forma: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades como observamos no Quadro 01. (CAPES, 2018).

Além dos desenvolvimentos dessas atividades o preceptor terá direito a uma bolsa financeira no valor de R\$ 765,00 mensais, concedida pela Capes, durante 18 meses, a partir de agosto de 2018, de acordo com o desempenho das suas atividades, que será analisada pelo orientador. Com orientação de caráter didático- pedagógico, para o desenvolvimento de suas atividades, recebendo certificado do período de participação no programa. (CAPES, 2018).

Quadro 01: Projeto Institucional da Residência Pedagógica

Sugestão de Cronograma	
Tempo de Execução	Atividades
2 meses	Preparação do aluno para participação no programa.
60 horas na escola	Orientação conjunta (coordenador/supervisor) ambientação do residente na escola e preparação do Plano de Atividade da Residência
320 horas	Imersão na escola contendo o mínimo de 100 horas de regência de classe
20	Relatório final
40	Avaliação e socialização
TOTAL	440 horas

Fonte: Autora, a partir do projeto institucional do Programa da Residência Pedagógica.

O residente é acompanhado por um professor de educação básica, com atuação nas áreas de ciências ou biologia denominado preceptor. O preceptor do subprojeto da residência

pedagógica (RP), em ciências biológicas, acompanha o mínimo de 8 e o máximo de 10 residentes durante toda a execução do projeto.

De acordo com o projeto institucional do Edital Capes nº 6/2018 o preceptor da escola-campo, têm direitos e obrigações a serem tomadas durante o projeto observado no Quadro 02. Basicamente o preceptor é quem acolhe os residentes durante o período de imersão, estando presente nos processos de planejamento, regência e avaliação das aulas ministradas pelos residentes. O preceptor auxilia no planejamento e execução de atividades, planos de aula, sequencias didática e na intervenção pedagógica dos residentes, tentando deixar todos esses processos mais viáveis com a realidade da escola.

Quadro 02. Obrigações dos preceptores referentes ao Edital CAPES nº 6/2018.

AÇÕES	ATIVIDADES
AUXILIAR	Auxiliar o orientador na elaboração do plano de atividades do residente, detalhando as ações desenvolvidas na escola-campo de acordo com o Edital Capes nº 6/2018.
PARTICIPAR	Participar do curso de formação elaborado pela coordenação institucional.
	Participar das atividades de acompanhamento e avaliação do programa definidas pela CAPES ou pelas IES, colaborando com o aperfeiçoamento do programa e da política de formação de professores da educação básica.
	Participar da organização de seminários de formação de professores para a educação básica promovidos pelas IES e/ou pela CAPES.
ACOMPANHAR	Acompanhar e orientar as atividades do residente na escola-campo, zelando pelo cumprimento do plano de atividades.
CONTROLAR	Controlar a frequência do residente
INFORMAR	Informar ao docente orientador (a) qualquer ocorrência que implique o cancelamento ou suspensão da bolsa do residente, quando houver.

AVALIAR	Avaliar periodicamente o residente e emitir o relatório de desempenho.
REUNIR	Reunir-se periodicamente com os residentes e com os outros preceptores, para socializar conhecimentos e experiências.
ARTICULAR	Articular-se com a gestão da escola e outros docentes visando criar na escola-campo um grupo colaborativo de preceptoria e socialização de conhecimentos e experiências.
ELABORAR	Elaborar relatório semestral de suas atividades e entrega-los nos prazos estabelecidos pelo (a) orientador (a).
ATENDER	Atender as demandas que forem solicitadas pelo (a) orientador(a), para um bom desempenho do subprojeto/curso.
OBSERVAR	Observar e atender as demais normas que for estabelecido pelo Colegiado Institucional de Formação de Professores e a Coordenação Institucional UFPB para o desenvolvimento do projeto e conduta como integrante do mesmo.
APRESENTAR	Apresentar fortemente os resultados parciais e finais de seu trabalho, divulgando-os nos seminários de formação de professores da educação básica promovidos pela instituição.

Fonte: Autora, a partir do projeto institucional do Programa da Residência Pedagógica.

A orientação do residente é realizada por um docente da instituição de ensino superior (IES), onde o projeto está vinculado denominado docente orientador, onde existe a orientação conjunta (docente orientador/preceptor) com ambientação do residente na escola e elaboração do Plano de Ação, relatório parcial e relatório final do residente, e quinzenalmente reuniões com (Orientador/Preceptor/Residente) para discutir sobre os trabalhos que estão sendo desenvolvidos, estreitando os laços entre a universidade e a escola-campo, trazendo benefícios

para ambos. E a coordenação do projeto Institucional será realizada por um docente da IES, denominado Coordenador Institucional. (CAPES, 2018).

2.2. O programa Residência Pedagógica do CCA/UFPB.

No Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal da Paraíba (CCA/UFPB), O Programa da Residência Pedagógica, Edital Capes nº 06/2018, ocorreu nas escolas A ECIT Estadual Ministro José Américo de Almeida, A Escola Dr. Cunha Lima e na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Irineu Joffily. As três escolas passaram por um processo seletivo disponibilizado no edital Capes nº 06/2018 e receberam os residentes em agosto de 2018, os primeiros meses foram reservados para a ambientação do residente na escola, imersão incluindo regências planejamentos, intervenções pedagógicas e relatório final.

A ECIT Estadual Ministro José Américo de Almeida está localizada no centro de Areia/PB, na Praça que recebe o mesmo nome da instituição de ensino. O prédio em que funciona a escola faz parte do conjunto do patrimônio histórico tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e foi construído em 1849. Em 1964 que a instituição é nomeada de Colégio Estadual de Areia, e em seguida recebe o nome de Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Ministro José de Almeida.

Essa primeira edificação agregou, durante 70 anos, inúmeras funções: Cadeia Pública, sendo o pavimento térreo ocupado pelo presídio, quartel e enfermaria; o Salão do Júri e o Paço da Câmara Municipal ocupavam o andar superior. A ECIT Estadual Ministro José Américo de Almeida é uma instituição escolar pública que atende alunos do Ensino Fundamental Integral II (8º e 9º anos), Ensino Médio Integral e Técnico (1º anos) e Ensino Médio Integral (2º e 3º anos). Em 2019 o corpo docente da escola era formado por 08 professores efetivos e 10 professores contratados. A totalidade de professores da ECIT tem nível superior, a maioria com especialização e/ou mestrado em sua área específica.

A Escola Dr. Cunha Lima foi construída no governo de Dr. José Américo de Almeida. Inaugurada no dia 31 de janeiro de 1952, sob a administração do prefeito Armando de Freiras, então prefeito da cidade de Areia. Seu nome foi uma homenagem ao chefe político da região brejeira, o Coronel Cunha Lima, pai do Sr. Cunha Lima, muito amigo e correligionário do Sr. Severino Bronzeado que, no ano de 1946, foi ao encontro do Governador Osvaldo Trigueiro para solicitar a construção da nossa escola. Este, lutou, fazendo a significativa exposição de motivos que justificavam a situação da educação na nossa pequena vila de Lagoa de Remígio.

A comunidade de Remígio é agradecida ao Dr. Luiz Bronzeado, que muito fez para que o sonho de uma boa escola pública se tornasse realidade.

Atualmente, a escola é composta por professores graduados e a maioria com pós-graduação. Temos cerca de 757 alunos matriculados, Ensino Fundamental 1º a 5º ano, Ensino Fundamental 6º a 9º ano e Ensino médio, onde a residência pedagógica atua nos anos finais do fundamental e no ensino médio.

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Irineu Joffily, foi criada por força do Decreto nº 288, de 09 de junho de 1932, com a denominação de “Grupo Escolar”. A primeira professora nomeada foi à senhora Maria Emília Cristo da Silva, filha de um importante comerciante da vila. O prefeito Theotônio Tertuliano da Costa fez questão de instalar solenemente e inspecionar as obras. Este era um dos 22 institutos construídos no Estado pelo interventor Antenor Navarro.

O professor Baptista Leite fez a entrega do novo prédio, em nome do Prefeito Thetônio Costa, ao diretor da instrução primária, sendo em seguida entoado o hino da Paraíba pelos alunos daquele grupo. Em sua fala, o professor José de Mello enalteceu as benfeitorias realizadas pelo interventor à causa da educação, constituindo este um dos principais pontos de sua administração. Depois de oficialmente instalado foi dado posse a diretoria da escola e respectivo corpo docente, seguindo-se da aposição do retrato do inesquecível patrono Irineu Joffily.

