



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA - PPGECM

MIKAELLA ROCCHIGIANI MAGNAVITA DOS SANTOS

CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS NO
CONTEXTO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

ILHÉUS – BAHIA

2023

MIKAELLA ROCCHIGIANI MAGNAVITA DOS SANTOS

**CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS NO
CONTEXTO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

Texto da defesa apresentado como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Matemática ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Estadual de Santa Cruz.

Área de concentração: Formação de professores em Educação em Ciências e Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Maxwell Roger da Purificação Siqueira

ILHÉUS – BAHIA


2023


MIKAELLA ROCCHIGIANI MAGNAVITA DOS SANTOS

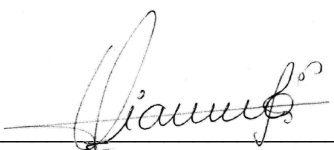
CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS NO
CONTEXTO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.

Dissertação submetida ao Colegiado do Programa
de Pós-Graduação em Educação em Ciências e
Matemática – PPGECM, em cumprimento parcial
para a obtenção do título de Mestre em Educação
em Ciências e Matemática.

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA
EM 15/02/2023


Dr. Maxwell Rôger da Purificação Siqueira
Orientador/Presidente da banca – PPGECM/UESC


Profa. Dra. Talamira Taita Rodrigues Brito
Examinadora – UESB/Vitória da Conquista


Profa. Dra. Christiana Andréa Vianna Prudêncio
Examinadora – PPGECM/UESC

Ilhéus, Bahia, 15 de fevereiro de 2023.

S237

Santos, Mikaella Rocchigiani Magnavita dos.

Constituição da identidade de professores de ciências no contexto do programa de residência pedagógica / Mikaella Rocchigiani Magnavita dos Santos. – Ilhéus, BA: UESC, 2023.

148 f. : il.

Orientador: Maxwell Roger da Purificação Siqueira.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática.

Inclui referências e apêndice.

1. Professores – Formação. 2. Saberes docentes. 3. Identidade profissional (Construção). 4. Residência Pedagógica. I. Título.

CDD 370.71

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus por ter me sustentado e ter sido minha força, meu amigo fiel, meu consolo nos dias difíceis e por ter me dado saúde e oportunidade de realizar o sonho de fazer um mestrado. Sem ele nada seria possível.

Agradeço também aos meus pais, Urania e Matheus, pelo amor, carinho e palavras de apoio nesse período. Amo vocês.

Ao meu amor, meu companheiro, meu parceiro de vida, Luciano. Obrigada por ter acreditado nesse sonho junto comigo, por ter acreditado em mim, quando muitas vezes eu mesma já tinha desisto. Por ter me fortalecido, me auxiliado, sido meu ombro amigo e também ter as palavras certas que me impulsionaram nessa jornada. Te amo.

À minha irmã Nicolle que me deu carinho e amor. Sou apaixonada por você.

À minha avó Ridalva. Que sorte ter você aqui para dividir esse sonho contigo. Seus ensinamentos, todo o investimento nos meus estudos foram primordiais para que eu concluísse esta etapa.

Aos meus familiares que são de grande importância para mim e contribuíram de forma especial na minha formação como pessoa.

Aos meus amigos que me auxiliaram, ouviram meus pesares e acreditaram na finalização deste período junto comigo. De forma especial quero agradecer as minhas amigas Zara e Nilana, pela parceria de sempre e por anos suportarem meus devaneios e minhas reclamações. À minha amiga Flávia que desde a escrita do projeto acreditou na minha aprovação, me incentivou e me auxiliou ao longo dessa jornada.

Aos meus colegas da linha 1, que deixaram o caminho um pouco mais fácil, por terem compartilhado experiências e por terem me ajudado. Em especial, quero agradecer a Mariana e a Matheus que desde a graduação estão comigo. Sou tão grata por ter vocês comigo durante a minha formação e por saber que eu tenho com quem contar.

Ao meu orientador, Maxwell. Que surpresa boa foi nossa convivência. O senhor é um ser humano incrível e tenho certeza que Deus te colocou na minha vida para me ajudar nesse período acadêmico. Não tenho palavras para agradecer e expressar quão grata eu sou pelos ensinamentos, pelas nossas conversas, por você ter acreditado no meu trabalho e por ter me guiado brilhantemente nesse caminho como pesquisadora.

A todos os professores que passaram por mim, desde a educação infantil até os docentes do PPGECEM. Obrigada pelos ensinamentos e por ter auxiliado no meu desenvolvimento como pessoa e profissional. Gratidão.

Aos residentes da UESC, UESB, UNEB e UEFS que disponibilizaram seu tempo para contribuir com a realização dessa pesquisa. Além desses, quero agradecer aos coordenadores e orientadores do Programa de Residência Pedagógica dessas instituições, por responderem meus e-mails, pelas trocas de informações e por terem permitido a realização dessa investigação nos subprojetos em que estão à frente.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que financiou esta pesquisa.

De forma geral quero agradecer a todos as pessoas que de forma direta e indireta que contribuíram nesta investigação e a todos que torceram por mim e por esta Vitória

RESUMO

O Programa de Residência Pedagógica (RP) é um programa relativamente novo, sendo instituído em 2018 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. O mesmo busca potencializar a qualificação e o aperfeiçoamento dos professores em formação a partir da imersão dos licenciandos no ambiente escolar. Por meio da prerrogativa de relevância e a necessidade de se produzirem pesquisas sobre esse programa, o estudo parte da seguinte questão: Como a RP contribui no processo de constituição da identidade docente dos residentes inseridos nos cursos de licenciatura em Ciências da Natureza de Instituições Estaduais de Ensino Superior da Bahia? Tendo em vista esse questionamento, a presente pesquisa possui o objetivo geral de compreender em que medida os residentes dos cursos de Ciências Biológicas de IES baianas se constituem como profissionais, por meio das atividades realizadas no programa. A investigação adotou como referências teóricas os estudos de Garcia e Tardif para discutir a identidade e os saberes docentes. No que tange os procedimentos metodológicos, o estudo tem cunho qualitativo, sendo desenvolvido com a participação de 30 licenciandos em Ciências Biológicas de quatro instituições estaduais de Ensino Superior da Bahia (IES). Foi realizado por meio de triangulação metodológica, composta por questionário semiestruturado, entrevistas e análise documental. As análises das informações foram feitas utilizando-se os preceitos da Análise de Conteúdo. Salienta-se ainda que o *software Iramuteq* foi utilizado no estudo para auxiliar na categorização e na análise dos dados. Os resultados indicam que a maior parte dos residentes buscou motivações no recebimento da bolsa, em adquirir experiência com a sala de aula e compreender melhor o futuro ambiente de trabalho para participar do programa. Além disso, os participantes indicam que as principais vantagens em fazer parte do programa estão, sobretudo, vinculadas a exercer a docência de forma mais autônoma, de sentir-se pertencente ao ambiente escolar ao participar das reuniões e semanas pedagógicas, que permitem a ampliação teórica favorecendo um entrelace entre teoria e prática, de planejar e ministrar aulas e oficinas, entre outros aspectos que estão previstos nos subprojetos dos cursos até o momento analisados. Nota-se, por meio dos dados, que a RP tem auxiliado na formação dos discentes e na constituição da identidade e dos saberes docentes dos cursos de Ciências Biológicas das IES estaduais da Bahia.

Palavras-chave: Formação de Professores; Programa de Residência Pedagógica; Identidade Docente; Saberes Docentes.

ABSTRACT

The Pedagogical Residency Program (RP) is a relatively new educational policy, which was instituted in 2018 by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel. The same seeks to enhance the qualification and improvement of teachers in training from the immersion of graduates in the school environment. Through the prerogative of relevance and the need to produce research on this policy, the study starts from the following question: To what extent does RP contribute to the process of constituting the teaching identity of residents included in the degree courses in Natural Sciences of Institutions of Higher Education in Bahia? In view of this questioning, the present research has the general objective of investigating the influences of RP in the constitution of the teaching identity of teachers in initial training of Biological Sciences courses in Bahian institutions. The investigation adopted as theoretical references the studies of Garcia and Tardif to discuss the identity and teaching knowledge. Regarding the methodological procedures, the study has a qualitative nature, being developed with the participation of 30 undergraduates in Biological Sciences from four state Institutions of Higher Education in Bahia (IHE), however, for the qualification text we will present data referring to two of these IHE. It was carried out through methodological triangulation, consisting of a semi-structured questionnaire, interviews and document analysis. The analyzes of the information were carried out using the precepts of Content Analysis. It should also be noted that the *Iramuteq* software is being used in the study to assist in the categorization and analysis of data. Preliminary results indicate that most residents looked for motivations in receiving the scholarship, in gaining experience with the classroom and in better understanding the future work environment to participate in the program. In addition, participants indicate that the main advantages of being part of the program are, above all, linked to exercising teaching in a more autonomous way, of feeling belonging to the school environment by participating in meetings and pedagogical weeks, which allow theoretical expansion Favoring an intertwining between theory and practice, planning and teaching classes and workshops, among other aspects that are foreseen in the subprojects of the courses analyzed so far. It is noted, through the data, that PR has helped in the formation of students and in the constitution of the identity and teaching knowledge of the Biological Sciences courses of the state IHE in Bahia.

Keywords: Teacher Education; Pedagogical Residency Program; Teacher Identity; Teaching Knowledge.

LISTA DE GRÁFICOS

<u>Gráfico 1: Número de percentual de docentes quanto ao sexo em 2021</u>	72
<u>Gráfico 2: Distribuição do número de participantes em cada universidade.</u>	72
<u>Gráfico 3: Disposição dos participantes em relação a formação no Ensino Fundamental em escolas das redes públicas e privadas.</u>	74
<u>Gráfico 4: Disposição dos participantes em relação à formação no Ensino Médio em escolas das redes públicas e privadas.</u>	74
<u>Gráfico 5: Representação quantitativa do primeiro contato dos residentes com a RP.</u>	79
<u>Gráfico 6: Motivos que levaram os licenciandos em Ciências Biológicas a participarem da RP.</u>	80
<u>Gráfico 7: Dificuldades dos residentes durante a trajetória no Programa de Residência Pedagógica</u>	90
<u>Gráfico 8: Programas que os residentes já participaram.</u>	93
<u>Gráfico 9: Percentual da ocupação de mulheres com e sem crianças entre 25 a 49 anos de idade no mercado de trabalho.</u>	120
<u>Gráfico 10: Distribuição de cotas de bolsas da RP em IES da Bahia em relação aos editais da CAPES.</u>	122

LISTA DE QUADROS

<u>Quadro 1:</u> Projetos de lei vinculados à concepção de uma residência educacional	42
<u>Quadro 2:</u> Modelos de formação continuada inspirados pela ideia de uma residência educacional.	43
<u>Quadro 3:</u> Temas iniciais agrupados para formação de Eixos Temáticos	68
<u>Quadro 4:</u> Categorias Finais originadas por meios dos Eixos Temáticos	68
<u>Quadro 6:</u> Caracterização dos participantes mediante ao nome fictício, gênero, idade, ano de ingresso no curso e instituição pertencente.	70
<u>Quadro 6:</u> Síntese comparativa entre os editais da CAPES sobre a RP	118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNRM	Comissão Nacional de Residência Médica
CP/UFGM	Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DOU	Diário Oficial da União
EFLCH/Unifesp	Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ID	Identidade Docente
IES	Instituição de Ensino Superior
ISEI	Instituto Superior de Educação Ivoiti
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBNC	Movimento pela Base Nacional Comum
MEC	Ministério de Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PID	Programa Imersão Docente
PLS	Projetos de Lei do Senado
PNE	Plano Nacional de Educação
PRE	Programa Residência Educacional
RP	Residência Pedagógica
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz

