

## RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: PERCEPÇÃO DOS RESIDENTES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

*PEDAGOGICAL RESIDENCE: PERCEPTION OF RESIDENTS ON TEACHER TRAINING IN BIOLOGICAL SCIENCES*

DOI: <https://doi.org/10.16891/2317-434X.v11.e1.a2023.pp1617-1626> Recebido em: 20.10.2022 | Aceito em: 11.03.2023

**Patrícia Almeida Tavares Gonçalves<sup>a\*</sup>, Norma Suely Ramos Freire Bezerra, Cicero Magerbio Gomes Torres**

*Mestrado em Educação Profissional da Universidade Regional do Cariri - CE  
Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - RN  
Universidade Regional do Cariri - CE  
\*E-mail: patbarbalhal@hotmail.com*

### RESUMO

Frente aos desafios da formação docente e tendo como foco possibilidades de inovação através da experiência do Programa de Residência Pedagógica (PRP), este trabalho buscou analisar a percepção dos residentes do PRP da Universidade Regional do Cariri (URCA), subprojeto Biologia, em relação a formação inicial docente face as experiências construídas no núcleo três desenvolvidas na cidade de Barbalha-CE. O estudo apresenta-se fundamentado na abordagem qualitativa, descritiva e documental. O corpus documental se constituiu a partir dos relatórios finais dos residentes do núcleo três, do subprojeto de biologia da URCA, no período compreendido entre 2021 e 2022. Para tratamento dos dados utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, cuja categorização se deu a partir da análise temática. Os resultados do estudo apontam que o PRP, subprojeto Biologia da URCA, é percebido pelos residentes, como significativo para a formação inicial docente. As percepções dos residentes apontam para a necessidade de uma ressignificação do processo pedagógico da formação mediante discussões sobre as dificuldades vivenciadas ao longo do desenvolvimento do programa. Os dados evidenciam ainda a necessidade de uma melhor compreensão sobre as dimensões do contexto escolar, e a articulação entre teoria e prática vivenciada através de um processo crítico, reflexivo e colaborativo. Os residentes relatam aproveitamento nos diversos momentos da formação, desde os encontros iniciais, promovidos pelo subprojeto Biologia, até a imersão na escola, incluindo o período de regência. Nos relatórios finais dos residentes, pode-se perceber a ênfase atribuída a oportunidade de crescimento profissional vivenciada na residência. Dessa forma, conclui-se que o Programa Residência Pedagógica, subprojeto Biologia, colabora de forma positiva para o processo de formação inicial docente, uma vez que promove a ressignificação das práticas pedagógicas, contribuindo para o entendimento do papel do professor, dentro da sala de aula, na comunidade escolar e na sociedade, tendo sido, portanto, uma experiência exitosa.

**Palavras-chave:** Formação Docente; Residência pedagógica; Estágio Supervisionado.

### ABSTRACT

This work sought to analyze the perception of PRP residents of the Regional University of Cariri (URCA), Biology subproject, in relation to initial training teacher in view of the experiences built in the core three developed in the city of Barbalha-CE, while also focusing on innovation opportunities through the experience of the Pedagogical Residency Program (PRP). A qualitative, descriptive, and documental approach is the foundation of the study. The final reports of the residents of nucleus three of the URCA biology subproject from the years 2021 and 2022 made up the documentary corpus. The content analysis method, whose classification was provided by the thematic analysis, was employed for data treatment. The study's findings suggest that locals consider the PRP, a URCA Biology subproject, to be important for first teacher training. The perspectives of the residents suggest that the pedagogical training process must be redescribed through discussions of the challenges encountered during the program's creation. The results also highlight the need for a deeper comprehension of the components of the educational context and the necessity for a collaborative, critical, and reflective process to bridge theory and practice. From the early meetings, pushed by the biology subproject, to immersion in the school, including the regency time, residents claim success at various training moments. In light of the fact that the Pedagogical Residency Program, Biology subproject, encourages the re-signification of pedagogical practices, contributing to the understanding of the teacher's role within the classroom, in the school community, and in society, it is concluded that the experience was successful.

**Keywords:** Teacher Training; Pedagogical Residence; Supervised Internship.

## INTRODUÇÃO

A formação profissional docente se constitui como sendo um processo que envolve a compreensão das situações concretas que se produzem nos contextos escolares onde atuarão profissionalmente os futuros professores. O estágio supervisionado é um dos elementos importantes dessa formação, pois é nesta etapa que o acadêmico tem a oportunidade de ver aliadas teorias e práticas, possibilitando-o estabelecer articulações entre elas, de modo a construir saberes docentes em sua formação profissional (CORTE E LEMKE, 2015).

No período do desenvolvimento do estágio curricular supervisionado o/a licenciando/a precisa enfrentar essa realidade, munido das teorias aprendidas ao longo do curso, das experiências que viveu e que vive enquanto aluno, das reflexões que faz a partir da prática que observa, das concepções que carrega sobre o que é ensinar e aprender, além das habilidades que aprendeu a desenvolver ao longo do curso da licenciatura que escolheu. Dessa forma, considerar o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental.