Atualmente a escola possui as turmas de atendimento educacional especializado (AEE), ensino fundamental dos anos finais do 6º ano 9º, ensino médio completo, Educação de Jovens e Adultos (EJA)- Ensino Fundamental Anos finais e EJA ensino médios

2.3. Estágios supervisionados e a Residência Pedagógica: desafios

Considerando algumas discussões em torno da formação prática do professor através dos estágios supervisionados, existem posicionamentos bem diferenciados sobre a sua efetividade no processo de formação. Análises indicando a necessidade de redimensionamento das experiências formativas propiciadas na vivência desse componente curricular de formação. (BRITO, 2014) Embora exista várias análises e críticas aos modelos de estágios novas alternativas ou propostas ainda são pouco apresentadas na literatura.

Segundo LIBÂNEO (2002), o estágio supervisionado é constituído de vários processos que podem ser descritos a seguir:

O Estágio Supervisionado constitui-se de momentos na sequência do programa da Didática e das Metodologias específicas nos quais os futuros professores travam um contato mais direto com o campo de trabalho profissional. Isso não exclui a possibilidade de as demais disciplinas do currículo fazerem mesmo. Mas é naquelas disciplinas que ele se realiza de modo mais sistematizado e estruturado, num trabalho coordenado a nível da instituição escolar, definindo-se tarefas conexas a cada uma dessas disciplinas. (LIBÂNEO,2002).

Segundo ALTHAUS (1997), “o despertar pedagógico começa a se manifestar [...] no momento em que os alunos realizam estágios nas escolas”. Portanto, é importante considerar, que a realidade em sala de aula enquanto docente exige uma articulação entre a teoria que se aprendeu durante todo o curso, e a prática que é desafiadora a cada contato com o ambiente escolar. Para PIMENTA e LIMA (2012), “considerar o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental.”

Os estágios supervisionados nos cursos de licenciatura em ciências biológicas inserem os graduandos no contexto de espaços educativos, para que através dessa vivência, possam atentar para todo o ambiente escolar desde a organização até o fazer pedagógico. A obrigatoriedade do estágio curricular na formação profissional está definida na legislação federal LDB 9394/96, já nos pareceres CNE/CP 27/2001, CNE/CP 28/2001, prever que os estágios sejam cumpridos em escolas de educação básica.

Infelizmente, os estágios supervisionados, se configuraram nos últimos tempos como, frágeis e inconsistentes à medida que os discentes apenas cumpriam por formalidade burocrática de formação. Quando exercidos nas escolas de educação básica de rede pública de ensino, o professor formador limitava-se apenas a acompanhar o relatório final, sem acompanhamento de planejamentos, e não tinha retorno das universidades para escolas sobre os trabalhos desenvolvidos durante os estágios.

A residência pedagógica é programa novo estabelecido pela portaria nº38, de 28 de fevereiro de 2018 efetivado pelo Edital CAPES 06/2018, que visa a articulação entre a teoria e a prática, conduzindo os licenciados para a construção da sua profissionalidade. É importante compreender os processos de formação que possibilitam o contato dos licenciados com seu campo de atuação profissional.

O Edital CAPES 06/2018, proposto pela residência pedagógica, propõe:

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional

docente, utilizando coleta de dados e diagnósticos sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;

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, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.

IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Com a reformulação do estágio supervisionado proposto pela residência pedagógica, os futuros profissionais docentes, especificamente os licenciados, são colocados frente a novos desafios, dentro da realidade escolar onde atuam, e até mesmo das mudanças de mecanismos práticos teóricos e técnicos, para que aconteça a efetivação da sua prática docente. Para, além disso, o profissional formado dentro desse contexto de mudanças precisa sentir-se na condição de agente transformador e participativo da construção da sua atuação.

A residência pedagógica apresenta algumas características específicas, as quais lhe conferem um caráter diferenciado. Durante e após a imersão o residente deve ser estimulado a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a profissionalização do docente escolar, para registro em relatório e contribuir para a avaliação de socialização de sua experiência como residente. Esse material deverá ser utilizado pela IES para inovar o estágio curricular de seus cursos de licenciatura. (CAPES, 2018).

O Programa Residência Pedagógica ganha sentido quando propõe a articulação do Projeto Pedagógico do curso e aos demais programas que fortalecem a aprendizagem da docência, situada na pesquisa e na prática pedagógica, considerando todos os sujeitos envolvidos como agentes ativos para pensar a educação, não apenas executar receitas e rotinas.

2.4. Os saberes da docência e a questão da experiência

Quando chegamos nos cursos de formação inicial, temos já em nossa mente os saberes de como é ser um professor, as experiências que carregamos, durante nossa formação, nos indicam as diferentes posturas que constituíram, os professores que passaram por nossas vidas, o ser professor carrega a princípio uma visão dos profissionais que passaram pela nossa formação. Segundo Pimenta (1997), A experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana.

Nos cursos de licenciaturas, refletimos sobre nossas experiências, as quais avaliamos positivas ou negativas, do ponto de vista pedagógico, ocorrem modificações em nossa conduta, mais ainda sim utilizamos nossos saberes experiências, para o cotidiano escolar, mais apenas os saberes experienciais não configuram a totalidade dos saberes que os professores podem adquirir na sua atividade docente. Esses saberes precisam ser complementados. Tardif (2011) estabelece os saberes que norteiam a profissão docente em quatro, e os define como plurais, mesclados pela junção dos saberes da formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Os saberes da formação profissional são aqueles oriundos da formação inicial, adquiridos nos cursos de licenciaturas voltados à formação de professores. Já os saberes das disciplinares, são constituídos pelas disciplinas que cursamos nas universidades e faculdades, nas diversas áreas do conhecimento. Os saberes curriculares se constituem pelas grades curriculares que os professores aprendem e aplicam, sendo estabelecidos pelas instituições de ensino. Por fim, estão os saberes experienciais, que é a própria prática docente, pois: “(...) brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber- fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2011).

Os saberes da docência foram classificados também por Pimenta (1997), os saberes da docência podem ser classificados em saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos. Segundo a autora, os saberes da experiência são aqueles que dizem respeito à construção da identidade do futuro professor, pois são construídos na formação inicial e na prática cotidiana. Os alunos já utilizam suas experiências nos cursos de formação inicial, utilizando na passagem do ser-aluno para o ser-professor, sendo também constituído no seu cotidiano onde o professor está sempre no processo de reflexão sobre a sua prática através de suas experiências.

Os saberes da docência que se referem ao conhecimento estabelecem que os professores, mais do que informar, são responsáveis por humanizar seus alunos pois, nos dias atuais, a educação tem como finalidade (...) possibilitar que os alunos trabalhem conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria (PIMENTA, 1997).

Por último apresentamos os saberes pedagógicos. Pimenta (1997) em seu estudo intitulado Formação de professores- saberes da docência e identidade do professor, estabelece

que os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação. A autora determina que tais saberes sejam elaborados a partir das necessidades pedagógicas surgidas na prática social da educação, numa espécie de reinvenção de tais saberes a partir da própria prática.

Os autores Tardif (2011) e Pimenta (1997), citam os saberes experienciais, entretanto há uma breve diferenciação. Para Pimenta (1999), eles se referem aos saberes produzidos pelos professores no trabalho cotidiano, como também aos saberes que os alunos já trazem quando chegam a um curso de formação inicial. Já Segundo Tardif e Gauthier (1996), os saberes da experiência são definidos como um conjunto de saberes atualizados, adquiridos e exigidos no âmbito da prática profissional, se constituindo, por assim dizer, a cultura docente em ação.

Os saberes experienciais se configuram como muito importantes nas nossas práticas docentes, vários autores como Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Pimenta (1999) Gauthier et al (1996), evidenciam eles como parte essencial do processo de formação docente, bem como os outros saberes aqui discutidos. Assim é preciso que todos os saberes sejam sistematizados e socializados de forma coletiva no ambiente escolar.

3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

3.1. Caracterização da Pesquisa

A pesquisa qualitativa utiliza-se do ambiente natural como fonte direta de coleta de dados e tem o pesquisador como instrumento fundamental para esta coleta e uma pesquisa descritiva, onde o investigador preocupa-se, essencialmente, com o significado que as pessoas dão as coisas e a sua vida, usando o enfoque indutivo na análise dos dados. (GODOY, 1995). LUDKE E ANDRÉ (2012), apresentam as mesmas características acima citadas, baseadas nos mesmos autores citados em GODOY (1995), acrescentando mais uma. Podem também ser chamados de “naturalístico”. Isto se dá devido aos estudos serem desenvolvidos “no ambiente em que ocorrem naturalmente, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador”.