SUMÁRIO

<u>1 INTRODUÇÃO</u>	24
<u>2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM PARALELO ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE</u>	29
2.1 <u>BREVE PANORAMA DA FORMAÇÃO DOCENTE E OS (DES)COMPASSOS CURRICULARES</u>	29
2.2 <u>A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES</u>	33
2.3 <u>CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE E DOS SABERES DOCENTES</u>	37
<u>3 PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM FOCO</u>	42
3.1 <u>HISTÓRICO DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO BRASIL</u>	42
3.2 <u>O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA CAPES</u>	50
3.3 <u>O EDITAL DE 2018 E SUAS PROBLEMÁTICAS</u>	53
<u>4 PERCURSO METODOLÓGICO</u>	57
4.1 <u>CONTEXTO DA PESQUISA</u>	57
4.2 <u>PARTICIPANTES DA PESQUISA</u>	59
4.2.1 <u>Subprojetos integrantes do estudo</u>	60
4.3 <u>ETAPAS DA PESQUISA</u>	62
4.4 <u>INSTRUMENTOS DE OBTENÇÃO DE INFORMAÇÕES</u>	63
4.4.1 <u>Análise documental</u>	64
4.4.2 <u>Questionário estruturado</u>	64
4.4.3 <u>Entrevista semiestruturada</u>	65
4.5 <u>PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES</u>	66
<u>5 RESULTADOS E DISCUSSÕES</u>	70
5.1 <u>QUEM SÃO NOSSOS RESIDENTES? UMA ANÁLISE DO PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA</u>	70
5.2 <u>O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE POR MEIO DA TRAJETÓRIA NA RP</u>	78
5.2.1 <u>Os primeiros passos no programa</u>	78
5.2.2 <u>Contribuições da Residência Pedagógica na formação docente</u>	84
5.2.3 <u>Desafios na participação da Residência Pedagógica</u>	89
5.3 <u>OS SABERES EXPERIENCIAIS E A FORMAÇÃO DOCENTE</u>	93
5.4 <u>PERSPECTIVAS DOS LICENCIADOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS ACERCA DA RP E O ENSINO REMOTO NA PANDEMIA</u>	100

<u>5.4.1 Impasses no período remoto</u>	101
<u>5.4.2 Novas perspectivas frente à pandemia</u>	108
<u>5.5 A SOCIALIZAÇÃO DOS SABERES E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE</u>	112
<u>5.6 A PRECARIZAÇÃO PRECOCE DA DOCÊNCIA</u>	117
<u>5.6.1 E tudo se fez novo? Um paralelo entre os editais</u>	117
<u>5.6.2 O atraso das bolsas no programa.</u>	123
<u>5.6.3 Concepções sobre o atraso das bolsas no Programa De Residência Pedagógica</u>	126
<u>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	131
<u>REFERÊNCIAS</u>	135
<u>APÊNDICES</u>	143
<u>Apêndice 1: Questionário</u>	143
<u>Apêndice 2: Roteiro entrevista semiestruturada</u>	149

1 INTRODUÇÃO

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) é um programa criado pela portaria nº 38 de fevereiro de 2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e colocado em exercício por meio do edital nº 06/2018 da mesma Fundação Pública. Esse programa está diretamente vinculado com os cursos de licenciatura e é uma das apostas para potencializar a qualificação dos futuros profissionais da Educação Básica brasileira (TAVARES; CRUZ, 2020). O mesmo propõe aperfeiçoar a formação dos discentes, exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática, promover sinergia entre a escola e Instituição de Ensino Superior (IES), fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores (BRASIL, 2020a), entre outros aspectos que buscam ser consolidados, principalmente, por meio da inserção dos futuros profissionais na experiência prática da profissão docente, assim como pelo contato com as escolas-campo (FERREIRA; SIQUEIRA, 2020).

Cabe ressaltar ainda que a Residência Pedagógica (RP) integra a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, assim como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), um programa que também dialoga com a formação inicial de professores buscando a melhoria na qualidade desta (FELICIO, 2014). Tendo em vista o cenário atual, a ausência de outros projetos amplos e exitosos demarcam ambos os programas como protagonistas na formação dos docentes. Acerca do PIBID, destaca-se que o mesmo é mais antigo, sendo implementado no ano de 2007 por meio da Lei nº 11.502 e consolidado pela publicação no Diário Oficial da União (DOU) em 13 de dezembro de 2007.

Buscando compreender melhor a distinção dos programas, realizou-se uma busca geral em duas plataformas online *Google Acadêmico* e *Scielo*, de ambos os programas. No *Google Acadêmico* ao inserir o filtro “PIBID + CAPES” encontramos aproximadamente 4.060 resultados, em contrapartida ao inserirmos o filtro “Residência Pedagógica + CAPES” 386 resultados aproximados foram encontrados. Já na plataforma *Scielo*, com o filtro “PIBID” foram encontrados 48 resultados, porém com o filtro “Residência Pedagógica” apenas 2 resultados foram gerados.

Comparando o ano de estabelecimento de ambos os programas fica clara a diferença temporal de 11 anos, justificando a maior amplitude de trabalhos científicos do PIBID frente à RP. Ainda assim, compreende-se que a RP surge como

complementação do PIBID e que apesar da diferença temporal entre ambos é possível valorá-los, sobretudo, por meio da notoriedade das experiências proporcionadas aos licenciandos inseridos nos programas, visto que é por meio da experiência na prática e das relações epistêmicas, pessoais e sociais estabelecidas por meio desta, que se aprende o exercício da profissão, que é moldada a identidade profissional do sujeito crítico e reflexivo capaz de ler, interpretar e reconfigurar sua realidade, bem como suas práticas pedagógicas, reforçando os saberes intrínsecos à profissão (NÓVOA, 1992; PIMENTA, 1999; BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004; GARCIA, 2009; GARCIA, 2010; TARDIF, 2014; ARRUDA; ARAÚJO; PASSOS, 2018).

Cabe destacar também que, os dados obtidos nas plataformas nos trazem uma noção sobre a produção ainda incipiente de investigações sobre a RP como programa voltado para a formação inicial de professores no Brasil, o que pode ser explicado por ser uma perspectiva ainda relativamente recente. Nessa concepção, estudos como o de Farias e Diniz-Pereira (2019) e Guedes (2019), também nos sinalizam para a necessidade investigar o programa, uma vez que esses indicam para a notoriedade de realizar pesquisas vinculadas a RP no cenário formativo brasileiro já que o programa é relativamente novo, mas que mesmo assim demonstra indícios de contribuição.

Com relação aos estudos realizados recentemente sobre o programa e que são voltados para o Ensino de Ciências, que é a área de concentração da presente dissertação, nota-se que apesar do indicativo acerca da necessidade de investigações, há uma tendência no crescimento progressivo de pesquisas sobre a RP. E isso se dá devido à manutenção do programa na Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, uma vez que estamos no terceiro edital da RP, o que fomenta um maior número de produções frente a novas experiências e vivências.

Sendo assim, Coelho e Lindermann (2022), ao tratarem da RP em seu primeiro edital no contexto da formação inicial e continuada, indicam que os conhecimentos proporcionados pelo programa contribuem para o desenvolvimento profissional dos futuros professores no curso de Ciências da Natureza. Contudo, apesar de tal afirmação, as autoras supracitadas também retratam a necessidade em continuar a investigar as implicações do mesmo no âmbito formativo dos professores de Ciências da Natureza, principalmente, verificando “as contribuições às escolas que atuaram neste, bem como, identificar os desafios que podem ser repensados em futuras edições do PRP” (COELHO; LINDEMANN, 2020, p. 37).

Já Ratis e colaboradores (2021) destacam que o programa tem um papel importante na atualização e aquisição de novos aprendizados para os professores de Ciência, especificamente os de Biologia que são os colaboradores da referida pesquisa. Também, os autores colocam a luz o cenário da Pandemia de Covid-19 e sustentam a importância de fomentar estudos sobre a formação dos professores em tempos de pandemia, uma vez que esse foi um período singular.

Vale ressaltar ainda que, tendo em vista as tensões e preocupações que regem a política de formação de professores no Brasil, sendo essas, principalmente, reflexo das constantes e contraditórias mudanças curriculares (SILVA; CRUZ, 2018) e a tendência de uma crise identitária docente fomentada pelas múltiplas demandas no campo educacional, bem como pelo conflito referente às diversas nuances que constitui o sujeito (BOTTENTUIT JUNIOR; SERRA; MESQUITA, 2020) é plausível a iniciativa de políticas, como a RP. Isso porque as mesmas se debruçam sobre a formação inicial, propondo uma ampliação entre a formação acadêmica e pedagógica, a fim de tentar diminuir a dicotomia existente entre prática e teoria, de fortalecer e potencializar a Identidade Docente (ID), além de assegurar competências e saberes inerentes a profissão que irão perdurar ao longo de seu complexo ofício (LUDKE; CRUZ, 2005; GARCIA, 2009a; FELICIO, 2014; TARDIF, 2014).

Ademais, apesar de o presente estudo possuir uma justificativa acadêmica concreta e estruturada, a escolha da investigação e do objeto de estudo presente neste trabalho tem um diálogo intrínseco com minha trajetória acadêmica. No ano de 2015, ingressei no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Ao participar do PIBID, ampliei minhas experiências na docência e por meio dele, por 18 meses, tive a oportunidade de conhecer a Educação Básica por outra perspectiva.

O contato, a troca de experiência com os alunos, o indicar novos caminhos, a satisfação em ensinar, a visão que a educação para ser efetiva necessita de profissionais qualificados e comprometidos com todo o processo pedagógico, me fez concluir que, de fato, ali era meu lugar. Ou seja, foi por meio da experiência vivida na prática que manifestei o desejo e aptidão em me formar e ser professora. Foi ali que minha identidade como profissional começou a ser moldada. Ao finalizar da minha graduação, no fim de 2020, com o intuito de me especializar e aprofundar no estudo do Ensino de Ciências decidi me candidatar no Programa de Pós-Graduação em Educação Ciência e Matemática (PPGECM-UESC). Ao investigar uma temática pertinente para ser

trabalhada ao longo da pesquisa de mestrado e ao tecer uma análise pessoal do caminho percorrido por mim na formação inicial, cheguei à conclusão que estudaria a relação que há entre os programas de iniciação à docência e a sua importância na constituição da ID dos licenciandos. Após uma reflexão geral, concluí que meu objeto de estudo seria a RP.

Após um levantamento bibliográfico sobre os estudos publicados que tinham como foco a RP no contexto do Ensino de Ciências (SANTOS; SIQUEIRA; 2021), visualizamos uma escassez de estudos na área de Ciências da Natureza, bem como a desatualização e a falta de investigações empíricas, visto que a maioria tende a realizar pesquisas bibliográficas, a fim de compreender e problematizar o programa por meio dos seus editais. Contudo, o foco frequente ainda é o edital de implementação da RP, o de nº 06/2018. Logo, o edital de 2020, que possui mudanças expressivas e problemáticas, é pouco explorado pelos estudiosos, deixando de lado discussões de extrema relevância, como a instituição de no mínimo 60% das bolsas para áreas prioritárias¹.

Sendo assim, diante dos aspectos supracitados, que tratam sobre as lacunas do programa frente à produção de estudos, e reconhecendo a RP como instrumento favorável e relevante para a formação docente, além dos indícios de sua notoriedade na constituição da ID, formulamos a seguinte questão de pesquisa: **Como o Programa Residência Pedagógica contribui no processo de construção da identidade docente dos residentes inseridos nos cursos de licenciatura em Ciências Naturais de IES da Bahia?** A partir dessa questão, elaboramos o seguinte o objetivo geral: compreender em que medida os residentes dos cursos de Ciências Biológicas de IES baianas se constituem como profissionais, por meio das atividades realizadas no programa. Para alcançarmos tal objetivo, foram traçados objetivos específicos, sendo eles:

- Identificar aspectos relacionados à origem e caracterização da RP, estabelecendo um diálogo entre o programa da CAPES com os projetos e programas anteriores inspirados pela ideia de uma residência;

¹ No edital de 2018 do programa RP foram demarcadas áreas prioritárias e gerais. 60 % das bolsas do programa foram destinadas aos subprojetos se encaixavam como prioritários para a CAPES, sendo eles o de Alfabetização, Biologia, Ciências, Física, Língua Portuguesa, Matemática e Química.