Sobre o estágio supervisionado, Pimenta e Lima (2012), afirmam que o mesmo deve permitir ao futuro profissional docente conhecer, analisar e refletir sobre seu ambiente de trabalho. Enquanto isso, Filho (2010) vê o estágio como sendo uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional, além de importante instrumento de integração entre as instituições formadoras - universidade, escola e comunidade. O autor ainda pontua que no estágio deve-se primar por uma vivência que integre teoria e prática de forma a promover no discente/estagiário a construção da própria formação em comunhão com o formador. Nesse mesmo sentido, Paulo Freire (1996) diz que:

É fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o formador (FREIRE, 1996, p. 42).

Dessa forma pode-se entender que não existe uma única forma do fazer pedagógico que seja considerada mais correta que outras, o pensar certo encontra-se no cerne da ressignificação dos processos pedagógicos, cuja reflexão construída pelo aprendiz lhe permitirá superar o

pensamento ingênuo. Freire (1996) também aponta para importância de um acompanhamento desse aprendiz por um formador experiente.

Frente ao exposto, pode-se perceber certa aproximação ao modelo de formação docente proposto no Programa de Residência Pedagógica, na medida em que traz como novidade a presença de um preceptor e o processo de imersão no ambiente escolar. Essa ideia remete ao modelo da residência dos cursos de medicina (SILVESTRE, 2017).

A formação de professores por muito tempo reduziu-se a um conjunto de técnicas que acabaram contribuindo para uma crise de identidade conforme apontam as reflexões postas por Nóvoa (1992;1995). No entanto, esse campo de conhecimento tem mobilizado importantes considerações ao tempo em que tem movimentado o cenário acadêmico, político e científico ao apontar demandas urgentes para a formação de professores tendo-se por base práticas reflexivas e investigativas que permitem constantes reformulações no processo contínuo de construir-se professor.

Para Imbernón (2014), a formação de professores baseou-se em conhecimentos denominados “conteúdos”. A perspectiva técnica e racional que controlou a formação durante as últimas décadas optou preferencialmente pelo aporte metodológico, que visava um professor com conhecimentos uniformes no campo do conteúdo científico e psicopedagógico, exercendo um ensino nivelador (IMBERNÓN, 2014, p. 16).

Considerando-se válida a premissa apontada por Imbernón (2014), compreende-se que a capacidade profissional não se esgota na formação técnica niveladora, mas encontra nesse campo o terreno ávido para buscar novas proposições de formação que contemplem as novas configurações do trabalho docente.

Frente ao exposto, entende-se na mesma linha do pensamento de Imbernón (2014) que essa formação necessita ser baseada na [...] “reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho” (p. 51). Essa condução concorrerá para a ressignificação da prática.

A exemplo do exposto, Nóvoa (1995) propõe a necessidade de superar o modelo de formação docente. Para o autor a formação sempre oscilou entre o ‘acadêmico’ e o ‘prático’, de forma estanque e inócua. Assim, propõe a formação-ação e formação-investigação, de forma que se possa refletir sobre o papel social da

escola, os saberes do cotidiano, as metodologias as concepções de aprendizagem, as relações professor e aluno, a construção do currículo, e as teorias que permeiam essas práticas.

A formação docente nas propostas de Imbernón (2014) e Nóvoa (1992, 1995) se aproximam, ao buscarem a superação do modelo tradicional de ensino, com proposição de caminho que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes implícitas ao desenvolvimento de profissionais reflexivos e investigativos. Considera-se nesse ponto o eixo fundamental do currículo da formação de professores, que é “o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, cuja meta é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária” (IMBERNÓN, 2014, p. 55).

Nesse contexto, a dinâmica da formação docente pressupõe um movimento dialético de criação e recriação constante do conhecimento, a partir da superação das práticas já conhecidas e problematizadas.

Hoje, a profissão já não pode ser vivenciada com a mera transmissão de conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade [...] E, claro, requer uma nova formação: Contínua e permanente (IMBERNÓN, 2014).

No bojo desse movimento de formação docente, emerge, em 2018, o Programa da Residência Pedagógica (PRP) que apresenta-se como sendo uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores, sistematizado a partir da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com objetivo de contribuir para o aperfeiçoamento da formação inicial de estudantes dos cursos de licenciatura a partir da imersão dos licenciandos nas escolas de Educação Básica, desde a segunda metade de seu curso.

O Programa Residência Pedagógica, no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores, possui como premissa básica, o entendimento de que a formação de professores, nos cursos de licenciatura, deve assegurar aos seus egressos habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas da Educação Básica (CAPES, 2018).