Para qual BAUER e GASKELL (2002, p. 68) explicam:

A finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão, em um meio específico.

Para a caracterização dos objetivos foi utilizada a pesquisa exploratória e descritiva. De acordo com Gil,

A pesquisa exploratória visa proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torna-lo explícito ou construir hipóteses. Envolve levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiência práticas com o problema pesquisado, análise de exemplos que estimulem a compreensão. Assume, em geral, as formas de pesquisa bibliográfica e de estudo de caso (GIL,1991).

Já a pesquisa descritiva visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou estabelecimento de relações entre variáveis, envolvem o uso de técnicas padronizadas de coletas de dados, questionários e observações sistemáticas (GIL,1991).

3.2. Local da Pesquisa

A pesquisa foi elaborada na Universidade Federal da Paraíba, no campus II, do Centro de Ciências Agrárias (CCA) está situado na cidade de Areia, Região do Brejo Paraibano, a uma altitude de 618m. O Campus Universitário fica a uma distância de 3 km do centro da cidade (UFPB – CCA, 2016). Estando a aproximadamente 120 quilômetros de distância da Capital, João Pessoa (PARAÍBA, 2019). Em princípio foi realizada uma pesquisa bibliográfica, obtendo assim um embasamento teórico e critico acerca da formação docente a luz da didática.

Foram realizados encontros quinzenais com a orientadora, para que norteássemos o desenvolvimento da pesquisa de acordo com os questionamentos propostos. Utilizou-se um questionário com seis (6) questões para a coleta de informações da pesquisa, que ocorreu no final de 2019 sendo entregues os questionários de forma presencial e a coleta das respostas de forma on-line, utilizando um grupo do aplicativo WhatsApp, do qual participaram os respondentes.

3.3. Participantes da Pesquisa

Os participantes da pesquisa são os residentes do Subprojeto de Biologia da UFPB do Programa Residência Pedagógica, referente ao Edital CAPES nº 06/2018. Os respondentes abrangeram as diferentes localidades do subprojeto de biologia para o campus II do Centro de Ciências Agrárias. Inicialmente o programa contava com vinte e sete (27) participantes, antes do término da vigência do projeto que era de 18 meses, cinco (05) concluíram as atividades, se desvinculando do curso de ciências biológicas e da sua atuação no subprojeto. Restando apenas vinte e dois (22) residentes para conclusão. Entre os que continuaram no subprojeto selecionamos dez (10), respondentes.

Para definirmos os residentes, escolhemos amostras de cada área de atuação do subprojeto, nas três cidades de atuação Areia, Remígio e Esperança. Utilizamos as amostras intencionais que se enquadram os diversos casos em que o pesquisador deliberadamente escolhe certos elementos para pertencer à amostra, por julgar tais elementos bem representativos da população (COSTA NETO, 1977, p. 45).

Por questões éticas, o verdadeiro nome dos respondentes da pesquisa não foi citado, eles serão identificados através de pseudônimos que eles mesmo escolheram tais como: Xavier; Orquídea; Elis; Monique; Thobias; Silva; Freire; Duarte; Amabis; Cavalcante.

3.4. Procedimentos de Coleta e Análise de Dados

Utilizou-se um questionário para a coleta de informações da pesquisa, distribuído aos 10 residentes, que preencheram e devolveram os questionários, servindo de objeto de análise para a pesquisa. Desenvolvido para coletar dados por meio de métodos técnico-científicos, o pressuposto principal de um questionário é a garantia de acurácia e precisão na verificação dos objetos de investigação (HAIR et al., 2005; MALHOTRA, 2011).

Criar um questionário é, portanto, um processo complexo que abarca a redação de questões e itens (as perguntas), a ordem das questões, a apresentação, a administração (aplicação) e a coleta (MURRAY, 1999). Nesse sentido, Hair et al. (2014) ressaltam que desenvolver questionários é um processo sistemático de atividade lógica. Isto porque um bom questionário deve refletir decisões dos pesquisadores sobre como os dados serão coletados e analisados.

Para a elaboração e análise dos questionários nos baseamos nos métodos de FOWLER JR (2011), e GIL (2012), onde definimos:

Quadro 03: Análise dos Questionários

No Problema de Pesquisa	Conhecemos os objetos da pesquisa as pessoas e definimos, o conteúdo das questões e os itens do questionário.
Na Abordagem dada ao Problema	Na apresentação dos resultados escolhemos questões abertas, apresentando os dados através de textos.
No Tipo de Pesquisa	Os dados textuais foram analisados através da análise do conteúdo.
Nos Procedimentos de Análise	Buscamos compreender os processos didáticos da prática docente na RP.

Fonte: Autora a partir dos métodos de FOWLER JR (2011), e GIL (2012).

Para a análise dos dados buscamos a Interpretação dos questionários pela significação concedida às características do texto. utilizamos a análise de conteúdo que para (BARDIN, 1977, p. 44).

“é a evidenciação de indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem”. Tal análise, portanto, procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. A análise de conteúdo “é a busca de outras realidades através das mensagens”.

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

A residência pedagógica visa o aperfeiçoamento da formação dos licenciados, aperfeiçoando a teoria e a prática, incluindo os alunos das instituições de ensino superior nas

escolas de educação básica. O projeto pioneiro aplicado nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, no centro de Ciências Agrárias, pelo (Edital Capes/ nº/ 06/2018), buscava de forma ativa, a construção da prática pedagógica dos licenciandos, um dos passos importantes durante o processo era as regências e as intervenções pedagógicas, onde o residente pode exercitar a sua prática dentro do ambiente escolar.

Dessa forma, foram feitos questionamentos aos residentes, o primeiro se tratava sobre como ele descreveria o programa residência pedagógica em seu processo de formação inicial docente. Obtivemos então as seguintes respostas:

Xavier. “O programa para mim foi de muita importância, visto que, ainda não tinha pagado nenhuma cadeira de estágio supervisionado. A residência foi o meu primeiro contato direto com sala de aula, pude colocar em prática os ensinamentos teóricos que aprendi na Universidade, como também desenvolver novos conhecimentos, como a relação com os alunos e está apto para mudanças que ocorrem no dia a dia de um professor e etc.”.

Orquídea. “PRP foi muito importante para minha formação inicial, pois me permitiu proximidade com a realidade escolar ainda na graduação, a vivência na escola é contínua, diferente do que acontece no estágio. Você só aprende a dar aula, dando aula. Porém, eu senti muita falta de formação, de poder expressar minhas experiências e dificuldades e de tentar buscar uma solução juntamente com professores formadores. Faltou um suporte teórico para nós residentes, faltaram formações mais objetivas de acordo com o propósito do programa que é formar professores. Outra coisa que prejudicou foi a cobrança excessiva de carga horária, isso muitas vezes afetou a qualidade das aulas e o desenvolvimento do programa.”

Elis. “O Programa Residência Pedagógica foi essencial no processo de formação inicial por permitir a isenção dos futuros profissionais no cotidiano escolar, se preparando para as dificuldades futuras. Porém, um ponto que deve ser revisto é a substituição do estágio supervisionado, fazendo com que os alunos fossem inseridos diretamente na sala de aula exercendo o papel de professor, fazer planejamento... sem ter tido um preparo antes e durante o programa”.

Monique. “A residência pedagógica contribui na minha formação inicial proporcionando o aprimoramento da formação docente por meio da necessária articulação entre o que aprende na universidade e o que experimenta na prática da residência, considerando justamente um do

aspecto importante em relação à minha formação que é a oportunidades de desenvolver a capacidade de relacionar a teoria e prática”.

Thobias. “O programa de residência pedagógica vem com uma proposta de por em prática todos os conhecimentos da área da licenciatura em biologia, sendo assim, proporcionando por meio de praticas a construção de professores que estão em sua iniciação a docência quando se diz a respeito de dispor o contato com alunos do ensino fundamental e médio”.

Silva “O programa foi muito importante para minha formação docente, pois por meio dessa experiência foi possível conhecer um pouco do cotidiano escolar e aplicar meus conhecimentos adquiridos ao longo desses anos de curso e assim melhorar cada vez mais minha prática docente”.

Freire “Enxergo o programa como uma enorme oportunidade de aprendizado e aperfeiçoamento da prática docente, na medida em que torna possível colocar em prática as aprendizagens desenvolvidas na própria universidade”.