- Analisar os projetos da RP existentes nos cursos de Ciências Biológicas das IES e;
- Investigar a constituição da identidade e dos saberes docentes dos residentes de Ciências Biológicas.

A pesquisa foi realizada nas quatro Universidades estaduais da Bahia, sendo elas a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Os participantes desta investigação foram os estudantes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas das Universidades supracitadas, que participaram do projeto da RP. Sendo assim, tendo em vista os procedimentos éticos que envolvem pesquisas com seres humanos e mediante a aprovação do projeto pelos Comitês de Ética em Pesquisa das IES participantes, foi enviado o total de 61 questionários, porém tivemos a devolutiva de 30. Posteriormente, realizou-se uma chamada geral com todos os residentes que responderam ao questionário, com o intuito de selecionar até 5 estudantes de cada instituição para uma entrevista semiestruturada, contudo obtivemos o retorno de 10 que se disponibilizaram. Destacamos ainda que analisamos os projetos institucionais referentes à RP, bem como os projetos dos subprojetos que nos foi disponibilizado.

Sendo assim, o texto apresentado a seguir está organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo tecemos um panorama geral sobre a formação de professores no Brasil, a fim de evidenciar as principais mudanças nas políticas dos últimos anos. Ainda nesse capítulo, evidenciamos a articulação entre a formação inicial de professores, a constituição da identidade e dos saberes docentes.

Já no segundo capítulo voltamos nosso olhar para o Programa de Residência Pedagógica, realizando um resgate histórico dos projetos e programas inspirados pela ideia de uma residência, bem como tecemos considerações do programa como política vinculada à formação docente e acerca dos editais da CAPES.

O terceiro capítulo apresenta o percurso metodológico, o contexto, os participantes, as etapas da pesquisa e os instrumentos de obtenção de informações.

O quarto capítulo apresenta as análises e a discussão dos dados fazendo um diálogo com os referenciais teóricos apresentados no primeiro e no segundo capítulo.

No quinto e último capítulo apresentamos as considerações finais.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM PARALELO ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Nesse capítulo faremos uma discursão sobre aspectos vinculados à formação de professores no Brasil, entrelaçando esse campo de investigação com autores do Ensino de Ciências. Alguns dos preceitos abordados dizem respeito a um breve panorama histórico curricular da formação docente, principalmente a inicial, no país, bem como as conceituações e ponderações acerca da identidade e saberes docentes baseados primordialmente nos estudos de Garcia (2009a) e Tardif (2014).

2.1 BREVE PANORAMA DA FORMAÇÃO DOCENTE E OS (DES)COMPASSOS CURRICULARES

Refletir e discutir sobre a dinâmica que envolve a formação e atuação de professores é um processo complexo (GARCIA, 2010; FELICIO, 2014; VOGEL, 2020). Esse campo de conhecimento possui um viés que não é pontual, mas sim fruto de diversos fatores e contextos particulares, sociais, culturais, históricos, políticos, econômicos e que demandam uma visão macro do ser professor e do panorama educacional (GARCIA, 2010). Essa amplitude corrobora para que a profissão de professor possua amplos significados, tornando então inexistente uma definição única de tal ofício², justamente “por se tratar de um conceito socialmente construído, que varia no âmbito das relações com as condições sociais e históricas de seu uso” (GARCIA, 2010, p. 12).

Além disso, a complexidade da profissão possui interlocução com as constantes mudanças na sociedade brasileira, sobretudo, na dimensão educacional, o que favorece a atribuição de novos sentidos ao contexto escolar e, consequentemente, à docência (GATTI et al., 2019). Sendo assim, ao professor são designados novos significados e múltiplas demandas que vão além do compromisso de transformar conhecimento em aprendizagens (GARCIA, 2009b). Nesse fluído contexto, o professor, não pode ficar

² Salientamos que compreendemos o termo ofício docente como uma atividade profissional exercida no âmbito do trabalho por meio de uma profissionalização, sendo que essa última permite o sujeito apreender e refletir sobre as habilidades, conceitos e pressupostos inerentes a tal profissão e que devido ao processo de reflexão é possível realizar movimentos de transformação e mobilização de novos saberes. Também, oferece subsídio para agir frente aos objetos de trabalho, não como uma receita pronta, mas a partir da articulação do que se aprendeu com as necessidades e especificidades, nesse caso da docência, de cada aluno. Logo, essa definição afasta-se dos ideais vinculados à concepção da docência como uma profissão instrumentalizada.

apenas preso à ideia de mero conhecedor e transmissor de conhecimentos, mas esse deve ser capaz refletir e mobilizar uma gama de saberes que estarão articulados com as demandas e necessidades que vão emergindo de sua atividade docente (TARDIF, 2014).

Essas mudanças, que são decorrentes de constantes reformas do sistema educativo, de alterações nas políticas de formação, da fragmentação da função docente e outras prerrogativas que afetam diretamente o contexto educacional, refletem, conseqüentemente, na identidade e no processo de formação docente (GARCIA; VAILLANT, 2010). Isso porque, a Identidade Docente (ID) por ser fluída e instável (GARCIA, 2009a), precisa ser ao mesmo tempo concisa, para facilitar as reconfigurações e os ajustes que possibilitam a harmonização com as diversas atribuições desempenhadas pelos professores (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004), como ministrar aulas, elaborar propostas pedagógicas, zelar pela aprendizagem dos alunos, entre outras, e a formação, sobretudo a inicial, necessita compreender-se e estruturar-se sobre fortes alicerces para formar profissionais com tal plasticidade.

No Brasil, as mudanças que englobam a política de formação de professores começaram a ter maior notoriedade no ano de 1996 com a aprovação da terceira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual se destacou no campo educacional e no cenário das “políticas públicas advindas da reforma educacional, que se iniciou a partir da promulgação da própria LDB/1996” (GUEDES, 2019, p. 95). Entretanto, como a escola é a extensão da sociedade, essa instituição precisa adequar-se a todas as demandas e variantes emergentes, portanto o professor, e conseqüentemente a formação docente, também precisa estar em consonância com essas demandas (GUEDES, 2019).

Por isso que desde a LDB várias regulamentações emergiram, entre elas a Lei nº 10.172/2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001); a Resolução CNE/CP nº 1/2002 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002); a Lei nº 13.005/2014 que aprovou a continuidade por mais dez anos do PNE (BRASIL, 2014); a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015) que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Já nos últimos anos, destaca-se, a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A prerrogativa de uma base para a educação no Brasil, já vinha

sendo discutida expressivamente desde a regulamentação do PNE de 2014 (BRASIL, 2014), bem como versões estavam sendo redigidas e debatidas por especialistas conjuntamente com as escolas desde 2015 (FRANCO; MUNFORD, 2018). Em agosto de 2016, logo após o processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, a terceira versão começou a ser redigida e em dezembro de 2017 foi apresentada a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017a) que institui e orienta a implantação da BNCC, porém com ênfase no Ensino Fundamental. A versão referente ao Ensino Médio só foi entregue ao Conselho Nacional de Educação em abril de 2018, devido a Reforma do Ensino Médio, e foi homologada em 14 de dezembro de 2018.

Destaca-se que a BNCC se configura como um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017a, p. 7). Tal documento foi imposto com o intuito de padronizar e controlar aquilo que se ensina e se aprende, o tempo, as disciplinas e as ações dos educadores brasileiros. Ainda assim, apesar de tratar da educação básica, a BNCC também traz referências que conduzem a organização de uma nova política de formação de professores (GUEDES, 2019). Nesse sentido, a Resolução CNE/CP nº 2/2017, indica que:

A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e consequentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade. (BRASIL, 2017c, p.5).

Com relação ao Ensino de Ciências, cabe salientar que a BNCC aloca o mesmo na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e compreende que essa área:

Deve contribuir com a construção de uma base de conhecimentos contextualizada, que prepare os estudantes para fazer julgamentos, tomar iniciativas, elaborar argumentos e apresentar proposições alternativas, bem como fazer uso criterioso de diversas tecnologias. O desenvolvimento dessas práticas e a interação com as demais áreas do conhecimento favorecem discussões sobre as implicações éticas, socioculturais, políticas e econômicas de temas relacionados às Ciências da Natureza. (BRASIL, 2018, p. 537).

Contudo, apesar de aparentemente a normativa supracitada apresentar aspectos progressistas que rompem com uma educação tradicional ao propor a contextualização dos conhecimentos, aproximação com tecnologias e à interação com outras áreas,

diversos estudiosos vinculados ao Ensino de Ciências têm feito duras críticas à base e ao que realmente ela representa para a Educação Básica e, conseqüentemente, para o profissional que atuará nesse nível de ensino.

Franco e Munford (2018), ao realizarem uma comparação entre as três versões da BNCC, enfatizam que aspectos como a contextualização histórica e social dos conhecimentos, práticas inovadoras e linguagem da ciência, que deveriam apresenta-se como relevantes para a área de Ciências da Natureza (CN), visto que se constituíam como elementos integrantes dos eixos formativos na versão anterior, na realidade perderam espaço na versão vigente frente ao conhecimento conceitual, sendo esse último o verdadeiro protagonista e norteador da proposta.

Nesse viés os autores retratam que:

O documento que temos hoje para a área de CN enfatiza aspectos conceituais desse campo do conhecimento e não favorece a articulação entre os diferentes elementos que constituem a construção da ciência, o que reflete uma visão de ensino e aprendizagem que não é coerente com as discussões atuais no campo de Educação em Ciências. (FRANCO; MUNFORD, 2018, p. 166).

Outras discussões também permeiam as críticas a BNCC, como, por exemplo, as realizadas por Mattos, Amestoy e Tolentino Neto (2022), que se propõem denunciar ausências e também o caráter reducionista de temas relevantes para a construção crítica do estudante, sendo algum desses a Educação Ambiental e Sexualidade de forma consensual e fundamentada. Já Branco e Zannata (2021) indicam preocupações e tercem julgamentos acerca dos conteúdos e também do papel do professor de Ciências frente à base. Sendo assim, os autores compreendem que a BNCC propõe uma secundarização e esvaziamentos de conteúdos, bem como é preocupante para formação de professores, uma vez que os docentes em formação inicial ao terem a referida normatização como base tornam-se meros aplicadores do que é prescrito na base e os cursos terão caráter de treinamento para execução dos pressupostos da mesma.

Alinhadas com a BNCC, outras mudanças que afetam diretamente a formação docente foram instituídas pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Tal documento foi imposto no apagar das luzes, com o intuito de atualizar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, anteriormente regida pela Resolução CNE/CP nº 2/2015, e instituir a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

No que tange a DCN é notório salientar que ela foi colocada à luz de maneira aligeirada, sem ao menos que o prazo para atualização da DCN anterior de 2015 se extinguisse (GONÇALVES; MOTA, ANADON, 2020). Cabe salientar que essa diretriz vigente ressalta um descompasso entre os professores e uma política formativa docente estreitada com os interesses neoliberais, ao qual esse último possui o intuito de:

Controlar o trabalho docente, de expandir seus ganhos com a oferta de cursos, com a produção de material didático e de livros que enfocam a prática pedagógica como a aplicação de métodos para desenvolver os conteúdos da BNCC (GONÇALVES; MOTA, ANADON, 2020, p. 376).