Na história das discussões a respeito da residência na área da Educação no Brasil existiram diferentes nomenclaturas e formatos de composição dessa proposta até chegar ao modelo do Edital 06/2018 da CAPES. Em 2007, a proposta do Senador Marco Maciel

(DEM/PE) busca inspiração na residência médica, apontando-a como um avanço na formação dessa categoria (SILVA; CRUZ, 2018). Em 2012, o projeto do senador Blairo Maggi (PR-MT) adapta o PLS 227 proposto por Marco Maciel (DEM-PE), (SILVA; CRUZ, 2018) e em 2014, a Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado aprova o projeto de lei 6/2014, PLS 6/2014 do senador Ricardo Ferraço (PSDB-ES), que propõe a alteração na LDB 9.394/96, propondo a Residência Docente, (SILVA; CRUZ, 2018).

É possível entender, conforme aponta Silvestre (2017), que o Programa de Residência Pedagógica se estruturou imerso na perspectiva de buscar romper com a fragmentação da unidade teoria – prática, na medida em que busca ampliar as relações de confiança junto a escola, compreendendo-a como um espaço não de aplicação daquilo que o residente aprende no curso, mas sim, um espaço formativo tão importante quanto aquele que se tem na universidade. Nessa direção, o conhecimento produzido na universidade é tão importante quanto aquele produzido na escola.

Nesse contexto, o Programa de Residência Pedagógica, desde 2018, vem sendo ofertado com a proposta colaborativa de imersão, mediante acompanhamento da preceptoria unida ao professor formador da IES, de forma a amparar os residentes durante o processo formativo, além de promover a integração IES, escola e comunidade.

Considerado como novidade na proposta de formação docente em contribuição ao aperfeiçoamento do Estágio Curricular Supervisionado dos cursos de licenciatura, o Programa de Residência Pedagógica introduz a figura do professor preceptor aliado ao professor formador, bem como dos residentes, assim como a alocação de cotas de bolsas de estudos, destinadas aos participantes do programa, conforme o Edital 06/2018 da CAPES.

Assim, a partir de 28 de fevereiro do ano 2018 o Programa Residência Pedagógica, fundamentado a partir da portaria nº 38 de 2018, passa a se articular aos demais programas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) compondo a Política Nacional de Formação Docente. Tal programa tem como premissas básicas o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve buscar assegurar aos seus egressos, habilidades e competências que lhes permitam realizar uma formação reflexiva sobre seu próprio processo formativo. Contudo é com a publicação do Edital 06/2018 da CAPES que entra em vigor esse programa formativo.

A Residência Pedagógica por se apresentar a

partir de um programa do governo federal que seleciona bolsista e não como uma disciplina curricular, acaba por selecionar e promover tensões no campo da formação inicial, tendo em vista que apenas um percentual de estudantes poderá participar do programa como residente, mesmo que de forma voluntária.

A efetivação de um ensino de qualidade pauta-se na postura teórico-metodológica consistente e consciente, centrada no processo da aprendizagem que visa à transformação da sociedade. Dessa forma, buscar a percepção dos residentes sobre a formação desenvolvida em suas ações pedagógicas vivenciadas dentro do programa da residência pedagógica no subprojeto de Biologia da URCA, como experiência formativa, faz parte do recorte desta pesquisa.

As inquietações da pesquisa conduziram aos seguintes questionamentos: Quais as percepções dos residentes integrantes do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Regional do Cariri - URCA, subprojeto Biologia, frente ao seu processo de formação docente? De que forma os residentes percebem sua formação docente dentro da experiência da Residência Pedagógica de Biologia na URCA? Quais as contribuições do Programa de Residência Pedagógica /URCA, para os residentes? Quais as dificuldades e os desafios relacionados à vivência do Programa de Residência Pedagógica descrito pelos residentes do subprojeto de biologia da URCA?

Tais inquietações conduziram a realização desta pesquisa no âmbito da Residência Pedagógica, subprojeto de Biologia da URCA, cujo objetivo consiste em analisar de que forma os residentes do Programa Residência Pedagógica da Universidade Regional - URCA, do subprojeto Biologia, percebem sua formação docente nessa experiência de residente, dentro do núcleo da cidade de Barbalha-CE. Para alcançar este objetivo traçou-se os seguintes objetivos específicos: 1- Analisar os relatórios dos licenciandos subprojeto de Biologia a fim de perceber como esses residentes enxergam sua experiência, 2- Analisar nos relatos dos licenciandos contribuições através do PRP no subprojeto de Biologia para sua formação profissional, 3- Compreender as dificuldades e os desafios relacionados ao Programa de Residência Pedagógica descrito pelos residentes da Universidade Regional do Cariri-URCA, no subprojeto de Biologia.

Espera-se a partir deste estudo poder contribuir para o fortalecimento da formação de docente, enquanto campo de conhecimento e política educacional dentro dos cursos de licenciaturas, especialmente das Ciências Biológicas, bem como para a ampliação do debate no contexto local, regional e nacional.

## METODOLOGIA

A metodologia desta pesquisa se apresenta como sendo qualitativa, descritiva e documental. Para Ludke e André (1986), a pesquisa qualitativa “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada que enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LUDKE E ANDRÉ, 1986.p.13).

Compreendendo-se que a investigação qualitativa é também descritiva, Bogdan e Biklen (1994, p. 48), afirmam que a pesquisa descritiva se estabelece quando os dados coletados “[...] incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais”.