Duarte “Descrevo como fundamental em minha formação e inclusão na minha da vida profissional”.

Amabis “Importante pela flexibilidade e liberdade de atuação dos conteúdos didáticos. A aquisição de experiência proporcionada por ele é muito válida”.

Cavalcante “O programa foi inovador para mim, pois tive contato intenso na escola, o que me possibilitou uma importante aproximação com meu futuro ambiente de trabalho”.

Para a maior parte dos residentes a RP foi o primeiro contato com a docência, onde podemos observar também a falta de formação pedagógica, para atuar no dia a dia da escola. O Edital Capes nº 06/2018, propõe o acompanhamento do residente pelo professor da educação básica o preceptor, durante a sua atuação na escola campo e ainda, o preceptor utilizaria a observação e registro de resultados, acontecimentos, comportamentos, entre outros fatos, para posterior discussão, análise e compreensão dos aspectos formativos em conjunto como residente e seu docente orientador.

Considerando todo o processo de atuação dos residentes na escola campo os residentes relatam a falta dos processos formativos e a falta dos feedbacks, em muitas situações os mesmos agiam de acordo com o preceptor e às vezes conduziam as atividades nas escolas campo com certo receio, pois nunca tiveram contato com a rotina escolar.

Das 60 h destinadas a ambientação na escola campo, o residente apenas observou a conduta do preceptor nas salas de aula, tendo em vista que, uma das essencialidades propostas pelo (Edital Capes/ n°/ 06/2018, p.18) não foi efetivamente cumprida que era:

Conduzir o residente a buscar o conhecimento do contexto e cultura da escola, das inter-relações do espaço social escolar, o que compreende conhecer os alunos e relações entre eles, bem como suas condições familiares e outros aspectos considerados relevantes.

Diante disso, temos o pensamento Vygotskiano que foi discutida por (BOLZAN, 2002, p.57). Onde indicam as duas dimensões da atividade:

A atividade reprodutora, caracterizada pela repetição de algo já existente, na qual sua função refere-se à manutenção das experiências passadas e a segunda uma atividade criadora caracterizada pela produção de novidades, tendo como elemento as experiências passadas, e as experiências culturais acumulada, mescladas a elementos da imaginação do sujeito.

O pensamento Vygotskiano se aplica em algumas situações relatadas pelos respondentes, onde os mesmos se espelhavam no seu preceptor e reproduzia sua conduta, princípios e rotina diante das atividades propostas na sala de aula. Tendo assim, apenas a pratica do preceptor como base para a construção da sua pratica pedagógica.

De acordo com ZABALA (1998), em seu livro A prática educativa de como ensinar, o autor propõe uma reflexão: Em primeiro lugar é preciso se referir àquilo que configura a prática. Os processos educativos são suficientemente complexos para que não seja fácil reconhecer todos os fatores que os definem. Sendo assim, concordando com a colocação do autor, para a efetivação da pratica docente dos residentes através das 100 h de regência, exigia um suporte pedagógico que vai além da conduta em sala de aula, incluindo assim processos formativos culturais e sociais.

Observando as exigências do referente edital, às 100 h de regência incluíam o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica específica, da gestão da sala de aula, planejamento e execução de atividades, planos de aulas, sequências didáticas, projetos de ensino e atividades de avaliação da aprendizagem dos alunos.

A aproximação intensa dos licenciados no ambiente escolar, devido às horas que tinham que cumprir no programa RP, prejudicou a construção dos saberes docentes dos residentes uma vez que, o desenvolvimento pedagógico para boa parte deles foi comprometido, sendo inseridos na escola sem a mobilização dos diversos tipos de saberes para seu exercício docente.

Mesmo que para alguns a flexibilidade e a atuação livre no ambiente escolar tenham soado como algo positivo ainda concordo com o pensamento de TARDIF (2002), “Os alunos

passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino. E, quando começam a trabalhar como professores, são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas profissionais”.

Para lidar com o ambiente escolar e preciso que os alunos estejam firmes na construção da sua identidade docente, que pode ser construída continuamente não apenas pela observação de conduta profissional já existente, mais sim de forma sensibilizadora, constante e conjunta com todo o cotidiano escolar. Para NÓVOA et. al (1992, p. 25): “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal.

Sabendo da importância do contato inicial dos residentes com ambiente escolar, e de como eles encontraram o cenário da rotina professor-aluno, proposta pelo preceptor e essencial compreender, os contextos didáticos que norteavam a sala de aula, fazendo-se necessário compreender os procedimentos didáticos usados em sala de aula pelas/pelos professoras/professores preceptoras/preceptores. Para este fim obtivemos as seguintes respostas:

Xavier “O preceptor que nos acompanhou sempre utilizava o quadro branco quando ia ministrar um novo conteúdo. Ele procurava mostrar ao aluno que o conteúdo era de muita importância, pois era do dia a dia do aluno. Ele sempre procurava mostrar aos alunos que não estavam aprendendo aquele conteúdo apenas por aprender. Levava exemplos do cotidiano dos estudantes e vídeos. Pedia também para que os alunos fizessem pesquisas em casa para um melhor entendimento do conteúdo”.

Orquídea “Na escola que atuei o preceptor utilizava mais o quadro e o livro didático. Algumas vezes utilizava slides (porém a disponibilidade do mesmo era pouca, isso acontecia raramente). Algumas vezes utilizava a TV para passar vídeos e buscava ao máximo aproximar o conteúdo da realidade dos alunos através de exemplos do sai-a-dia e de experimentos simples, que fossem possíveis fazer com materiais de fácil acesso, pois, a escola não disponibiliza de laboratório. Algumas vezes trabalha com dinâmica de debate na sala de aula”.

Elis “O preceptor utilizava do quadro para exemplificar os conteúdos do livro (o livro continha poucas informações em relação aos conteúdos abordados), havia também a formação de

grupos para que os alunos pudessem expor o seu entendimento em relação ao conteúdo abordado”.

Monique “Os procedimentos utilizados pelo preceptor aulas expositivas, leitura de livro, seminário, gincanas, gráficos e tabelas”.

Thobias “Os preceptores faziam as atribuições com os residentes no que se diz a respeito de algumas observações construtiva desses alunos “Licenciandos” em formação e acompanhamento em sala de aula, como também sentavam para fazer o planejamento de aulas com os mesmos”.

Silva “Foi mais usada aula expositiva”.

Freire “Utilização de quadro, pincel, Tv para ministrar as aulas”.

Duarte “Aulas expositivas, utilização de multimídias e discursivas”.

Amabis “Tivemos duas preceptoras ao longo do ano, a primeira utilizava de metodologias mais alternativas em sala de aula. A segunda era um pouco mais tradicional, o que não é necessariamente um problema, pois a mesma trazia inovações científicas mesmo em aula tradicionais. As duas faziam uso, na maioria das vezes, de aulas expositivas (dialogadas ou não)”.

Cavalcante “Os procedimentos didáticos eram bem limitados no período de ambientação onde os preceptores davam as aulas e nos residentes observávamos, encontrei certa dificuldade dos preceptores em suas práticas de ensino usando apenas quadro e livro didático. Quando iniciamos as regências observei que todos nos residentes queríamos aplicar uma pratica de ensino diferente, daí surgiram as dificuldades de concretização das nossas ideias”.

De acordo com os relatos dos residentes os preceptores utilizavam os recursos disponíveis em sala de aula, como quadro branco, giz e livro didático, são eles possibilidades que fazem parte do cotidiano das escolas e que moldaram a condicionalidade do professor atuar em sua pratica pedagógica, se tornando algo rotineiro para a sua dinâmica dentro das salas de aulas.

Uma das características do ensino de ciências e de biologia e sua complexidade devido a sua abrangência, alguns alunos perdem o interesse quando o conteúdo abordado não está relacionado com o seu cotidiano sendo difícil uma compreensão de nomenclaturas, seres microscópios e de componentes que já deixaram de existir na atualidade. Alguns preceptores trouxeram para a sala de aula propostas mais dinamizadoras que possibilitam a troca de conhecimento com aluno-professor.

As dinâmicas, trabalhos em grupos, seminários, e debates, foram algumas possibilidades citadas pelos residentes que fogem da conjuntura tradicionalista encontrada em nossas escolas, sejam pela falta de formação adequada do professor para lidar com a diversidade existente de métodos de ensino ou pelo fato do estabelecimento das mesmas praticas pedagógicas, para garantir a passividade dos alunos e apenas o controle da sua sala de aula, sendo o professor o único a estabelecer a relação do ensino e aprendizagem.