Já sobre a BNC-Formação, ela também está pautada em um receituário homogêneo, que estabelece competências gerais e específicas aos educadores (BRASIL, 2019b). As novas perspectivas calcadas por meio do documento de 2019 direcionam os cursos de formação de professores, sobretudo inicial, para um cenário rígido e pragmático, sendo orientados por um modelo curricular composto de habilidades e competências que passam a permear o ofício docente e que, na nossa percepção, está desarticulado com a valorização docente.

Partindo dessas prerrogativas que afetam diretamente o cenário de formação inicial de professores no Brasil, posteriormente nos debruçaremos sobre alguns aspectos acerca da formação inicial, além dos saberes e ID.

2.2 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A formação inicial de professores é um período substancial que contribui expressivamente na profissionalização docente. Ser um bom professor exige um longo processo, que perpassa por diversas etapas (GARCIA, 2009b), e a formação inicial, como etapa incipiente da profissionalização da docência, é o primeiro passo para tal, bem como para aprender a ensinar, ou seja, “aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente” (TARDIF, 2014. p 20).

Essa fase introdutória à docência é um pilar extremamente importante, tanto para o professor de Ciências quanto para os demais educadores, para que haja o rompimento do senso comum pedagógico e para fragmentar as crenças e imagens acerca da profissão professor (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002; TARDIF 2000; NUNES, 2002; GARCIA, 2009b; CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011). Esse rompimento das imagens e crenças é necessário, pois os futuros professores possuem uma experiência prévia da profissão, que leva a aquisição de representações e certezas sobre

o ofício docente, no qual, em parte dos casos, não são condizentes com a realidade (GARCIA; VAILLANT, 2010; GARCIA, 2010; TARDIF, 2014). Logo se não houver um rompimento das concepções espontâneas sobre a docência é possível que os alunos saiam dos cursos da mesma forma que entraram e que caso esses atuem formando outros docentes, haverá uma tendência em propagar um coletivo de pensamentos baseados em senso comum.

Nesse contexto de socialização prévia da profissão, Tardif (2014) indica que:

Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas - e, portanto, em seu futuro local de trabalho - durante aproximadamente 16 anos (ou seja, em torno de 1500 horas). Ora, tal imersão é necessariamente formadora, representa ações sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno. Em suma, antes mesmo de começar a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda sua história escolar anterior. (TARDIF, 2014, p.20).

Nesse sentido, percebe-se que os futuros professores não são uma folha em branco ou um recipiente vazio (GARCIA, 2010), eles possuem uma visão da docência, que pode tornar-se uma barreira limitante e que interfere na formação desse sujeito e, conseqüentemente, em sua futura atuação. Ou ainda assim, pode ser o ponto de partida para mudança, uma vez que esse sujeito é capaz de refletir sobre sua prática e esse processo interfere na profissionalização e constituição da sua ID.

Fazendo um paralelo entre a constituição da ID e a socialização prévia da profissão de professor, Garcia (2010), compreende essa última como uma aprendizagem informal acerca da profissão docente ao qual:

A identidade docente vai, assim, se configurando de forma paulatina e pouco reflexiva por meio do que poderíamos denominar aprendizagem informal, mediante a qual os futuros docentes vão recebendo modelos com os quais vão se identificando pouco a pouco, e em cuja construção influem mais os aspectos emocionais do que os racionais (GARCIA, 2010, p.13).

Nesse sentido, cabe as instituições de Ensino Superior, especificamente aos cursos de formação de professores, promoverem a reflexão e a compreensão, com o intuito de formar profissionais críticos acerca da realidade concreta das escolas e do ensino, como um todo, a fim de articular, coerentemente, o que pensam os professores com a veracidade do contexto educacional.

Porém, a formação inicial docente, assim como todo contexto educacional brasileiro, enfrenta uma gama de problemáticas, que perpassam por diversos aspectos, como os que envolvem a “capacidade de resposta das actuais instituições de formação às necessidades da profissão docente” (GARCIA, 2009b, p. 13). De acordo com Garcia

(2009b), essas intuições possuem uma organização burocrática, que acentua os desafios relativos à formação docente por meio do divórcio entre a teoria e a prática, da fragmentação do conhecimento ensinado e do vínculo tênue com as escolas, abrindo margem para que vozes ecoem a fim de tentar reduzir o tempo da formação inicial. Esse pensamento disruptivo, acentua concepções errôneas acerca da necessidade da docência e, conseqüentemente, a desvalorização da mesma.

Especificamente sobre os professores de Ciências, cabe salientar que interferências na qualidade do processo formativo desse profissional possuem conseqüências penosas, não só para o docente em si. Isso se dá, pois diversas e imprevisíveis demandas permeiam o exercício da docência. Um exemplo disso é o triste cenário em que uma parcela da população está sendo acometida por ideias vinculadas a percepções conspiratórias que favorecem a descrença na Ciência e suas evidências mais elementares, como acontece com o Movimento Antivacina e Terraplanismo (FONSECA; DUSO, 2020).

Sendo assim, cada vez mais, é preciso, não em caráter de recomendação e sim de necessidade, que os professores, nesse caso os de Ciências, sejam bem preparados, uma vez que esses além de serem capazes de refletir, reconfigurar suas práticas e saberes, tenham também resiliência, compromisso, motivação e vontade de inovar, pois esses, em conjunto com os demais educadores, são um dos alicerces na constituição de toda a população que é ou foi aluno em instituições formais de ensino.

No que tange a formação inicial, Nunes (2002) ressalta a importância de um momento prático nesse cenário. Logo, o autor aponta que:

Desde os primeiros anos, os futuros professores necessitariam ter no seu currículo formativo um espaço para desenvolverem a observação da realidade escolar, e do *modus operandi* do Núcleo Gestor e dos professores dentro e fora de suas salas de aula. (NUNES, 2002, p. 9).

Portanto, muitos estudiosos (NUNES, 2002; NÓVOA, 2003; GARCIA, 2010; TARDIF, 2014; ANDRÉ, 2018; GATTI et al. 2019; PIMENTA; LIMA, 2019) têm se debruçado a analisar a prática como uma alternativa plausível para tentar superar alguns dos desafios constantes que intervêm nesse cenário formativo, bem como um fio condutor que permeia a formação e a atuação dos docentes. Segundo Tardif (2014), a prática, em harmonia com a teoria, proporciona um espaço para a produção, mobilização e transformação de saberes pelos professores, no qual expande os olhares para além da aplicação de saberes produzidos por outros sujeitos. Sendo assim, é

notório salientar que compreendemos a importância da prática, mas que, assim como indicado por Tardif (2014), essa seja valorizada com forte interação com a teoria e vice-versa.

Buscando respaldar a notoriedade da prática na docência, Lima e Pimenta (2006) retratam a importância da prática na formação inicial. As autoras indicam essa como uma ferramenta de ensino capaz de demonstrar a realidade do “chão da sala de aula” por meio de experiências pedagógicas. Logo, elas apontam que:

O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer ‘algo’ ou ‘ação’. A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, da re-elaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons dar-se-á pela observação e tentativa de reprodução dessa prática modelar; como um aprendiz que aprende o saber acumulado (LIMA; PIMENTA, 2006, p. 7).

Nesse sentido, percebe-se que as autoras supracitadas reforçam a ideia da prática como uma abordagem afirmativa sobre as questões relacionadas com a docência. Além disso, trazem a perspectiva sobre a colaboração de outros professores para a formação inicial por meio da imitação e reelaboração dos atos que os indivíduos em formação julguem como válidos e pertinentes.

Sendo assim, partindo do princípio que a prática de ensino é um dos principais momentos da formação inicial (NUNES, 2002) e que essa se constitui como um período importante para a mobilização de saberes (TARDIF, 2014) e desenvolvimento da ID (GARCIA, 2009a), ela é assegurada em todos os cursos de formação de professores do Brasil. A resolução CNE/CP n ° 2, de 20 de dezembro de 2019, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, normatiza as Práticas Pedagógicas, as quais possuem 800 horas de carga horária distribuídas entre o Estágio Supervisionado (400 h) e a Prática dos Componentes Curriculares (400 h).

Porém, apesar dos cursos possuírem essas Práticas Pedagógicas, que são inseridas nas grades curriculares dos mesmos, políticas na formação docente surgem para tentar auxiliar no processo de aprendizagem e de inserção dos futuros professores em seu consequente ambiente de trabalho. Entre os programas incluídos nestas ações estão os que integram a Política Nacional de Formação de Professores, em destaque o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica (RP).

Essa prerrogativa de políticas que contribuem com a formação inicial de professores, relaciona-se diretamente com a discussão de Garcia (2009a), que aponta para a necessidade de políticas no contexto da formação inicial, para assegurar aos futuros docentes competências, as quais irão perdurar durante toda a trajetória profissional.

Ainda assim, compreende-se que todo o processo de aprender a ensinar se sistematiza na sala de aula, uma vez que estando no futuro ambiente de trabalho, vivenciando os desafios, as características, os valores desse espaço educativo é que o professor dá sentido aos ensinamentos teóricos adquiridos no curso de formação (CUNHA; KRASILCHIK, 2020). Logo, iniciativas, como as supracitadas, que integram a escola e a Universidade, tornando possível que a formação de professores seja realizada em ambos os espaços formativos, são de grande valia, à medida que rompe o paradigma de uma preparação insatisfatória e inadequada de centralidade na teoria e de afastamento do local primordial para a profissão docente que é a escola (CUNHA; KRASILCHIK, 2020).

A partir do exposto, é possível compreender a importância da formação inicial docente, como ferramenta teórica e prática, que tem como perspectiva a formação de profissionais críticos dotados de saberes específicos ao seu ofício e que contribui para a constituição da ID desses sujeitos, bem como que esse momento formativo seja capaz de ampliar e desenvolver concepções, ideias e representações dos futuros professores.

2.3 CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE E DOS SABERES DOCENTES

A Identidade Docente (ID) e os saberes docentes estão diretamente entrelaçados, visto que o “saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com suas experiências e com a sua trajetória profissional” (TARDIF, 2014, p. 11). Portanto, compreende-se ser ilógico tratar dessas duas abordagens de maneira fragmentada, à medida que “identidade e saberes não se excluem, ao contrário, são elementos que se complementam.” (MELLINI; OVIGLI, 2020, p. 17).

No que tange a ID, essa é uma representação das definições do professor sobre ele mesmo e sobre como os outros sujeitos o veem, ou seja, são as características pelas quais podemos individualizá-lo (GARCIA, 2009a, 2010). De acordo com Garcia (2009a), a identidade é fluída e mutável, visto que precisa reconfigurar-se e desenvolver-se ao longo do ofício docente, a fim de evoluir para uma identidade

profissional. Nesse aspecto, é possível destacar que a identidade está em constante constituição, até porque ela precisa estar em concordância com as recorrentes reformas educacionais e com as mudanças da sociedade que interferem na organização e na condução das atividades escolares (GARCIA, 2009a). Ainda assim, a constituição da ID é “um processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA, 1999, p. 18), no qual as relações epistêmicas, sociais, pessoais e com o contexto são mobilizadas para tal (GARCIA, 2009a; NÓVOA, 2009; GARCIA, 2010; GARCIA; VAILLANT, 2010). Ou seja, a ID não se constitui de forma pontual, fruto de um único contexto ou de um fator isolado, pois o sujeito é multifacetado, relaciona-se constantemente com diversos indivíduos e com diversos meios, que incluem os elementos provenientes do ambiente escolar, mas também vão além desse.

Referente à identidade profissional docente (IPD), Garcia (2009^a; 2010), defende que essa começa a se constituir no período de socialização prévia, sob o olhar de alunos nas escolas. Portanto, antes de decidir se tornar professor, o sujeito já vivenciou na educação escolar, uma socialização precedente da docência e esse aspecto, apesar de pouco reflexivo e com uma expressiva influência de aspectos emocionais, contribui no desenvolvimento profissional docente, pois esse período deixa marcas que podem definir esse professor por meio das crenças e imagens estabelecidas sobre a profissão. Contudo, a consolidação desse desenvolvimento ocorre ao decorrer da formação inicial e perdura durante a atuação da profissão, sobretudo, por meio do trabalho, pois de acordo com o autor aprende-se a ensinar ensinando (GARCIA, 2009a). Logo, infere-se que a identidade desse docente enquanto profissional possui uma relação intrínseca com as vivências, experiências e relações constantes, sendo essas vinculadas ao fazer docente.