Haja visto a utilização dos relatórios dos residentes do núcleo três do subprojeto de Biologia, a presente pesquisa se apresenta também como, como sendo documental, neste sentido, os relatórios constituem o corpus documental da pesquisa. Os relatórios são considerados como importante fonte de estudo, pois deles emana registro de um determinado lugar, em um tempo, com motivo para sua criação, validação e legitimação.

Participaram desta pesquisa os licenciandos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Regional do Cariri- URCA ligados ao núcleo 3 (três), do subprojeto de Biologia do Programa Residência Pedagógica desenvolvido na cidade de Barbalha-CE, em sua segunda versão, no período de 2021 e 2022, constando de 8 (oito) licenciandos nesse núcleo, através dos seus relatos de experiência apresentados a coordenação do subprojeto de Biologia da URCA.

Esta pesquisa foi desenvolvida na Escola de Ensino Médio Virgílio Távora, com sede na cidade de Barbalha, Estado do Ceará, fundada em 04 de maio de 1964, como Grupo Escolar Virgílio Távora. Em 29 de Janeiro de 1964 o então prefeito municipal de Barbalha, com sede própria, localizada à Avenida Paulo Maurício nº 326 - Vila Santo Antônio. Em 17 de outubro de 1975, através do decreto nº 11.493, passou a denominar-se Escola de 1º Grau Virgílio Távora, perdurando até os anos oitenta, quando recebeu um novo nome, desta feita, Escola de Ensino Fundamental Virgílio Távora.

A escola localiza-se no município de Barbalha, Região Metropolitana do Cariri no Estado do Ceará, que se estende por uma área territorial de 599,3 km<sup>2</sup>, e possui 59 732 habitantes (IBGE, 2010). A densidade demográfica é de 99,7 habitantes por km<sup>2</sup> para o mesmo censo. Suas fronteiras territoriais se avizinham dos municípios de Juazeiro do Norte, Missão Velha e Abaiara, com altitude

de 415 metros. Barbalha tem as seguintes coordenadas geográficas: Latitude: 7° 18' 20" Sul, Longitude: 39° 18' 9" Oeste. Seu gentílico barbalhense, e apresenta-se com exuberante patrimônio histórico. O desenvolvimento socioeconômico e cultural deve-se à riqueza da biodiversidade, da cultura e da história na Região do Cariri cearense.

Em 2001, com as diretrizes da nova LDB 9.394/96, o ciclo das séries do fundamental é finalizado, e a escola passa a oferecer somente ensino médio nos três turnos, com a implantação definitiva desta modalidade de ensino no ano de 2004 e seu recredenciamento, pelo Parecer nº 0033/2007 do Conselho Estadual de Educação, aprovado em 09/01/2007, com reconhecimento, até 31/12/2010.

A Escola de Ensino Médio Virgílio Távora conta com estrutura física no qual inclui: 08 salas de aula, 01 biblioteca, secretaria (informatizada), sala da Direção, sala da Coordenação Pedagógica, Sala do PCA/ Diretor de Turma, cantina, 01 pavilhão, pátio externo e interno, áreas bastante arborizadas e 02 laboratórios de informática com 34 computadores (internet) e 1 Academia de Ginástica.

Em relação aos órgãos colegiados, conta com “Grêmios Estudantis” fundado em 14 de outubro de 1997, “Conselho Escolar” fundado em 21 de junho de 1997, “Congregação de Professores”, com data de fundação de 12 de março de 2005 e a “Unidade Executora”, fundado em 25 de maio de 2009.

Para a análise dos dados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011), e a categorização para o tratamento foi feita a partir da análise temática. Neste processo, o pesquisador trabalha desvelando sentidos e significados que habitam a teia comunicativa, que se escondem e se revelam, dependentes que são dos valores, ideologias e interesses do ser social (MACEDO, 2004).

Dessa forma foram sistematizadas as categorias: formação didática em situação concreta de atuação - articulação teoria e prática - imersão no futuro ambiente de trabalho - projeto residência pedagógica. Estas categorias permitiram inferir sobre a percepção dos licenciandos em relação a formação inicial.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Buscou-se a partir da análise de conteúdo a categorização resultante da análise temática da percepção dos residentes do Programa Residência Pedagógica, da Universidade Regional (URCA), subprojeto Biologia, sobre a formação docente e suas experiências enquanto residentes, no núcleo três na Escola de Ensino Médio Virgílio Távora na cidade de Barbalha /CE.

Para assegurar o anonimato dos participantes, estes serão identificados pela letra ‘R’ relativo à palavra ‘residente’, seguido de um algarismo numérico arábico de 1 a 8, conforme o quantitativo de relatórios analisados, e consequentemente de residentes. Desta forma os participantes serão denominados de R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7 e R8. A análise dos dados coletados nos relatórios dos residentes serão apresentadas por temas.