Existem outras condicionalidades para que se sobressaiem essas condutas tradicionalistas no ambiente da sala de aula. para Krasilchik (2008, p. 184),

[...] pelas suas difíceis condições de trabalho, os docentes preferem os livros que exigem menos esforço, e que reforçam uma metodologia autoritária e um ensino teórico [...]. O docente, por falta de autoconfiança, de preparo, ou por comodismo, restringe-se a apresentar aos alunos, com o mínimo de modificações, o material previamente elaborado por autores que são aceitos como autoridades. Apoiado em material planejado por outros e produzido industrialmente, o professor abre mão de sua autonomia e liberdade, tornando simplesmente um técnico.

Outro fator que reforça as condições de trabalho bastante exaustivas dos preceptores, era a participação dos mesmos em Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECITs), onde exige que os professores participantes integram seu tempo de trabalho no ambiente escolar, sendo bastante exaustivo ter que permanecer na escola desenvolvendo atividades para as turmas e ainda acompanhar um total de 8 a 10 residentes bolsistas ou não bolsistas em seus desenvolvimentos de atividades.

Um dos requisitos mínimos para atuação dos preceptores de acordo com o (Edital Capes/ n°/ 06/2018) era:

- V. Declarar que possui disponibilidade de tempo necessário para realizar as atividades previstas para sua atuação no projeto.

Apesar do programa da RP fornecer 2 meses de formação, para os preceptores com cursos em outras IES, que visava:

a) Demonstrar alinhamento com as expectativas das redes de ensino; com a avaliação que os professores das escolas-campo fazem de sua própria formação inicial e de suas expectativas e sugestões para a formação prática de professores; aderência às orientações formativas e pedagógicas;

c) Informar a carga horária, a modalidade do curso, a proposta preliminar do plano de ambientação dos residentes na escola e na sala de aula, e a forma de preparação do aluno para a residência e para a organização e execução da intervenção pedagógica.

Observamos que o tempo, e a sobrecarga de aulas na educação básica e até mesmo, nas atividades que teriam de ser cumpridas na RP foram fatores limitantes para que o programa se desenvolvesse de forma plena. Sem conseguir adequações entre as propostas e as vivências entre a teoria e a prática no ambiente escolar, deixando os residentes em um ambiente escolar mais próximo das aulas tradicionais e sem propostas pedagógicas que fortalecem a práxis pedagógica.

Um dos processos iniciais que foram propostos pela residência pedagógica, a ambientação possibilitou observações das condutas didáticas propostas pelos professores diante da rotina escolar, como alguns residentes relataram que seu primeiro contato com a escola foi através da RP, dessa forma, questionamos sobre os procedimentos didáticos adotados para o desenvolvimento das suas regências, e obtivemos as seguintes respostas:

Xavier “Eu procurava ministrar o conteúdo da forma mais simples possível, para o bom entendimento dos alunos. Como ministrei aula de química, eu procurava levar amostras das aulas que eu ia dar, para que os alunos se interessassem mais e entendessem melhor. Utilizava o quadro branco, experimentos e imagens”.

Orquídea “Na maioria das vezes não foi possível trazer algo tão inovador. Sempre que possível eu levava algum material didático para facilitar a compreensão dos alunos em relação ao conteúdo. Também utilizava o quadro, livro didático e procurava fazer a aula mais dialogada possível, chamar os alunos para participar da aula. Assim, não vou mentir e dizer que inovei muito em minhas regências porque isso não é verdade. Nós residentes também tínhamos que seguir a realidade da escola e como a escola é muito tradicional, o simples fato de tirar os alunos da sala de aula já não é bem visto, pois vai gerar bagunça”.

Elis “Dante as regências sempre procurei inserir algo inovador para fugir do tradicionalismo. Trabalhei com jogos, dinâmicas, apresentação em grupo, aulas práticas no laboratório,

formação de maquete, aula invertida, resumos, filmes em relação ao assunto abordado, assim como apresentação de vídeos no auditório, anotação de Kornell”.

Monique “Procedimentos didáticos foram aulas expositivas, seminários, projetos, aulas práticas, experiências, discussões coletivas, gincanas e brincadeiras, observações imagens, resolução de exercícios, pesquisa na internet, produção de textos, construção de gráficos e tabelas, desenhos realizados pelas crianças, confecção de cartazes”.

Thobias “É importante na residência pedagógica às interações entre as aulas práticas e teóricas geralmente nas minhas aulas sempre com o auxílio de data show elas eram discutidas e no fim um material era exposto para uma melhor compreensão dos alunos, ou seja, a fixação do conteúdo era feito por meio desse material”.

Silva “Aula expositiva utilizando data show e construção de mapas metais”.

Freire “Aulas expositivas com utilização de data- show e quadro, aula de campo, diálogos”.

Duarte “Aulas com auxílio de mídias, modelos pedagógicos, discussão em sala e utilizando o conhecimento prévio dos alunos”.

Amabis “Utilizávamos muito as aulas expositivas dialogadas ou muitas vezes somente expositivas”.

Cavalcante “Quando iniciei as regências pouco sabia sobre procedimentos didáticos, o que era recorrente para o nosso grupo de atuação era pesquisar na internet uma sequência didática e tentar adaptar o tema ao conteúdo abordado e as series que deveríamos ministras as regências”.

Observamos que, alguns residentes relataram a dificuldade de sair do tradicionalismo, e como podemos correlacionar com a pergunta anterior, os preceptores e até mesmo a escola, agia de forma tradicionalista, o que acaba afetando a prática pedagógica dos residentes, predominando assim as aulas expositivas, o quadro branco e os slides. Para LIBÂNEO (1994), os professores e a escola têm uma responsabilidade social muito grande, sendo assim, ele propõe o seguinte pensamento:

“Cabe-lhes escolher qual concepção de vida e de sociedade deve ser trazida a consideração dos alunos e quais conteúdos e métodos lhe propiciam o domínio dos conhecimentos e a capacidade de raciocínio necessários à compreensão da realidade social e a atividade prática na profissão, na política e nos movimentos sociais”.

Além das possibilidades de atuação nas aulas através das regências, os residentes deveriam se familiarizar com a realidade da sala de aula, da escola e do contexto social onde cada aluno estava inserido, cada escola, turma e aluno tem sua particularidade, seus anseios e dúvidas.

É possível confirmar através dos respondentes que, mesmo com os planejamentos, avaliações e os feedbacks os residentes encontraram dificuldade de concretizar uma das características essenciais da R.P que era:

“Oportunizar que o discente vivencie e pratique a regência de classe, com intervenção pedagógica planejada conjuntamente pelo docente orientador do curso de formação, pelo preceptor da escola e outros participantes da escola que se considere importante, além da gestão do cotidiano da sala de aula, planejamento e execução de atividades, planos de aula, sequências didáticas, projetos de ensino e atividades de avaliação da aprendizagem dos alunos” (CAPES 2018).

Muitas dessas propostas ficaram em segundo plano, podemos perceber que os preceptores que participavam do acompanha na escola, e é através deles que os residentes que dispensaram o estágio supervisionado obrigatório, tiveram seus primeiros contatos com a rotina escolar, diante dessas observações alguns residentes apenas reproduziam a mesma conduta do seu preceptor, e alguns tentavam inovar, sem passarem por uma formação pedagógica para lidar com ambiente escolar.

É importante perceber a “carência pedagógica” que os residentes se encontram no momento em que tem que assumir as regências, o medo a insegurança afeta a sua formação docente e também prejudicam o ensino e aprendizagem dos alunos da escola onde residentes atuaram.

Na análise da ANPED (2018), podemos observar que muito das colocações dos respondentes:

A denominação residência pedagógica, embora possa sugerir uma inserção de estudantes em formação na docência com a indicação de efetiva articulação entre universidades e escolas, recebeu um desenho no Programa que reproduz a lógica de ações parcelarizadas em horas, com atividades previamente definidas que apontam para uma inserção pontual do estudante na prática escolar e, consolidam uma relação hierárquica e excludente entre “teoria e prática” e “universidade e escola” que sabemos, não estimula democracia ou solidariedade, elementos essenciais para formação e prática docentes. (ANPED, 2018, p. 2)

Os residentes eram obrigados a partir do edital Capes 2018 ao cumprimento de 100 h de regências, atuando com temas previamente definidos, muitas vezes pela sequência didática do próprio preceptor, tendo assim uma tendência a utilização das mesmas condutas de aula dos preceptores, acreditamos devido à falta de propostas de formação pedagógica e preparo prévio para atuar no ambiente escolar, muitos residentes se sentiram mais confortáveis em reproduzir a conduta dos seus preceptores.