Ainda assim, sobre a luz da constituição da IPD, é notório estar atento a dois elementos percorridos por Garcia (2009a, 2010). O primeiro é que, assim como exposto sobre a ID de maneira geral, a IPD também possui flexibilidade de reconfiguração e está em constante constituição, não emergindo de forma espontânea como resultado da titulação, mas “trata-se de uma construção individual referida à história do docente e às suas características sociais, mas também de uma construção coletiva derivada do contexto no qual o docente se desenvolve” (GARCIA, 2010, p. 19). Dessa maneira, se pensarmos no cenário de formação de professores sobre essa prerrogativa, compreende-se que é errônea a ideia de que o docente estagna ou que depois de receber o diploma de graduação ele já não precisa mais buscar conhecimento ou aprimorar os que já possui.

Segundo, é preciso compreender que a identidade também se constitui por meio da associação entre teoria e prática, ou seja, é notório o entrelace entre saber ser e saber fazer, não um esvaziamento de um frente ao outro. Nesse sentido, Garcia (2009a), mediante ao contexto formativo inicial, destaca que por mais que a prática tenha um forte valor no desenvolvimento profissional e na constituição da identidade desse docente é um equívoco retratar que “a prática forma o docente muito mais que a teoria adquirida na formação inicial” (GARCIA, 2009a, p. 120), e é alicerçado nesse pressuposto que o autor valora o Conhecimento da Prática como aquele que mais se aproxima da profissão docente, sendo que este “parte da ideia de que no ensino não faz sentido falar de um conhecimento formal e outro conhecimento prático, e sim que o conhecimento é construído coletivamente” (GARCIA, 2009a, p. 121).

Além da ID, os cursos de formação inicial de professores também possuem uma notoriedade frente aos saberes docentes. Pesquisadores como Shulman (1986), Gauthier (1998), Pimenta (1999) e Tardif (2014) buscam compreender, teorizar e classificar esses saberes. No presente trabalho, adotamos o estudo de Tardif (2014) para dimensionar os saberes dos professores. Um dos aspectos que nos leva ao uso desse teórico é que o autor retrata os saberes dos professores a partir da ideia da epistemologia da prática docente, indicando que os saberes dos professores não podem ser analisados fora do contexto do trabalho, ou seja, parte de uma valorização da prática, mas não de uma prática esvaziada de teoria.

Os estudos do autor indicam que ao utilizar o termo saber ele concede um conceito amplo ao mesmo, ao qual engloba os conhecimentos, competências, habilidades e as atitudes dos docentes, “ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2014, p. 60). Esses saberes docentes são produzidos por uma amálgama de quatro saberes principais, sendo eles: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais ou práticos.

O saber da formação profissional está diretamente relacionado às instituições de ensino que formam os professores, especificamente a transmissão de um conjunto de saberes dessas instituições para os futuros professores. Esse se baseia nas ciências e na erudição para propagar esse conhecimento dito pedagógico, que está pautado no saber-fazer. Os saberes disciplinares são aqueles correspondentes aos diferentes campos de conhecimento e integram a prática docente por meio das disciplinas dos cursos das instituições educacionais. Já os saberes curriculares, são aqueles apresentados pelas

instituições de ensino aos seus alunos, sendo que esses “apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar” (TARDIF, 2014, p. 38).

Por fim, temos os saberes experiências. É notório destacar que apesar de reconhecer a diversidade e a notoriedade dos diversos saberes envolvidos na docência, Tardif (2014) dá ênfase a esses saberes. Isso se dá porque esse saber incorpora elementos do saber-fazer e do saber-ser, sendo o próprio professor capaz de desenvolvê-los a partir de suas experiências com o trabalho, com o meio e com os outros autores educativos. Esse saber permite que o docente não seja apenas conhecedor e aplicador de conhecimentos técnicos aprendidos nas universidades, esse sujeito pode e é também capaz de modelar, personalizar e reconfigurar o saber mediante ao contexto e as individualidades de cada aluno, de cada turma, de cada escola (TARDIF, 2014).

Nota-se que o saber experiencial é aquele que mais se aproxima dos pressupostos do Programa de Residência Pedagógica, tendo em vista que o professor em formação é inserido em seu futuro ambiente de trabalho no intuito de que ele aprenda a exercer a profissão, que construa o seu repertório de aula, entenda o funcionamento institucional, entre outros aspectos vinculados a ação de fazer. Nesse contexto, o indivíduo em um processo de ação e reflexão começa a desenvolver-se como profissional, constituir seu eu professor, ou seja, sua identidade.

Um aspecto que vale a pena ressaltar é que há um entrelace entre as prerrogativas discutidas ao longo da obra do Tardif (2014) com as tratadas por Garcia (2009^a; 2010), sendo que uma delas é que da mesma forma que a identidade vai constituindo-se, assim também ocorre com os saberes no processo de formação do professor, por meio da socialização com os outros, pelo conteúdo que se ensina, pelas experiências vivenciadas anteriormente com a profissão e principalmente no exercício do trabalho e na trajetória profissional docente (TARDIF, 2014). Portanto, os saberes dos professores também são provenientes de várias fontes, o que os torna personalizados, à medida que são adquiridos de maneira coletiva, como os provenientes da formação profissional, mas também de forma individual a partir da sua história de vida, das escolhas feitas ao decorrer do curso de formação, assim como os adquiridos nas experiências na profissão, na sala de aula e na escola (TARDIF, 2014).

É perceptível a interlocução entre os aspectos até aqui discutidos, no qual articulam-se os saberes, a ID e a formação inicial. Isso ocorre, pois compreendemos que o período formativo inicial, devido ao caráter de conduzir os licenciandos a aprender os

pressupostos vinculados à profissionalização do ser professor, contribui na constituição da Identidade Docente e Saberes Docentes, à medida que disponibiliza uma gama de conhecimentos, teóricos e práticos, auxilia a moldar as primeiras singularidades desse indivíduo como professor e oferece conhecimentos necessários para o início do exercício pleno da profissão professor. Ainda assim, ressaltamos que a formação inicial é um dos, mas não o único, elemento constitutivo dos Saberes e ID, pois o educador ele estar em contate desenvolvimento ao longo de sua carreira.

Enfim, a partir de toda a discussão realizada neste capítulo partiremos da ideia de ID e SD como pressupostos complementares, uma vez que se compreende que se o professor adquire determinado conhecimento e o aplica em suas atividades pedagógicas, esse saber é incorporado em quem esse docente é, ou seja, molda sua identidade. Além disso, por ter um maior tempo de carreira e teoricamente um conhecimento maior sobre a docência, entende-se que os docentes experientes possuem uma gama de saberes mais consolidados do que os iniciantes e os que ainda estão em formação, logo sua identidade também tende a ser mais concisa, porém, isso não impede de modificá-la.

Esse fator acerca dos profissionais experientes, torna-os indicados para auxiliar no processo de construção dos professores em formação que estão no início da sua constituição profissional. E isso é um dos pressupostos presentes nos objetivos do Programa de Residência Pedagógica, que discutiremos um pouco mais no capítulo seguinte, a fim de conhecer melhor suas características e o histórico desse programa que tem se constituído como notório no desenvolvimento dos professores enquanto profissionais.

3 PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM FOCO

No presente capítulo tratamos dos programas voltados para formação inicial de professores no cenário brasileiro, dando destaque ao Programa de Residência Pedagógica. Portanto, inicialmente fazemos um histórico do mesmo, no intuito de compreendermos quais as bases da RP. Posteriormente, abordamos os aspectos, características do programa, bem como debatemos sobre o primeiro edital, o de nº 06/2018.

3.1 HISTÓRICO DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO BRASIL

A ideia de uma residência no Brasil voltada para área educacional não é uma novidade, isso porque essa concepção já vem sendo pensada e colocada em prática a mais de uma década, com uma clara influência da residência médica (SILVA; CRUZ, 2018; FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019). De acordo com Faria e Diniz-Pereira (2019) as expressões residência educacional, residência pedagógica, residência docente e imersão docente, são utilizadas de maneira similar para se referirem a uma residência, sendo essas vinculadas tanto a formação inicial como continuada de professores.

Inicialmente, a discussão surgiu vinculada a formação continuada, por meio de Projetos de Lei do Senado (PLS) (Quadro 1), porém esses não se consolidaram, portanto não foram implementados. Contudo, “desde a década de 2000 vem acontecendo experiências de residência isoladas no campo da formação de professores nos sistemas municipais, estaduais e federais da educação básica e superior” (SILVA; CRUZ, 2018, p. 232). Sendo assim, tendo base os PLS, a concepção de residência se estendeu a modelos de formação inicial e continuada (Quadro 2) que foram ou ainda são colocados em prática. Contudo, como o foco deste estudo é a formação inicial, nos debruçaremos sobre essa perspectiva.

Quadro 1: Projetos de lei vinculados à concepção de uma residência educacional

Nome	Ano da proposta	Nº do PLS	Senador responsável
Residência Educacional	2007	227	Marco Maciel (DEM/PE)
Residência Pedagógica	2012	284	Blairo Maggi (PR-MT)
Residência Docente	2014	6	Ricardo Ferraço (PSDB-BA)

			ES)
--	--	--	-----

Fonte: Silva e Cruz (2018) e Faria e Diniz-Pereira (2019)

Quadro 2: Modelos de formação continuada inspirados pela ideia de uma residência educacional.

Nome	Ano de instituição	Local	Estado
Residência Pedagógica	2009	UERJ- São Gonçalo	Rio de Janeiro
Programa Residência Docente	2011	Colégio Pedro II	Rio de Janeiro
Projeto Residência Docente	2013	CP/UFGM	Minas Gerais
Programa Residência Docente	2015	Colégio Visconde de Porto Seguro	São Paulo

Fonte: Silva e Cruz (2018) e Faria e Diniz-Pereira (2019)

No que se refere à formação inicial, destacamos o Programa de Residência Pedagógica, implementado no ano de 2009 na Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (EFLCH/Unifesp), sendo esse voltado para o curso de Pedagogia (SILVA; CRUZ, 2018; FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019). De acordo com o *site* da instituição³, tal projeto é pioneiro no cenário de formação de professores e versa atender as prerrogativas dos estágios curriculares obrigatórios. O referido projeto conta com a colaboração da Secretária Municipal de Educação de Guarulhos, para que os discentes da segunda metade do curso tenham a oportunidade de fazer imersão durante o período de um mês nas modalidades Educação Infantil (105 h), docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental (105 h), Educação de Jovens e Adultos (45 h) e Gestão Educacional (45 h), nas escolas municipais de Guarulhos (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019).

Apesar de a instituição indicar o pioneirismo em relação à formação docente, Silva e Cruz (2018) retratam um projeto de residência que também está vinculado aos estágios curriculares, sendo esse anterior ao da Unifesp. Tal projeto, denominado de Projeto de Residência Pedagógica, foi criado em 2008 e executado pelo Instituto Superior de Educação Ivoiti (ISEI), localizado no estado do Rio Grande do Sul (RS). Segundo as autoras supracitadas, o projeto do ISEI prevê a realização dos estágios em outras cidades do país e conta com a colaboração dos professores das unidades

³ Texto disponível em: <https://www.unifesp.br/noticias-antiores/item/1872-residencia-pedagogica-pioneirismo-da-unifesp-na-formacao-de-professores?highlight=WyJyZXNpZGVuY2lhlwicGVkYWdcdTAwZjNnaWNhIiwicmVzaWRlbnNpYSBwZWRhZ29naWNhIi0>. Acessado dia 11 de junho de 2021.

escolares, visto que os estagiários ficam hospedados na casa desses docentes. A duração é de uma semana e se restringe aos colégios da rede Sinodal de Educação⁴.