Nesse primeiro tema, discutir-se-á a categoria formação didática em situação concreta de atuação, as quais consistem nas situações em que os licenciandos apresentam elementos referentes às questões didáticas como metodologias, aprendizagens, planejamento e avaliação, busca-se perceber como os mesmos se percebem frente a categoria em suas experiências vivenciadas no PRP.

Foi possível perceber frente aos relatos dos licenciandos, que os mesmos mencionaram elementos didáticos como: metodologia diferenciada - trabalho em equipe - planejamento assistido - aprendizagem significativa - desafios do ensino remoto, como importantes fatores no processo pedagógico dentro da formação docente. A presença desses elementos em suas discussões mostra que houve apropriação desses conceitos no contexto da prática, além de apontar a preocupação dos mesmos referente a revisão da prática pedagógica enquanto promotora da aprendizagem significativa. Os licenciandos demonstraram ainda interesse no processo de repensar/rever suas metodologias na prática pedagógica, de forma a ressignificar a mesma.

Outro elemento importante, presente nos relatórios dos residentes, consiste nos desafios e protagonismo frente a uma aprendizagem significativa e as metodologias de ensino remoto. As percepções abordadas são apresentadas no quadro 1 conforme os trechos dos relatos:

## Quadro 1. Relação com elementos didáticos

### FORMAÇÃO DIDÁTICA EM SITUAÇÃO CONCRETA DE ATUAÇÃO

R1 - A regência durante o programa foi um momento incrível de muitas contribuições e conhecimentos adquiridos durante esse percurso, nos permitiu rever nossa didática para assim aplicarmos novos métodos de ensino e aprimorar ainda mais nossa práxis. Além disso, esse momento nos proporcionou o contato direto com os alunos durante as aulas, observando e analisando diariamente o seu aprendizado (p.4).

R2 As experiências foram bastantes pertinentes, visto que o remoto e o retorno de maneira presencial me fez repensar maneiras de ressignificação de novas práticas que puderam contribuir de forma significativa na minha formação profissional. Por mais que o ensino remoto tenha sido um impasse inicialmente por ser algo novo, oportunizou adaptar às mudanças do ensino propiciando uma nova experiência (p.6)

R5 De acordo com a metodologia realizada e planos de aulas elaborados pode-se obter resultados expressivos [...] foi possível realizar todas as atividades que foram planejadas com exatidão e excelência, uma vez que ficou perceptível o entendimento por parte dos alunos e bom desempenho em cada atividade propostas (p.5)

R5 [...] sendo, a eletiva de práticas laboratoriais uma das mais almeçadas e disputada pelos discentes” (p.4) [...] foram possíveis realizar várias práticas experimentais como por exemplo, a extração do DNA da banana (p.5).

R7 Todos os resultados foram alcançados, assim percebi o quanto a utilização de vários métodos no processo de ensino e aprendizagem são eficazes (p.8)

R8 [...] esse trabalho foi muito importante, pois além de aprenderem o conteúdo aprendem a trabalhar em equipe (p.4)

R8 “O ensino remoto trouxe ansiedades, pois o método de ensino exigia a necessidade de conhecimento acerca das tecnologias e habilidades por muitos não praticadas, além de desafios como, os ruídos na hora de gravar a aula, a utilização de slides, os manejos com as plataformas, o garantia de acesso dos estudantes” (p.3)

R8 [...] durante o planejamento com a preceptora sempre procuramos métodos de tornar a aula mais participativa, que os estudantes fizessem algo diferente sobre cada conteúdo abordado, compreendendo que a aprendizagem é construída ao longo das aulas, permitindo aos alunos o protagonismo de seu aprendizado (p.6)

**Fonte:** dados coletados a partir dos relatórios finais dos residentes do núcleo três do subprojeto Biologia/URCA em 2022.

Em relação ao exposto, Pimenta (1996) afirma que:

Deve se esperar que as licenciaturas desenvolvam nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e a desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (PIMENTA,1996, p.76).

O desenvolvimento de habilidades e conhecimentos podem ser vistas delineando aqui o saber-fazer dos residentes. Outra situação que se pode destacar dos relatórios dos residentes é o caráter reflexivo de autoavaliação. Sobre essa perspectiva Imbernón (2014) afirma que a formação docente necessita ser baseada na “[...] reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho” (p. 51)

Sobre o processo da **articulação teoria e prática** como categoria temática relativa à análise, identificou-se na percepção dos residentes da licenciatura em Biologia duas situações que podem confluir para a articulação entre teoria e prática. Uma, diz respeito a essa articulação na

formação docente. Já a outra, menciona essa articulação entre teoria e prática referente à metodologia de ensino para o ensino de Ciências e de Biologia. Dessa forma, no quadro 2, apresenta-se trechos dos relatos, dos quais pode-se perceber essas duas percepções.

De acordo com o quadro acima, os residentes R1, R2, R3 e R5 quando se refere ‘formação docente’, apresentam em seus relatos a importância de: repensar a prática - refletir sobre a para ressignificar - se autoavaliar para melhorar a práxis - a relação teoria e prática no funcionamento interno da escola – a relação através de um olhar mais crítico da prática. Aqui se entende que os residentes demonstram perceber a importância desse diálogo entre teoria e prática ao tempo que pontuam em suas falas a ideia da formação reflexiva.