Procuramos analisar também como se constituiu a relação dos residentes com a prática docente no decorrer de suas regências e os questionamos sobre os principais desafios para a regência das suas aulas e obtivemos as seguintes respostas:

Xavier “Primeiramente foi minha insegurança em está à frente de uma aula, tive que criar coragem e passar por cima do medo que eu tinha, de não dá certo, dos alunos não entenderem, de eu esquecer o conteúdo e de da tudo errado. Segundo, foi a estrutura da escola, salas muito apertadas e superlotadas, o que não nos dava muita opção de formar grupos para fazer trabalhos em sala, dividir a sala para uma dinâmica, etc.”

Orquídea “Tive dificuldade de encontrar qual a melhor metodologia para fazer com que os alunos aprendam. Dificuldade em saber lhe dá com os alunos (o que foi melhorando com o passar do tempo). Também tive dificuldade porque não havia pagado nenhum estagio, então plano de aula era tudo novo para mim e tive que aprender na hora. O preceptor tentou ao máximo supri nossas dificuldades, porém ele já tinha uma sobrecarga muito grande a cumprir. Como não tece formações a gente só tinha o preceptor para se espelhar, então ficou tudo meio limitado.”

Elis “A escola não disponibilizava de recursos para pudéssemos obter aulas inovadoras, tendo por muita das vezes sair do nosso bolso (vale salientar que a residência só disponibilizou de materiais para a formulação de materiais pedagógicos quase no final do programa) sendo este um desafio. Um outro problema foi as poucas turmas devido a escola ter se tornado integral, gerando a evasão por parte dos alunos, desta forma, havia a necessidade de vários residentes estarem em uma mesma regência para que pudéssemos cumprir a carga horaria estipulada durante o programa, em que os organizadores deram ênfase na quantidade ao invés da qualidade.”

Monique “Os desafios foram em relação ao desenvolvimento das atividades, estas eram feitas conforme a realidade da escola porque vale ressaltar que se torna um desafio visto que a

estrutura da escola dificulta um pouco primeiramente, o espaço reduzido não permitia ao professor se locomover em sala, permanecendo durante toda a aula parado em frente ao quadro, enquanto os alunos, que estavam dispostos muito próximos uns dos outros. além da falta de alguns recursos como livros, laboratórios etc., além dos estudantes acostumados com o tradicionalismo.”

Thobias “Como desafio principal era o momento de discutir a aula construir o conhecimento com os alunos, pois, não sabíamos como seria esse contato com eles, porem depois da socialização com eles tudo fluiu, outro desafio está diretamente ligado em questão de condições favoráveis para se trabalhar o conteúdo de biologia, pois a escola não possui um laboratório com matérias que pudéssemos desenvolver melhor o conhecimento desses alunos.”

Silva “Os principais desafios foram: turmas muito numerosas, isso acabava dificultando a concentração dos alunos e falta de espaços para realização de aulas práticas.”

Freire. “Em relação as regências eu achei tranquilo, apenas tive dificuldades em alguns momentos na realização das aulas como: barulho, calor imenso na sala de aula, e o número enorme de conteúdos para pouco tempo.”

Duarte “A maior dificuldade foi no início com a insegurança e medo do domínio tanto da sala como do assunto abordado.”

Amabis “As turmas em si eram bastantes ativas, com muita alegria tentar acalma-los de certa forma era um desafio. Além disso, um pouco da falta de estrutura da escola quanto aos recursos e também minha “inexperiência” de certa forma foram desafios a serem vencidos.”

Cavalcante “O maior desafio era planejar as aulas para várias series e conteúdos diferentes, pois tínhamos que cumprir metas de regências. Além disso, tínhamos que inovar sempre, pois quase sempre os alunos perdiam o interesse, sentia que muitas das regências eram desafiadoras, pois não tínhamos um bom preparo pedagógico, sabíamos bem o conteúdo, mas o resto improvisávamos na sala de aula.”

É preciso perceber que um dos maiores desafios entre os respondentes era a falta da experiencia pedagógica, e alguns dos residentes não participaram dos estágios supervisionados

tendo assim seu primeiro contato com a prática docente através da RP, havendo assim, pouca prática quando colocados em contato com a realidade, muitos se sentiram desesperados e não compreendiam a dinâmica escolar nem relacionavam a teoria que estudaram com a prática que teriam que desenvolver na RP. O programa visava:

II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;

Devido à falta de planejamentos, o olhar da constituição do programa se resumiu em boa parte, para o cumprimento da carga horaria, faltando os estudos das teorias educacionais, por isso o contato com as regências até assumir as salas de aulas trouxeram inseguranças, e medo, para manter o controle das salas. A falta de materiais didático- pedagógico, das salas apertadas e super lotadas, foram agravantes para que os residentes se espelhassem no fazer docente dos preceptores, reproduzindo o que MIZUKAMI & REALI (2002), chamam de artificialismo do ensino ministrado e consideram que:

As experiências caracterizadas pelos estágios ou práticas de ensino têm como marca, em geral artificialismo do ensino ministrado e da realidade do exercício profissional, na medida em que após um período longo de planejamento e preparação o aluno futuro professor executa a sua regência “numa circunstância tal em que muitas vezes os alunos da classe em que realiza o estágio são “orientados” a como se comportar. (MIZUKAMI E REALI, 2002, p.125).

Observamos que desde década de 1970 que existem iniciativas de mudanças no estágio, especialmente pelo emprego de novas técnicas observamos que a RP, traz consigo um pouco do desenrolar das atividades chamadas de “micro ensino” onde pode ser descrito como:

Partindo do pressuposto de que a atividade docente precisa ser cientificamente estudada, o micro ensino cria situações experimentais para que o futuro professor desenvolva as habilidades docentes consideradas eficientes, em situações controladas de ensino. (PIMENTA, 2006, p.53).

Uma vez que, os residentes atuavam em regências curtas de 30 minutos dividindo as aulas com mais dois residentes no máximo, quando as aulas fugiam do controle os preceptores estavam ali para auxiliar no domínio da turma e vitando a complexidade dos fatores envolvidos no ensino.

Sem materiais didáticos pedagógicos, ambiente escolar precário, a inovação nos processos práticos de ensino não ocorreu e a saída dos métodos tradicionalistas tornou-se cada vez mais difícil, durante o processo da atuação dos residentes. Esses pontos indicam que mesmo com toda a proposta de reformulação dos estágios supervisionados, a RP na sua primeira proposta ainda tem várias lacunas a serem preenchidas.

Quando questionamos sobre a quais as suas sugestões para aperfeiçoar a prática docente na RP, obtivemos as seguintes respostas:

Xavier “Seria bom se o coordenador fosse primeiro conhecer a escola em que os residentes iriam atuar, ver se estaria apto para um bom desenvolvimento das aulas. Também seria bom se todas as semanas, ou de mês em mês, tivesse formação com os residentes, para assim, discutir quais as dificuldades que estavam passando, os pontos positivos e negativos, compartilhar conhecimentos entre os residentes e etc.”

Orquídea “Investir em formação para os residentes. Em socializações onde os residentes possam expor suas experiências e tenha alguém experiente para lhe dar um feedback. Acredito que unir a forma como o PRP coloca o residente na vivência escolar com o estágio supervisionado seria proveitoso. No sentido de que no estágio o aluno discute sua experiência na sala de aula, tenta encontrar uma solução para os problemas vivenciados. E isso faltou na Residência. Porque acabou sendo cobrada muita quantidade e a qualidade foi deixada um pouco de lado.”

Elis “Primeiramente deveria rever a questão da substituição do estágio supervisionado ou haver um processo de formação durante o programa para que os residentes possam ter uma melhor desenvoltura e possam lidar com as dificuldades encontradas. Um outro fator é que os organizadores devem ter um olhar para a qualidade ao invés da quantidade. Um outro ponto que também deve ser analisado é o processo de avaliação, em que, os residentes buscam aulas inovadoras, buscam novas metodologias, mas a avaliação é direcionada ao preceptor que acaba utilizando de prova para avaliar.”

Monique “Importante que os alunos disponham de um espaço para apenas expressar suas dúvidas talvez seja importante a garantia de uma supervisão mais estruturada e um acompanhamento de professor de estágios visto que os estágios supervisionados são dispensados, também a importância de mais formações durante o período da residência.”