A terceira concepção de residência educacional surgiu no estado de Minas Gerais no ano de 2011, especificamente no Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/UFMG). Nomeado de Programa Imersão Docente (PID), a imersão proposta por esse programa se diferencia do descrito anteriormente, visto que o PID não está vinculado aos estágios curriculares obrigatórios, proporcionando então aos estudantes uma carga horária de 25 h por semana (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019; RICCI; BRAGA; COSTA, 2020). Além disso, o PID conta com 30 bolsas de monitoria e abrange uma gama maior de cursos, como Arte, Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia. Porém a atuação dos discentes na escola-campo não se restringe a essas disciplinas, sendo que esses precisam acompanhar aulas de diferentes componentes curriculares (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019).

Um estudo que se refere ao PID, realizado por Ricci, Braga e Costa (2020, p. 56), indica que além desse acompanhamento o discente participante exerce outras funções, como participar de reuniões de orientação com o professor da UFMG, “planejamentos e outras mais gerais, aglutinando toda a equipe, com reflexões sobre questões do âmbito educacional”.

Outro modelo que surgiu com a ideia de uma residência foi o Programa Residência Educacional (PRE), sendo que esse foi instituído por meio dos Decretos nº 57.978/ 2012⁵ e 59.150 / 2013⁶ (SILVA; CRUZ, 2018). O PRE foi realizado no estado de São Paulo entre os anos de 2012 a 2014, para atender a demanda dos estágios curriculares obrigatórios e a fim de “aprimorar a qualidade do ensino em escolas estaduais consideradas prioritárias, devido aos baixos índices de desempenho escolar atestados no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo” (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019, p. 342). Tal programa possuía o limite diário de no máximo 6 h, semanal de 15 h e duração total de 12 meses. Os estudantes no nível superior dos cursos de licenciatura, denominados nos decretos como estagiários,

⁴ Rede de escolas ligadas à Igreja Luterana.

⁵ Decreto da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2012/decreto-57978-18.04.2012.html>. Acessado dia 13 de junho de 2021.

⁶ Decreto do Governo do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/1034739/decreto-59150-13>. Acessado dia 13 de junho de 2021.

recebiam remuneração de bolsa-estágio (R\$ 420,00) e auxílio-transporte (até R\$ 180,00).

Em dois estudos acadêmicos, realizados por Nogueira, Melim e Almeida (2011) e Nogueira, Almeida e Melim (2013), também foram identificadas uma perspectiva de residência. Essas investigações retratam um projeto denominado Residência Pedagógica, voltado para a área da Pedagogia e que estava sendo desenvolvido desde o ano de 2010 (NOGUEIRA; ALMEIDA; MELIM, 2013). De acordo com Nogueira, Melim e Almeida (2011, p. 38), a nomenclatura dada ao projeto foi utilizada “seguindo o modelo de programa da formação de médicos, mas voltado para o universo da Pedagogia, significando assim um envolvimento real com o cotidiano escolar, a sala de aula e os entornos que compõem a complexidade da formação docente”.

Tal projeto contava com a participação não apenas de graduandos, nomeados pelo estudo de acadêmicos residentes, mas também de professores iniciantes da Educação Infantil e professores-pesquisadores (NOGUEIRA; ALMEIDA; MELIM, 2013), portanto, não se restringia apenas à formação inicial. De acordo com Nogueira, Almeida e Melim (2013), os acadêmicos residentes acompanhavam as práticas dos professores iniciantes nos espaços educativos onde esses discentes atuavam durante uma semana de cada mês por um período consecutivo de 18 meses.

Outro projeto semelhante à residência pedagógica é retratado por Silva e Cruz (2018). Este ocorreu na cidade de Jundiaí, no estado de São Paulo em 2014, porém, não teve continuidade. De acordo com as autoras, tal iniciativa tratava-se de um “Programa de Estágio Remunerado, que oferece salários no valor de R\$ 950,00 para 225 estagiários das áreas de pedagogia, letras, psicologia e educação física” (SILVA; CRUZ, 2018, p. 235) com a carga horária de 5 h diárias e contava com a parceria da prefeitura com três universidades particulares da cidade.

Além dessas ações pontuais regidas sobre a luz de uma residência, destacamos que antes de entrar em vigor a RP da CAPES propriamente dita, uma iniciativa legal já previa tal política pública. Em 2016, por meio do Decreto nº 8.752⁷, documento que versa sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, insere no dispositivo legal que o Ministério de Educação (MEC) apoiará programas de iniciação à docência, inclusive por meio de residência pedagógica, bem como que o Planejamento Estratégico Nacional deverá prever programas e ações integrados e

⁷ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acessado dia 25 de julho de 2021.

complementares relacionados à residência docente, que estimulem a integração entre teoria e prática em escolas de comprovada qualidade educativa⁸.

Ainda assim, fazendo um paralelo entre a RP atual e os projetos e programas referidos anteriormente, conseguimos enxergar algumas semelhanças entre esses. A principal é a semelhança com a residência médica (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019), estreitada por meio da imersão, na menção direta a mesma ou apoiada em aspectos que se assemelham a tal, presentes em alguns desses projetos e programas inspirados pela ideia de uma residência e nos editais da RP.

A utilização do termo preceptor também é um aspecto que merece atenção. Apesar de significar pessoa incumbida de acompanhar e orientar a educação de uma criança ou de um adolescente⁹, esse já é amplamente utilizado na área médica. Tal termo está presente nessa área antes de qualquer ideia de residência educacional aqui descrita. A Resolução da Comissão Nacional de Residência Médica (CNRM) de nº 005/2004, indica que “o preceptor/tutor terá a atribuição de orientar diretamente os médicos residentes do programa de treinamento” (BRASIL, 2004). Apesar de essa Resolução ter sido revogada, o termo preceptor se manteve, visto que na Resolução CNRM nº 2/2013 indica que “o preceptor de programa de residência médica deverá ser médico especialista, integrante do corpo docente da instituição de saúde” (BRASIL, 2013).

No programa de RP atual da CAPES, que será detalhado no tópico a seguir, o termo preceptor é utilizado para se referir ao professor da escola-campo (BRASIL, 2018b). Além disso, esse termo também é utilizado no Programa de Residência Pedagógica da Unifesp, porém, para denominar o professor institucional orientador do estágio (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019). Sob essa perspectiva de aproximação com a residência médica, Faria e Diniz-Pereira (2019) retratam certa preocupação com essa similaridade entre a medicina e a formação de professores, e isso se dá porque esse aspecto pode indicar fragilidades e reforçar a ideia de uma formação docente exclusivamente prática, ao passo que reitera uma concepção equivocada de prática esvaziada de teoria, no qual o professor configura-se em uma perspectiva tradicional como um aplicador de conhecimentos produzidos por pesquisas universitárias, as quais podem ser desenvolvidas em uma realidade paralela ao contexto escolar (TARDIF, 2014).

⁸ Texto retirado do Decreto nº 8.752

⁹ Definição retirada do dicionário *online* Aurélio. Disponível em <https://www.dicio.com.br/preceptor/>. Acessado dia 25 de julho de 2021.

Consequentemente, por meio dessa ideia repreensível de que o saber é produzido fora da prática e vice-versa, cabe destacar os preceitos de Tardif (2014, p. 234) que ao propor uma reflexão sobre a relação teoria e prática indica que “o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado com um espaço prático específico de produção, transformação e de mobilização de saberes, e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor”. Logo, confere-se uma relação dialética entre esses dois elementos, que são primordiais para o desenvolvimento docente, tendo em vista que fazem parte do ofício dos professores à medida que são mobilizados no exercício da profissão.

Ainda no âmbito de uma retrospectiva histórica é importante salientar que, por mais que o PIBID e a RP sejam programas protagonistas no cenário da formação inicial de professores, o que se dá devido aos mesmos serem os únicos vigentes nessa vertente, outros programas anteriores da CAPES já compuseram e auxiliaram o desenvolvimento dos futuros docentes.

Dentre esses podemos destacar o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), que tinha como foco os cursos de licenciatura e visava apoiar tanto a criação de metodologias inovadoras, como a criação de estratégias de aperfeiçoamento que pudessem enriquecer os cursos de formação de professores e, consequentemente, a qualidade da atuação desses profissionais. De acordo com Cruz e colaboradores (2016) o programa ocorreu entre os anos de 2006 e 2014, sendo que inicialmente o mesmo era desenvolvido no âmbito da Secretária de Educação Superior, em 2008 a CAPES começou a atuar em parceria com essa Secretária e posteriormente em 2010 assumiu totalmente a gestão e o financiamento do Prodocência.

Outro programa foi o Programa de Apoio a Projetos Extracurriculares: Investindo em Novos Talentos da Rede Pública para Inclusão Social e Desenvolvimento da Cultura Científica (Programa Novos Talentos). Esse tinha o objetivo de fomentar o desenvolvimento de atividades extracurriculares que pudessem auxiliar no aprimoramento do ensino de Ciências no Brasil (BRASIL, 2014). Logo, o referido programa buscou a interação entre os alunos e os professores das escolas públicas com os docentes em formação dos cursos de graduação e também de pós-graduação, por meio de atividades, como oficinas e cursos, que disseminassem o conhecimento científico. O Programa Novos Talentos teve início no ano de 2011, porém “só foi

regulamentado e lançado em edital em 2012, e os projetos aprovados, contemplados em 2013” (CRUZ *et al.* 2016).

Além desses, o *site* oficial do governo brasileiro ¹⁰ indica que houve outros programas já encerrados no âmbito da CAPES que auxiliaram na formação de professores da Educação Básica, sendo eles: o Programa Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (Life); O Programa de Cooperação Internacional STEM (sigla para Science, Technology, Engineering and Mathematics); Programa de Apoio à Produção de Material Didático para a Educação Básica (Projeto Água); Programa Observatório da Educação; e o PIBID Diversidades. Identificamos também outras iniciativas, sendo elas o Programa da Licenciatura Internacional (PLI) e a Plataforma Paulo Freire.

Assim como retratado anteriormente, o PIBID e a RP são programas protagonistas no cenário da formação inicial de professores, porém, outras iniciativas integram ou já integraram o rol de programas que são desenvolvidos pela CAPES voltados para a Educação Básica, sendo eles o Prof Licenciatura, o PARFOR e a Cooperação Internacional.

O Programa de Fomento à Formação de Professores da Educação Básica (ProF Licenciatura) possuía a iniciativa de auxiliar no desenvolvimento das atividades desenvolvidas pelo PIBID e pela RP, por meio da concessão de recursos de custeio. Nota-se que nas últimas edições da RP, o programa não está mais ativo.

Sendo assim, as IES participantes, que são aquelas que possuem projetos vigentes dos programas supracitados e que tenham ao menos dois núcleos do projeto do PIBID ou da RP, recebiam recursos financeiros para financiar materiais de consumo, serviços de terceiros (pessoa jurídica) e passagens e despesas com locomoção. Porém, apesar de ser uma iniciativa valorosa, Portelinha, Nez e Bordignon (2020, p. 39) chamam a atenção que essa ação pode não ser uma direção segura para articular a qualificação esperada na Educação Básica, visto que é necessário “aporte financeiro que valorize a profissão docente nos processos de formação, qualificação, carreira e salários”.