Nesse sentido, Fortuna (2015) menciona que a relação teoria e prática é a práxis pedagógica, e acrescenta que:

Dentro do processo pedagógico, teoria e prática precisam dialogar permanentemente, fugindo da ideia tradicional de que o saber está somente na teoria, construído distante ou separado da ação/prática. Na concepção de Freire, teoria e prática são inseparáveis tornando-se, por meio de sua relação, práxis autêntica, que possibilita aos sujeitos reflexão sobre a ação (FORTUNA, 2015. p.65)

Pode-se inferir que a partir dos relatórios dos residentes a relação teoria e prática no subprojeto de Biologia da URCA são fortalecidas durante a formação docente, pois se percebe uma capacidade reflexiva da própria prática nos mesmos, que é mencionada por Imbernón (2014) como fator importante dentro do processo formativo, pois permite que examinem seus conhecimentos teóricos e atitudinais.

A articulação entre teoria e prática também é pontuada pelos licenciandos no tocante a metodologia de ensino e aprendizagem, em especial ao apresentarem o tratamento teórico e prático no tocante às práticas laboratoriais vivenciadas durante a regência, atrelando isso ao despertar do interesse dos alunos e seu aprendizado. Sobre essa metodologia Krasilchik (2005) menciona que:

As aulas de laboratório são imprescindíveis no

Ensino de Biologia, pois permitem que os alunos tenham contato direto com os fenômenos, manipulando os materiais, equipamentos e observando organismos. Durante as aulas práticas, os alunos enfrentam os resultados não previstos, onde o raciocínio e a imaginação são desafiados. A participação do aluno depende de como o professor apresenta o problema, dá as instruções e informações. Se uma aula prática não for aplicada de forma adequada, não passará de um simples exercício manual, perdendo-se o significado proposto (KRASILCHIK, 2005, p. 85-87).

É possível perceber, nesse processo formativo, as contribuições que o PRP oferece para que as vivências e experiências construídas. Sobre a percepção dos residentes em relação a **imersão na escola campo**, o Quadro 3, apresenta os relatos dos licenciandos em relação a percepção sobre a escola e seus aspectos contextuais.

**Quadro 3.** Imersão como característica do PRP

### IMERSÃO NO FUTURO AMBIENTE DE TRABALHO

R1 [...] passamos a enxergar a docência com outro olhar, aprendemos muita coisa nesse percurso, tais vivências nos oportunizaram conhecer sobre a realidade escolar (p.6)

R6 Cada etapa de planejamento de aula e elaboração de atividades é muito importante e com o programa de residência pedagógica foi possível conhecer de perto todo esse processo (p.6)

R7 Por meio do programa de residência pedagógica foi possível conhecer a realidade da prática docente sendo notórios a necessidade que o professor deve ter de estudo constante, autoavaliação, planejamento, dedicação e senso crítico para tornar-se um profissional qualificado e coerente (p.7)

R8 Vejo esses trabalhos como um incentivo aos estudos, eles aprendem a se relacionar uns com os outros, pois os estudantes começam a fazer pesquisas ter curiosidade sobre o assunto e começa a planejar como será feito, traçando metas de como executar o próprio trabalho, além de ser um incentivo para o estudo (p.4)

R2 Além de permitir vivenciar diferentes realidades, o residente trabalha na construção direta das suas aulas fazendo com que os bolsistas sejam protagonistas do processo da sua formação docente (p. 5)

R4 [...] a importância do que vivenciamos ao longo do percurso possibilitado pelo programa, que nos possibilitou vivenciar experiências e nos trouxe mais confiança na hora de ministrar as aulas, criando vínculos de interação entre os alunos e todos aqueles que estão inseridos naquele ambiente escolar” (p.4)

**Fonte:** dados coletados a partir dos relatórios finais dos residentes do núcleo três do subprojeto Biologia/URCA em 2022.

A percepção dos residentes do subprojeto biologia em relação a formação docente deles, articulada a ‘imersão na escola’, pode ser entendida a partir dos relatos de R1, R2, R6, R7 e R8 como oportunidade de momento formativo relevante. Nela os licenciandos participam do cotidiano escolar em sua totalidade e das inter-relações existentes na escola. Nesse sentido, Nóvoa (2017) ressalta que “[...] não é possível formar médicos sem a presença de outros médicos e sem a vivência das instituições de saúde. Do mesmo modo, não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares” (p. 1122).

Essa imersão caracteriza-se como um período em que

o aluno tem a oportunidade de conhecer com mais profundidade o contexto em que ocorre a docência, identificando e reconhecendo aspectos da cultura escolar; acompanhando e analisando os processos de aprendizagem pelos quais passam os alunos e levantando características da organização do trabalho pedagógico do professor formador e da escola (SILVESTRE; VALENTE, 2014, p. 46).