Thobias “Como sugestões para o aperfeiçoamento do programa se diz a respeito das reuniões com os coordenadores, por mais que se teve pequenas formações no decorrer do programa, a reuniões eram feitas apenas com o objetivo de saber quem estava batendo a carga horaria, sendo assim deixando de lado a questão da qualidade das regências focando apenas na quantidade de regências que cada pessoa tinha feito, as reuniões deveriam ser de formação continua onde deveria ter a integração de outros professores da licenciatura do campus ao qual ela está acontecendo.”

Silva “Devem ser realizadas mais formações pedagógicas e socialização das experiências entre os residentes.”

Freire. “Eu acredito que o primeiro passo seria uma boa relação com a turma. Em consequência disso, a prática docente avançaria. Acredito também que o número de conteúdos mostrados em sala de aula deveria ser revisto, isso implica muitas vezes em um modelo de aula tradicional, em que o foco é o conteúdo, implicando desenvolver aulas diferenciadas do tradicional.”

Duarte “Trabalhar mais metodologias ativas maior acompanhamento dos coordenadores com orientações e dicas pra melhor desempenho.”

Amabis “Cumprimento das deliberações contratuais, acho que é o principal ponto. O resto são coisas secundarias como haver uma maior articulação entre coordenador, preceptor e residente.”

Cavalcante “Proponho um forte embasamento pedagógico e didático, senti falta disso quando tínhamos que assumir as regências, não sabíamos das possibilidades de atuação dentro da sala de aula, por diversas vezes não sabia me impor como professor e me sentia incapaz de levar as regências a diante.”

Proporcionará uma pratica docente articulada com as experiências e saberes adquiridos ainda na formação docente é um grande desafio, DARLINGHAMMOND, (2006), considera que pra que ocorra junção desses vários campos de experiências, é preciso levar em conta,

pontos fundamentais que não podem ser deixados de lado pelos programas de formação de professores:

Visão clara a respeito do que significa uma educação de qualidade; padrões bem definidos para avaliar a prática pedagógica; currículo sólido; vasta experiência de campo (estágio); uso de casos e pesquisas em geral para resolver problemas da prática da sala de aula; estratégias bem definidas para ajudar os professores em formação a usar seus conhecimentos teóricos a respeito de como ensinar; estreita relação entre a universidade e as escolas que servirão como campos de estágio para os professores em formação. (DARLINGHAMMOND, 2006).

Observamos que, algumas condições básicas para que os residentes assumissem as aulas, não foram efetivamente levadas em consideração na atuação das regências, nos questionamentos sempre nos deparamos com pontuações sobre a falta de preparo pedagógico, a falta de articulação entre os residentes, coordenadores e preceptores, redirecionamento dos coordenadores, levar em consideração não só as condições contratuais, são alguns pontos que são levados em consideração para uma nova proposta de efetivação do programa nos futuros formatos.

Tendo em vista, todos esses aspectos que foram levantados pelos residentes durante seu processo de atuação na RP, tornam-se fundamentais, pois como professores atuantes em suas regências, os residentes refletem sobre as suas experiências, vários autores já destacam essa necessidade os mesmos consideram que, as informações adquiridas não garantem a experiência (BONDÍA, 2001; PERRENOUD, 2002; NÓVOA, 1992).

Por fim, e de acordo com o que foi discutido, é de fundamental importância saber dos residentes como futuro docente, como ele avalia sua prática pedagógica na Residência Pedagógica, depois do olhar de observação, construção e atuação no seu ambiente profissional, obtivemos os seguintes posicionamentos:

Xavier “Boa. Como foi o meu primeiro contato com a sala de aula, tive que passar por cima de várias dificuldades, aprendi muito, com tudo, com os erros, com os acertos, observando e me avaliando. Procurava sempre da o meu melhor, mas nada é perfeito, então por está razão acho que ainda preciso melhorar. Nada como praticar para melhorar, nossa prática pedagógica é um processo e podemos sempre melhorar a cada dia”.

Orquídea “Boa. Coloco boa porque poderia melhorar muito. Acho que a oportunidade de está ali dando regência durante um ano vez com que eu fosse melhorando a minha prática. Porém isso foi muito tímido pelo fato de ter apenas as contribuições do preceptor. Ele fala onde a

gente podia melhorar, o que fazer diferente, como agir em determinadas situações. Mas isso ele fazia de acordo como o que ele podia. Ficou muitos questionamentos que não foram respondidos. Eu sei que a gente vai aperfeiçoando nossa prática docente a cada dia, mas como nós, residentes ainda estávamos em formação, era necessário um professor capacitado, para nos dá um auxílio e suprir nossas necessidades. Acredito que esse não era o papel do preceptor, até porque ele é professor da educação básica”.

Elis “Boa. Classifico a minha atuação como boa porque existiram dificuldades que foram supridas ao encaminhar do programa através do feedback feito pelo o preceptor (a)”.

Monique “Boa. Conforme a realidade da escola que as vezes dificulta o uso de metodologias para facilitar o aprendizado”.

Thobias “Boa. Por mais que tivemos o contato com uma escola nova no meu caso, o material que era para ser utilizado chegou perto do final da residência, como estamos no começo dessa longa jornada do ser educador não chegamos a uma excelência profissional, sendo assim as aulas eram de professores principiantes, mas que atendeu todas as expectativas quando se diz respeito a o desenvolvimento de conteúdo e acréscimo de conhecimento”.

Silva “Boa. A minha prática pedagógica foi boa, mais poderia ter sido melhor com mais interação com as turmas, a prática docente deve ser sempre repensada e melhorada”.

Freire. “Boa. Acredito que devo me esforçar mais, buscando melhorar a minha prática docente. Muitas vezes ficava restrito a trabalhar os conteúdos devido ao tempo, e isso pra mim era complicado. Não conseguir trabalhar os conteúdos com a realidade dos alunos, e torna as aulas monótonas, ficando tudo muito restritivo e impactando na formação dos discentes. Por isso considero que devo melhorar muito, em aulas no sentido libertador”.

Duarte “Ótima. Através dela consigo hoje em sala de aula despertar a atenção e interesse do aluno pelo tema abordado”.

Amabis “Boa. A RP me ensinou que só se aprende a docência na pratica, metendo a cara e se enfiando dentro da sala de aula. Somente o convívio com os alunos e o ambiente escolar que pode lhe capacitar realmente como professor. Minha percepção de atuação pratica (boa) é

levada em conta a forma que saí depois da residência pedagógica, pois hoje sou muito diferente do residente que entrou no início do programa”.

Cavalcante “Boa. Minha experiência se tornou um desafio, pois a cada dia buscava melhorar como futuro professor. Como era o primeiro ano da RP na escola onde atuei senti dificuldades em inovar, pelo fato também de ser novo para mim não tinha muito embasamento pedagógico e minha prática docente foi construída entre erros e acertos nosso grupo de atuação tentou mudar a realidade que se encontrava as aulas de biologia sair um pouco do tradicionalismo, acho que foi muito importante.

Durante o período na RP, os residentes relatam a importância da prática docente, no contexto do ambiente escolar, mas por outro lado pontuam as dificuldades encontradas nas suas atuações como professores, alguns relacionam uma prática docentes, tímida com erros, e com algumas dificuldades de condução das suas regências pela timidez insegurança, um dos pontos altos relatados era a falta de bases teóricas que embasassem as suas regências.

Observamos que a RP se constituiu como uma tarefa difícil para os residentes, um processo inovador proposto pelo programa, requer mais cuidado do ponto de vista teórico e prático, pois estão levando em consideração o processo de formação dos participantes. Para BARREIRO E GEBRAN (2006) A articulação da relação teoria e prática é um processo definidor da qualidade da formação inicial e continuada do professor, como sujeito autônomo na construção de sua profissionalização docente, porque lhe permite uma permanente investigação e a busca de respostas aos fenômenos e às contradições vivenciadas.

Por tanto, devemos refletir sobre a construção da profissionalização desses futuros docentes, enquanto residentes pois eles já buscam os saberes necessários para sua atuação no ambiente escolar, trazendo consigo uma dimensão mais ampla para garantir a sua professoralidade. Para ISAIA E BOLZAN (2005,2016) pensar nessa perspectiva possibilita pensar a professoralidade a partir da atividade realizada pelo sujeito para produzir-se como professor, na qual se faz necessário a adoção de meios e procedimentos com vistas a assunção do ofício docente.