Já o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) é uma ação compensatória da CAPES, que visa adequar à formação dos

¹⁰ Programas encerrados de Formação de Professores da Educação Básica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-encerrados> . Acessado dia 11 de novembro de 2022.

professores da rede pública de educação. Tal proposta caracteriza-se como emergencial, contudo já contabiliza mais de 10 anos de vigência (SANTOS; SOUZA, 2022). Esse programa se faz necessário uma vez que muitos docentes atuam em áreas nas quais não foram formados e também devido aos professores que atuavam apenas com o antigo magistério, portanto, o PARFOR propõe justamente a oferta de cursos de licenciatura para esses profissionais. Pode-se observar que o programa atua tanto na formação inicial como continuada, visto que possui turmas de primeira licenciatura, voltadas para os docentes que não possuem educação superior; segunda licenciatura para os que atuam em áreas distintas das quais são formados e; formação pedagógica, para aqueles professores que possuem nível superior, mas não são licenciados.

Santos e Souza (2020) nos chamam atenção para a qualidade da formação dos professores que participam do PARFOR, pois segundo as autoras há uma formação instantânea que ocorre no período de descanso dos docentes. Nesse sentido, elas retratam que “esse cenário torna duvidosa a formação ofertada e faz questionar se não se trata de uma conformação às políticas neoliberais de um Estado puramente reformista” (SANTOS; SOUZA, 2020, p. 10).

Por fim, a CAPES também desenvolve os programas de Cooperação Internacional de Formação de Professores da Educação Básica, realizados em conjunto com a Diretoria de Relações Internacionais (DRI) e a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) e também em parceria com diferentes embaixadas, instituições internacionais, secretárias e outros órgãos governamentais. Atualmente são realizados o Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores da Educação Básica no Canadá e na Irlanda, para Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos (PDPI), de Professores Alfabetizadores em Portugal e o Mercosul Educacional. Essas iniciativas possuem suas singularidades, mas, de uma maneira geral, buscam o aperfeiçoamento e a capacitação dos professores efetivos e que estão em exercício nas escolas públicas de educação básica.

A partir do exposto, é possível compreender que diversos programas, desenvolvidos principalmente em governos progressistas, já tiveram o contexto formativo como campo de atuação. Contudo, observa-se a não continuidade dos mesmos, o que nos faz inferir que, infelizmente, muitas das ações da CAPES não tem caráter permanente, tornando difícil a efetivação de um desses programas em de fato uma política pública sistematizada que se mantenha independente de quem estiver governando o Brasil.

Nota-se também a CAPES como uma fundação de extrema importância nas políticas educacionais, à medida que cria e efetiva projetos relacionados à Educação Básica em busca de valorizar, promover, aperfeiçoar e qualificar a formação de professores no Brasil e no exterior. Sendo essa apenas uma das vertentes em que a CAPES atua, visto que ela também desempenha papel fundamental nos cursos de pós-graduação, na concessão de bolsas para estudantes em diferentes níveis, no acesso e divulgação de produções científicas, na promoção da cooperação científica internacional, nas avaliações periódicas, entre outros. Devido a essas diversas ações desempenhadas pela CAPES e a importância dessas no cenário educacional e científico do nosso país, é que cortes e bloqueios de verbas nessa fundação são mensurados como brutais ataques.

Por esse motivo, a defasagem e a instabilidade da CAPES é uma tragédia de caráter regressista que reflete na economia, na saúde, na segurança pública e outros setores sociais. Isso ocorre porque a educação com qualidade é a base para o desenvolvimento de um país, articulando-se com todos os outros setores. Se voltarmos nosso olhar para Educação Básica, compreende-se que é essencial a existência de professores e educadores especializados e bem preparados para que a formação dos indivíduos que passem por uma educação formal também siga uma vertente de qualidade, possibilitando novos avanços e oportunidades para o desenvolvimento econômico-político-social do Brasil.

3.2 O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA CAPES

No ano de 2018, especificamente no dia 28 de fevereiro, o Ministério da Educação (MEC), por meio da portaria de nº 38 da CAPES, instituiu o Programa de Residência Pedagógica. Esse documento concretizou uma perspectiva que vinha sendo discutida pelos representantes do MEC por meio de projeções de slides, principalmente acerca de aspectos que dispunham sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (SILVA; CRUZ, 2018). Observa-se que as ações expostas nesses slides eram apresentadas de maneira inconsistente, imprecisa, sem clareza, bem como expostas semelhantes a um produto compactado, expondo as fragilidades e o descaso velado frente à educação no país.

Além do fato do programa emergir frente a uma conjuntura “caracterizada por uma pulverização expressada na utilização de exposições de projeção de slides” (SILVA; CRUZ, 2018, p. 228), o contexto de instituição da RP foi um período

conturbado no âmbito sócio-político (SANTANA; BARBOSA, 2020), visto que o Brasil tentava se estabelecer após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, no ano de 2016, e consequentemente estava frente a um novo governo, repleto de “fragmentações, reformas educacionais, mudanças incoerentes e contraditórias” (SANTANA; BARBOSA, 2020, p.3), que foi liderado pelo presidente Michel Temer.

Destaca-se que entre o segundo semestre de 2016 e o fim do ano de 2018, o mandato do até então presidente Michel Temer, foi cercado de problemáticas, principalmente no que diz respeito às políticas educacionais. Sendo que essas políticas foram enquadradas pela perspectiva de sujeitos que têm contato mínimo ou insuficiente com o contexto escolar, não por quem de fato possui conhecimento sobre, neste caso os professores e educadores. Esse cenário se aproxima do conceito do docente como consumidor de fast-food, discutido por Garcia (2009), no qual o autor entende que há um crescimento do professor consumidor de constantes reformas articuladas por elites nacionais ou até mesmo importadas de outros países ou regiões. No caso do Brasil, as reformas e normativas educacionais que emergiram no governo Temer possuíam um caráter obrigatório, bem como escancararam as portas para os reformadores empresariais da educação, que possuíam clara intenção de alinhar a educação nacional com o setor privado mercantil.

As concepções de Tardif (2014) também dialogam com o exposto, visto que o autor compreende a necessidade do professor como ator das próprias ações e discursos e não como um executor de reformas que possuem uma lógica burocrática. Portanto, “a desvalorização dos saberes dos professores pelas autoridades educacionais, escolares e universitárias não é problema epistemológico ou cognitivo, mas político” (TARDIF, 2014, p. 243). Assim, soa, no mínimo, confuso a prerrogativa de que os professores possuem competências e o senso crítico para formar seus alunos, mas não tem voz para participar das decisões que se referem ao seu processo formativo.

Entre o conjunto de normativas problemáticas e impositivas, constituídas majoritariamente no apagar das luzes, a fim de reestruturar o cenário formativo educacional no governo Temer, pode-se citar:

- a) A aproximação com o setor privado mercantil, aprofundando a “naturalização da gradativa substituição do direito à educação pela oferta de produtos educacionais aos consumidores” (UCZAK; BERNARDI; ROSSI, 2020, p.7);

- b) A aprovação da Emenda Constitucional 95/2016 (BRASIL, 2016), amplamente conhecida como PEC dos Gastos, que limitou por 20 anos os investimentos em políticas sociais, provocando restrições em políticas públicas, “inclusive, as políticas educacionais, sobretudo, aquelas que respondem às metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024” (AGUIAR, 2020, p. 619);
- c) A instituição da proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) por meio da Resolução do CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017, voltada para a Educação Básica. Sendo que sua fase final de constituição foi realizada de maneira autoritária, hierarquizada, bem como foi estranhamente apoiada e influenciada pelo setor privado como, por exemplo, por instituições financeiras, empresas, fundações e outras que faziam parte do Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) (UCZAK; BERNARDI; ROSSI, 2020);
- d) A proposta de uma Base Nacional Comum de Formação de Professores, para que houvesse um diálogo entre a BNCC e a formação de professores. Tal proposta foi “entregue ao CNE em 13 de dezembro de 2018, para análise e parecer” (GUEDES, 2019, p. 89), sendo aprovada um ano depois pelo governo Bolsonaro, ao qual foi intitulada Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituída pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, juntamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica;
- e) Além da implementação do programa que é foco desse estudo, a RP.

O programa da RP foi apresentado por meio de slides (BRASIL, 2017b) como uma modernização do PIBID, buscando por intermédio de seu primeiro edital selecionar Instituições de Ensino Superior (IES), tanto públicas como privadas, que em parceria com as redes públicas de educação básica, estimulassem a articulação entre teoria e prática docente nos cursos formação inicial, mais especificamente nas licenciaturas (BRASIL, 2018a).

Portanto, mediante a referida concatenação entre teoria e prática, o programa, desde sua gênese, disponibiliza bolsas de 18 parcelas mensais para as modalidades: Residentes: voltada para os estudantes das licenciaturas que estejam devidamente matriculados e ativos, assim como tenham cursado 50% do curso ou a partir do 5º período; Preceptor: o professor da escola de educação básica que acompanha os

residentes na escola-campo; Docente Orientador: representante da IES que desempenha o papel de orientar o residente; e por fim o Coordenador Institucional: docente da IES responsável pelo projeto (BRASIL, 2018a). Ainda assim, destacamos que o programa prevê a inserção de residentes sem bolsa, sendo que esses exercem as mesmas funções dos residentes bolsistas. Assim, o edital de 2018 destaca que “para cada núcleo de subprojeto aprovado no Projeto Institucional será concedido 24 cotas de bolsa na modalidade de residente, devendo a IES, a título de contrapartida, incluir até 6 discentes sem bolsa” (BRASIL, 2018a, p.8).

Observa-se que a RP não atua exclusivamente na formação inicial, tal programa também se articula com a formação continuada ao integrar os docentes que atuam nas IES e nas escolas básicas. Esse movimento integrador e formativo no ambiente escolar indica nuances que nos aproxima da concepção da “formação centrada na escola” discutida por Imbernón (2011), a qual se desenvolve a partir da colaboração e propõe formações na escola, vislumbrando essa última como ambiente base capaz de promover mudanças, desenvolvimentos e melhorias por meio do processo de “ação-reflexão-ação”. É justamente neste campo fértil, a escola, que a RP se propõe atuar, a partir do rompimento da dicotomia entre escola e universidade, fazendo com que a escola seja reconhecida como local de construção de conhecimento docente e o professor preceptor como ‘co-formador’ do licenciando.

Acerca da abrangência atual do programa, referente ao edital de 2020, observa-se que 250 instituições de todas as regiões do Brasil foram contempladas com as cotas de bolsas previstas. Quando voltamos nosso olhar para o estado da Bahia, desse montante, 11 instituições foram selecionadas para fazerem parte da RP, prevendo um total de 2.448 bolsas para os residentes (BRASIL, 2020b). Contudo, apesar de haver um adicional de duas IES, em comparação ao edital de 2018, o número total de bolsas diminuiu de um edital para outro no cenário baiano, uma vez que houve uma subtração de 48 cotas de bolsas, visto que em 2018 o número de cotas de bolsas aprovadas para os residentes foi de 2.496 (BRASIL, 2018b).

Ainda assim, compreende-se que esse cenário regional é reflexo do nacional, pois houve mudanças expressivas entre os editais, as quais precisam ser investigadas com mais afinco. E é justamente sobre essa seara que nos debruçaremos a seguir, fazendo uma discussão acerca de ambos os editais e os pontos e contrapontos dos mesmos.

3.3 O EDITAL DE 2018 E SUAS PROBLEMÁTICAS

Como já enfatizado, o primeiro edital da Residência Pedagógica foi o Edital 6/2018 da CAPES. Esse estava alinhado com a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, a qual definia as DCN para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Além disso, o edital indicava que a carga horária do programa seria de 440 horas, distribuídas em 60 horas de ambientação e conhecimento da escola, 320 horas de imersão (das quais 100 horas seriam voltadas para regência) e, 60 horas de elaboração do relatório final. No que se referem aos objetivos, estes versavam:

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) (BRASIL, 2018a, p.1).

Esses objetivos foram duramente criticados por estudiosos (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2018; SILVA; CRUZ, 2018; SANTANA; BARBOSA, 2020; VELOSO; PIVOVAR, 2021) e por entidades educacionais (Nota das Entidades, 2018), como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), sobretudo, os pontos II e IV, que dispunham sobre a reformulação do Estágio Supervisionado e a adequação do currículo frente a BNCC.