A imersão dos residentes na rede pública de ensino, conforme Santos (2020), é de suma importância para a formação de futuros professores uma vez que os mesmos aprendem na prática a usar os recursos didáticos diferenciados nas aulas, com o objetivo de se obter uma

melhor compreensão e fixação dos conteúdos, que poderá reverberar em resultados positivos referentes ao processo de ensino e aprendizagem, na medida em que estimule o senso crítico e a participação dos alunos nas aulas.

Sobre essa dinâmica de rotina da escola, Nóvoa (2017) afirma que o que interessa não são os estudos feitos “fora” da profissão, mas a maneira como a própria profissão incorpora, na sua rotina, uma dinâmica de pesquisa. O que me interessa é o sentido de uma reflexão profissional própria, feita da análise sistemática do

trabalho, realizada em colaboração com os colegas da escola (NÓVOA, 2017, p.1128).

É possível perceber nos relatórios dos residentes o quanto a imersão na escola se apresenta como aspecto considerável na formação docente dos mesmos.

Em relação à categoria **Projeto de Residência Pedagógica**, o Quadro 4 apresenta os relatos dos residentes do subprojeto de Biologia URCA, sua forma de perceber o PRP a partir de suas experiências.

**Quadro 4.** Formação docente no subprojeto de biologia da URCA no PRP

<b>PROJETO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA</b>
<i>R1 Percebe-se a necessidade e importância dos programas de formação docente que busca dentre outras finalidades, uma educação de qualidade, autônoma e crítica (p.5)</i>
<i>R4 Diante do que vivi na residência pedagógica, fica notório a importância e as contribuições que o programa proporciona na vida do acadêmico, posso dizer que a regência desenvolvida dentro da escola contribuiu muito para o meu desenvolvimento acadêmico (p.4)</i>
<i>R5 [...] o programa capacita cada licenciando para o futuro trabalho pedagógico [...] proporcionando um crescimento pessoal e profissional aos residentes, permitindo-nos refletir a importância e o papel do professor (p.5-6)</i>
<i>R6 O trabalho de atividade desse programa foi muito significativo porque proporcionou uma ampla base para a docência (p.6)</i>
<i>R7 [...] participei de alguns encontros formativos como: webnários e palestra, como também gravações de vídeo aula [...] trabalho em semanas de iniciação científica, entre outros momentos, que contribuíram para o enriquecimento pessoal e profissional (p.3)</i>
<i>R8 Apesar dos desafios a experiência foi de grande valia, contribuindo em todos os sentidos para minha formação (p.2)</i>
<i>R8 Esta experiência oportunizou muito aprendizado. Todos os momentos vivenciados foram de fato fundamentais para minha formação profissional (p.5)</i>
<i>R8 Vale salientar ainda que, os dois métodos [...] o ensino remoto/presencial, contribuíram para a minha formação profissional (p.5)</i>
<i>R8 [...] existiram dificuldades que foram superadas ao longo do processo, restando um saldo positivo de aprendizado dos alunos e meu, como residente e futura professora (p.6).</i>

**Fonte:** dados coletados a partir dos relatórios finais dos residentes do núcleo três do subprojeto Biologia/URCA em 2022.

Na formatação descrita no edital nº 03/2020 (BRASIL, 2020), o PRP propõe o cumprimento de 414 horas no total, as quais são divididas em três módulos, sendo cada módulo com duração de seis meses, com horas destinadas a preparação, estudo, familiarização, ambientação e elaboração do relatório somando 86 horas, elaboração dos planos de aula, 12 horas, e o período de regência, 40 horas.

Além da formatação,

[...] o PRP tem a intenção de trazer um arranjo entre as IES e a escola, colocando ambas em uma posição de parceria para a formação de futuros professores. O propósito expressa a tentativa de superação de velhas ideias sobre formação docente e estágio. Para tanto, é necessário que a prática de aprendizagem da docência no PRP seja também colocada sob uma perspectiva reflexiva. Em outras palavras, é de fundamental

importância a construção de conhecimentos sobre a prática docente, a fim de que esses mesmos conhecimentos se tornem elementos acessíveis ao profissional ao longo da carreira (RIBEIRO; PANIAGO, 2021, p. 496).

A formatação e o arranjo inerentes ao PRP permitiu que o desenvolvimento do subprojeto de biologia fosse percebido por parte dos residentes em suas diversas nuances formativas do profissional da educação. Diante do exposto é possível afirmar que o Programa de Residência, através do subprojeto Biologia, pôde contribuir significativamente na formação docente dos licenciandos participantes.

Percebe-se que a experiência desenvolvida possibilitou a autoavaliação reflexiva e com isso a ressignificação da prática, mediante discussões acerca das dificuldades percebidas ao longo do processo do programa

e as formas de superação. Permitiu também o entendimento do contexto educacional a partir da imersão e desenvolvimento da prática pedagógica orientada.

Pimenta (1996) ao discorrer acerca da formação docente aborda que é preciso que os licenciandos visualizem a escola e a profissão docente como professores e não como alunos para que assim esses formem sua identidade de docente.