Contudo, para que ocorra relações com as experiências vividas pelos residentes com os seus processos formativos de teoria e prática é preciso que os programas que pretendem otimizar a formação dos professores levem em conta, todos os agentes envolvidos, como coordenadores, preceptores, escola-campo (alunos, professores, sociedade, cultura, etc.). Nesse

sentido ISAIA E BOLZAN (2008, p.37), colabora com esse pensamento quando, relata que “não é possível pensar no processo de aprender a ser professor sem a efetivação de uma rede de interação que se caracteriza pela atividade compartilhada”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os residentes do Programa Residência Pedagógica, apresentaram suas visões críticas sobre como se configuraram as práticas docentes no contexto do Programa RP, apontando que houve predominância de procedimentos didáticos tradicionais nas salas de aula onde foram realizadas as residências, tanto por parte dos professores preceptores, como por parte dos próprios residentes. Também foi relatado por elas e eles que faltou orientação pedagógica por parte da Coordenação do Programa para a inovação dos métodos de ensino e para a utilização das horas de Residência pedagógica condizentes com a premissa principal do Programa RP que é a reformulação dos Estágios Supervisionados, pois, mesmo sendo um Programa pioneiro na Universidade Federal da Paraíba, boa parte dos respondentes afirmaram que o Programa cobrava mais o cumprimento das 440 horas do que a renovação de práticas docentes, ou seja, na realidade buscou-se mais quantidade em números de horas do que a qualidade da formação docente inicial.

Desta forma, foi indicado sobre as regências de aula, o fato de que ocorreram sem acompanhamento pedagógico, que os residentes se colocavam no lugar dos professores com inseguranças, medos e acabam utilizando-se de métodos tradicionais, por meio dos quais, poderiam garantir o controle das turmas, algo primordial em escolas tradicionais, deixando os alunos como meramente passivos nas condições de aprendizagem.

Diante de tais fatores, os residentes se constituíram em algumas regências como mero reprodutores das condutas já condicionadas pelos preceptores, onde encontraram uma forte predominância dos métodos tradicionalistas. Porém, observamos que surgem algumas tentativas de mudanças nas ações didático-pedagógicas, por parte de alguns residentes, que intuitivamente utilizavam-se de métodos de ensino para a dinamização das suas aulas com atividades em grupos, dinâmicas, entre outras possibilidades que foram minimamente relatadas.

É importante frisar que, a oportunidade de participar de um Programa pioneiro da RP despertou em cada participante o saber didático-pedagógico que é indispensável para a formação e prática docente, como também faz parte do processo de ensino e aprendizagem. Houve sinais de que, apesar das inseguranças e lacunas de orientação pedagógica, o saber experiencial está sendo construído no dia-a-dia da escola campo, possibilitando a junção com os saberes profissionais teóricos adquiridos na Licenciatura.

Por fim, por se tratar de um programa pioneiro, para a formação de professores, é imprescindível um olhar mais atento a este espaço de formação e prática docente inicial que é construída durante a atuação nas instituições de ensino de educação básica, para estudantes dos cursos de licenciaturas, no sentido de que aconteça um melhor aproveitamento dos recursos e do tempo de aprender a ser professor, com vistas à tão proclamada inovação pedagógica nas salas de aula e nas escolas, com articulação entre teoria e prática, de forma efetiva.

6. REFERÊNCIAS

- ALTHAUS, M. T. M. **Didática: da análise de suas contribuições nos cursos de Licenciatura da Universidade Estadual de Ponta Grossa à análise de suas repercussões na prática pedagógica do professor de escola pública.** Dissertação (Mestrado). UEPG. 1997.
- ANPED. **A Política de Formação de Professores no Brasil de 2018: uma análise dos editais capes de residência pedagógica e pibid e a reafirmação da resolução cne /cp 02/2015.** Documento apresentado pela ANPED em Audiência do CNE em 09 de agosto de 2020.
- BARBOSA, A. M. *John Dewey e o ensino de Artes no Brasil.* São Paulo: Cortez, 2001.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: 1977 (Ed. Francesa). Edições 70.
- BARREIRO, I. M. de F. GEBRAN, R. A. **Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor.** IN: BARREIRO, I. M. de F. GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores.** São Paulo: Avercamp, 2006.
- BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.
- BOLZAN, D. P.V. ISAIA, S. **Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade.** Educação. Porto Alegre RS, ano XXIX, nº 3 (60), p. 489-501, set/dez. 2006.
- BONDÍA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> (acesso em 22/10/2020)
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias.** Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

BRITO, A E. **Estágio Supervisionado na Formação de Professores: Relato de Experiências**. In: M. M. D Cavalcante; J. A. M. de Sales; I. M. S. de Farias; M. S. L. L. D. (Org.). **Didática e Prática de Ensino: Diálogos Sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade**. 1ed.Fortaleza: EDUECE, 2014.

_____. **Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica**. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-esidencia-pedagogica.pdf>. Disponível em 20 de AGOSTO de 2020.

COSTA NETO, P. L. O. **Estatística**. São Paulo: Edgard Blücher, 1977. 264 p.

DARLING-HAMMOND, L. **Constructing 21st-Century Teacher Education**. Journal of Teacher Education, Vol 57, N° X, 2006.

FINK, A. **The survey handbook**. Thousand Oaks, Sage, 1995a

FOWLER JR, Floyd J. **Pesquisa de Levantamento**. 4ª Edição. Penso Editora, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª Edição. Editora Atlas SA, 2008.

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

HAIR JR, Joseph F. et al. **Fundamentos de Pesquisa de Marketing**. 3ª Edição. AMGH Editora, 2014.

HAIR, Joseph et al. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Bookman Companhia Ed, 2005.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P.V. **Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior.** In: Cunha, Maria Isabel. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia Universitária.** 1ed.Campinas: Papyrus, 2007, v. 1, p. 161-177.

ISAIA. S. BOLZAN. D. P. V. **Aprendizagem Docente no Ensino Superior: construções a partir de uma rede de interações e mediações.** UNIrevista. Vol.1, n.1. IV Congresso Internacional de Educação. UNISSINOS. São Leopoldo. 2005.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia.** 4ª ed., São Paulo: Editora Edusp, 2008.

LIBÂNEO, J.C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e Pedagogos para quê?** São Paulo. Editora Cortez, 2002.

LUDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: E.P.U.,2012.

MAURÍCIO, L. V. et al. **Formação em serviço como residência pedagógica: representações sociais do curso dos centros integrados de educação pública.** R. Educ. Pub. Cuiabá, v. 21, 2012.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing: foco na decisão.** 3ª Edição. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

Ministério da Educação, **Residência Pedagógica.** Disponível em:

<<http://www.capes.gov.br/component/content/article/55-educacao-basica-s/conteudo-eb/8776-programa-de-residencia-pedagogica>> acesso: 23/08/2020.

MURRAY, P. **Fundamental issues in questionnaire design.** Accident and Emergency Nursing, v. 7, n. 3, p. 148-153, 1999.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** Disponível em:

<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758.pdf> (acesso em 15/09/2020)

NÓVOA, Antônio (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002

PIMENTA, S. G. **Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor**. In _____. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: _____. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. Campinas, SP: Autores associados, 2003.

SENADO FEDERAL DO BRASIL. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 17 de agosto de 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar** / tradução Ernani F. da F. Rosa – Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS – CCA/UFPB
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS
BIOLÓGICAS



DISCENTE: Sabrina Silva Pereira

ORIENTADORA: Dra. Anita Leocádia Pereira dos Santos

APRESENTAÇÃO

Este questionário integra o Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado: REFLEXÕES DIDÁTICAS SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS. Deste modo, as respostas aqui fornecidas serão de grande valia para que seja oportuno, através da voz docente, refletir sobre sua formação e como se configura no atual cenário educacional. Os resultados da pesquisa serão apenas utilizados para fins acadêmicos, e sua identidade será plenamente preservada.

Agradecemos desde já.

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Nome: _____

O período que está cursando: _____

Idade: _____ Sexo: () Feminino () Masculino

1 – Como você descreve o programa residência pedagógica em seu processo de formação inicial docente?

2 – Quais os procedimentos didáticos usados em sala de aula pelas/pelos professoras/professores preceptoras/preceptores?

3 – Quais procedimentos didáticos você utilizou para o desenvolvimento de suas regências?

4 – Quais foram os principais desafios para a regência das suas aulas?

5- Quais as suas sugestões para aperfeiçoar a prática docente, na Residência Pedagógica?

6- Como futuro docente, como você avalia sua prática pedagógica na Residência Pedagógica? () ótima () boa () razoável
Por favor, justifique sua classificação:

Grata por sua contribuição!