De forma Geral os residentes demonstram em seus relatos aproveitamento significativo para os momentos vivenciados desde os encontros de formação, até a imersão na escola perpassando a regência. Na medida em que exibem as dificuldades encontradas, mostram as superações e o lado positivo do PRP, sempre deixando claro, a oportunidade de crescimento profissional e pessoal.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância da prática pedagógica, para a formação dos professores, é um tema discutido por diversos autores que demonstram de forma clara as carências ainda existentes nos cursos de licenciatura no tocante a esse período de formação. Sendo fundamental destacar, que é no período de estágio que os professores em formação, têm a oportunidade de ter contato direto com as salas de aula, podendo então perceber a realidade educacional e então compreender o seu papel do professor.

A análise dos relatórios permitiu compreender a satisfação dos residentes em terem feito parte do programa, demonstrando em seus relatos aprendizado e crescimento durante o programa, ao tempo que apresentam terem tido a oportunidade de conhecer o espaço escolar e vivenciar a realidade do ensino básico, ressaltando sempre a experiência como positiva e importante para formação docente.

Em relação às contribuições do Programa de Residência Pedagógica para os residentes, eles descrevem em seus relatórios, ser este um período de amadurecimento e destacam um aprendizado significativo, deixando clara a importância do acompanhamento durante o programa, destacando momentos de estudo e compartilhamento de experiências. Citam como dificuldades as aulas remotas como também o retorno para as aulas presenciais, deixando claro que a principal preocupação era a participação e aprendizagem dos alunos, tendo em vista dos transtornos que a pandemia causou.

Sendo assim o programa de residência pedagógica, subprojeto Biologia, de acordo com os relatórios dos residentes, colabora de forma positiva para o processo de formação inicial docente, uma vez que promove a ressignificação das práticas pedagógicas, contribuindo para o entendimento do papel do professor, dentro da sala de aula, na comunidade escolar e na sociedade, tendo sido, portanto, uma experiência exitosa.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições, 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL, Ministério da educação. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. **Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Disponível em: <[www.lex.com.br-legis/27619784](http://www.lex.com.br-legis/27619784)>.

BRANCO, E.; ZANATTA, S. BNCC e Reforma do Ensino Médio: implicações no ensino de Ciências e na formação do professor. **In: Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 4, n. 3, p. 58-77, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/12114/7804>>. Acesso em: 14 maio. 2022.

CAPES. **Programa de Residência Pedagógica**. Edital Capes nº 6/2018 - Residência Pedagógica. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/0103>

2018-Edital-6-2018Residencia-pedagogica.pdf . Acesso em: 14 de junho de 2020.

CORTE, Anelise C. Dalla; LEMKE, Cibele K. **O estágio supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar**. São Paulo: Cortez, 2015.

FILHO, A. P. **O estágio supervisionado e a sua importância na formação docente**. Revista P@rtes. Disponível em: <http://www.partes.com.br/educacao/estagiosupervisionado.asp>. Acesso em 18 de janeiro de 2020.

FORTUNA, Volnei. A relação teoria e prática na educação em Freire. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, v. 1, n. 2, p. 64-72, jan. 2016. ISSN 2447-3944. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/1056>. Acesso em: 21 maio 2022. doi:<https://doi.org/10.18256/2447-3944/rebes.v1n2p64-72>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2014.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. São Paulo, Editora da Universidade, ed. 1996/2005.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. – São Paulo: EDU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multireferencial nas ciências humanas e na educação**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

NÓVOA, A. **Formação de professores e formação docente**, 1992  
[https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf).

NÓVOA, A. O Passado e o Presente dos Professores. In: **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 13-34.

NÓVOA, A. S. da. Firmar a posição como Professor, Afirmar a Profissão Docente. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1106-1133, out./dez, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053144843>>. Acesso em: 15 de maio de 2022.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores- Saberes da Docência e Identidade do Professor. In: **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul/dez 1996.

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

RIBEIRO, L. A.; PANIAGO, R. N. Fazendo-Se Professor: Aprendizagens Da Profissão No Programa De Residência Pedagógica De Um Instituto Federal. In: **Fragmentos De Cultura**, Goiânia, v. 31, n. 3, p. 492-506, 2021. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.18224/frag.v31i3.8856>> Acesso em: 22 mar 2022.

SANTOS, Dayanna Carvalho Rocha et al. Residência Pedagógica: um incentivo para a formação e atuação docente no ensino de biologia. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 8, p. 57586-57593, 2020.

SILVA, K. A. C. P. da; CRUZ, S. P. A residência pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. Momento - **Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 227–247, 2018. DOI: 10.14295/momento.v27i2.8062. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062>. Acesso em: 21 maio. 2022

SILVESTRE, Magali Aparecida. Práticas de Estágio no Programa de Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP/GUARULHOS. In: ANDRÉ, Marli (org.). **Práticas**

**Inovadora na formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2017.

SILVESTRE, Magali Aparecida; VALENTE, Wagner Rodrigues. **Professores em Residência Pedagógica: estágio para ensinar matemática**. São Paulo: Editora Vozes, 2014. 104 p.