No que tange a reformulação do Estágio Supervisionado por meio da RP, Silva e Cruz (2018, p.240), retratam que “por ser uma proposta de residência pedagógica o número de 440 horas para adequar-se à carga horária do estágio supervisionado, é reduzido”. Ainda assim, as autoras indicam que por meio da prerrogativa de reformulação é possível verificar um interesse claro em estimular mudanças na forma e no conteúdo das atividades, bem como nas reflexões voltadas para o ofício docente, principalmente se forem levados em consideração os aspectos que vinculam o Estágio Supervisionado as prerrogativas dispostas na BNCC e o enfoque nas atividades práticas,

“centrando o ato pedagógico no fazer metodológico-curricular” (SILVA; CRUZ, 2018, p 239).

Logo, é possível compreender essa articulação como um aspecto alarmante, pois o Estágio Supervisionado é um componente curricular obrigatório nas licenciaturas que possui estrutura disciplinar, exigindo, portanto, validação da conduta do professor em formação por meio de uma nota. Além disso, o Estágio Supervisionado possui suas singularidades que variam conforme a instituição, o curso, o contexto social, bem como de acordo com as perspectivas do professor que o conduz. Desta maneira, ao induzir e abrir margem para a unificação do Estágio Supervisionado com a RP criou-se um mecanismo de padronização proporcionando uma conduta unificada que suprime as particularidades dos dois, aos quais apesar de terem o campo formativo e a prática docente como aspectos similares, possuem condutas, objetivos e organização diferentes entre si.

Já diante da articulação entre Estágio Supervisionado, RP e BNCC, que está presente nos objetivos do edital, observou-se um descrédito à autonomia universitária, sendo essa assegurada pela Constituição Federal/1988, especificamente no artigo 207, que retrata que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial” (BRASIL, 1988, *online*). É no sentido de contestar aspectos do edital, que as entidades acadêmicas brasileiras manifestaram repúdio à iniciativa tanto de reformulação do Estágio Curricular Supervisionado como de estreiteza com a BNCC, por meio de nota publicada no site da ANPED, no qual essas associações indicaram, nos trechos destacados a seguir, o descontentamento com o edital de 2018:

Sublinhamos que a vinculação do Programa de Residência Pedagógica à BNCC fere a autonomia universitária, ao induzir nas IES projetos institucionais de formação que destoam das concepções de formação docente presentes nos seus próprios projetos pedagógicos [...] A vinculação dos programas de formação inicial das IES à Base é uma tentativa de ampliar o escopo de controle da BNCC, que de referencial curricular da educação básica passa também a ditar as ações e articulações institucionais das IES no âmbito da formação docente [...] Na prática, isso representa a transferência do controle das ações de formação docente das IES diretamente para o MEC/Capes, a substituição das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Licenciatura por um programa de distribuição de bolsas controlado externamente às IES. (NOTA DAS ENTIDADES, 2018, *online*).

Mediante as proposições expostas anteriormente, pode-se inferir que as mudanças na política de formação não foram feitas de maneira desconexa, mas sim como mecanismo de controle ao iniciar uma proposta silenciosa de padronização no

contexto formativo, induzindo como se ensina e, conseqüentemente, como se aprende. E esse aspecto vai de encontro com as concepções de Imbernón (2011), pois o autor compreende que a educação é libertadora e possui caráter emancipatório. Portanto, se compararmos esse contexto de encaixotamento e de controle nas políticas educacionais é possível perceber o desvirtuamento desta premissa, já que não há como possuir autonomia quando toda a comunidade educacional está submissa a um sistema hierarquizado, autoritário e impositivo.

Destaca-se ainda, que apesar de haver indicativos sobre a articulação entre teoria e prática no edital que conduziu o desenvolvimento da RP, sobretudo no objetivo I, não houve clareza de como essa interlocução deveria ser realizada. Esse fato induz compreendemos, alicerçados nos preceitos de Silva e Cruz (2018), que nesse edital existiu uma dicotomia entre prática e teoria no programa, ou seja, um esvaziamento de teoria frente à prática. E esse fato é exacerbado quando relacionamos a proposição de imersão presente no Edital de 2018, sem fundamentação teórica, e que a ideia para a RP provém do modelo da residência médica, sem levar em consideração as particularidades do ofício docente, promovendo uma aproximação com o modelo da racionalidade técnica, descrito por Schön (2009, p. 15) como uma epistemologia da prática, na qual “os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos”. Esse modelo de racionalidade técnica também é discutido por Tardif (2014, p.159) ao reiterar que “o educador não é um técnico”. Ademais, com esse panorama descrito é possível vislumbrar um contexto propício para formar professores acomodados e acríticos exclusivamente para o trabalho.

Cabe ressaltar que apesar das problemáticas, existem sim pontos positivos na instituição da RP no campo formativo e que a sua instauração foi um marco nas políticas de formação docente, por ser um mecanismo que auxilia na formação interinstitucional, fornecendo aos licenciandos momentos de aprendizagem do ato de ensinar com maior autonomia e com uma duração maior de regência, bem como permitindo reflexão acerca da prática dos professores em formação inicial e continuada. Porém, após dois anos de efetivação, o Edital 6/2018 da CAPES findou-se. Contudo, a manutenção do programa foi garantida com a instituição de um novo edital, o Edital 1/2020, sendo que este último será mais bem detalhado nas análises dos nossos resultados.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico utilizado para o desenvolvimento da presente pesquisa, como o contexto da pesquisa, os participantes e os subprojetos que integram o estudo, os instrumentos de obtenção e os procedimentos de análises de informações.

4.1 CONTEXTO DA PESQUISA

Visto que o presente estudo busca compreender em que medida os residentes dos cursos de Ciências Biológicas de IES baianas se constituem enquanto profissionais, por meio das atividades realizadas no programa, de maneira processual, subjetiva, a fim de investigar “os fenômenos em toda sua complexidade” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16), a investigação apresentará uma abordagem focada na investigação qualitativa.

No que se refere à investigação qualitativa, essa engloba uma amplitude de tópicos, oferecendo certa liberdade ao pesquisador na escolha do tema de interesse (YIN, 2016). Justamente por apresentar uma diversidade de áreas de estudos e, consequentemente, de temáticas que se utilizam dessa tipologia, é que o autor Robert Yin (2016, p. 29), compreende que defini-la é um grande desafio, pois “uma definição muito curta parecerá excluir uma ou outra disciplina. Uma definição muito ampla parecerá inutilmente global”. Porém, ainda assim diversos autores (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2011; CHIZZOTTI, 2018), definem tal abordagem metodológica. Nesse sentido, as autoras Lüdke e André (1986), buscam defini-la como uma tipologia que “se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.18).

Por outro lado, autores como Bogdan e Biklen (1994) e Yin (2016), ao invés de definirem a investigação qualitativa de maneira singular, atribuem características a ela. É notório salientar que nem todos os estudos qualitativos terão essas características com a mesma eloquência, ou seja, alguns podem ser desprovidos de uma ou mais características (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Assim, para delimitar esse estudo como qualitativo foram utilizadas as 5 características propostas por Bogdan e Biklen (1994). A primeira indica que “na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47). Nessa os

autores expressam a preocupação com o contexto, no qual é importante que o investigador se insira no ambiente habitual de ocorrência do fenômeno analisado, visto que as ações podem ser mais bem compreendidas quando observadas em tal ambiente. Porém, devido à pandemia de COVID-19, que alterou o funcionamento e o trabalho de todas as instituições educacionais do país, bem como por questões relacionadas à incompatibilidade das atividades realizadas nos projetos e ao andamento da investigação, não foi possível acompanhar os colaboradores em seu ambiente natural de atuação.

A segunda característica aborda que “a investigação qualitativa é descritiva” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48), e aqui é retrata a questão da descrição, premissa recorrente acerca da abordagem qualitativa, que a distingue de outras, como a quantitativa, que recolhe dados numéricos. Essa característica está relacionada de maneira intrínseca com o estudo aqui apresentado, visto que o nosso foco é descrever e analisar de forma minuciosa, com toda sua riqueza, a fim de recolher todos os potenciais registros, gestos e falas que nos permitam compreender a interação entre a RP e a ID.

A terceira característica versa sobre o processo, uma vez que os autores indicam que “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49). Essa proposição também se vincula com a presente investigação já que não olharemos apenas para os dados finais, mas sim contemplaremos o desenvolvimento da pesquisa como um todo. Já na quarta característica, Bogdan e Biklen (1994), retratam que “os investigadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutiva” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50). Baseado nessa característica, o presente estudo não fará uso de hipóteses que necessariamente precisam ser comprovadas ao final, sendo assim, utilizaremos como pilar a ideia de que as abstrações serão calcadas à medida que os dados compilados forem se agrupando.

Por fim, na quinta e última característica os autores compreendem que “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50). Nessa também encontramos respaldo para englobar a investigação como qualitativa, visto que estamos interessados no modo como os residentes percebem a RP, especificamente em que medida eles relacionam a RP com a constituição da sua ID, ou seja, estamos colocando em evidência o significado, a perspectiva deles. Sendo assim, a escolha pela investigação qualitativa está calcada na natureza do fenômeno investigado e nos objetivos traçados.

Ademais, não iremos emular nosso estudo a uma das variantes de pesquisa qualitativa (YIN, 2016), pois compreendemos que essa investigação apresenta aspectos que podem ser atribuídos a essa ou aquela tipologia de pesquisa qualitativa, fazendo com que haja uma sobreposição de variações, e encaixá-lo em determinada variação comprometeria a qualidade do estudo. Ainda assim, encontramos respaldo para tal escolha nos pressupostos apresentados por Yin (2016), que indica que apesar de precisarmos ser sensíveis às variações, não é necessário optar por escolher entre elas se não quisermos. O autor aponta que “em vez de se sentir forçado a escolher uma das variações como base para um estudo qualitativo, você pode exercitar uma opção viável conduzindo uma pesquisa qualitativa de uma forma generalizada” (YIN, 2016, p. 37), e é isso que faremos aqui.

4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes desse estudo foram os estudantes devidamente matriculados nos cursos de Ciências Biológicas de IES da Bahia e que fazem parte da RP, nos subprojetos de Biologia ou interdisciplinar em Ciências da Natureza.

Quanto as IES, foram selecionadas previamente as quatro instituições estaduais da Bahia, sendo elas, a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Por possuírem cursos de Ciências Biológicas em mais de um campus, a UESB e a UNEB também possuem mais de um subprojeto. Sendo assim, contamos com a colaboração dos residentes dos *campi* da UESB de Itapetinga (UESB/It) e Jequié (UESB/Je), porém da UNEB, apesar de possuir outros *campi* optamos pelo de Barreiras, devido à disponibilidade de colaboração.

Tendo em vista os procedimentos éticos que envolvem pesquisas com seres humanos, esta investigação foi devidamente aprovada pelos Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) das IES participantes¹¹.

4.2.1 Subprojetos integrantes do estudo

4.2.1.1 Subprojeto RP-Biologia da UESC

¹¹ Por se tratar de pesquisas com seres humanos, este estudo foi realizado após análise e aprovação do CEP UESC (CAAE 51316121.1.0000.5526), UNEB (CAAE 51316121.1.3003.0057), UESB (CAAE 51316121.1.3002.0055) e UEFS (CAAE 51316121.1.3001.0053) conforme resolução CNS 466/2012, respeitando assim os direitos e integridade dos envolvidos.

A Universidade Estadual de Santa Cruz é uma instituição localizada no município de Ilhéus, no estado da Bahia. Com relação à realização da RP nessa IES, salienta-se que a mesma participou tanto do edital da CAPES nº6/2018 (BRASIL, 2018a), quanto do edital da CAPES nº1/2020 (BRASIL, 2020a).

Tendo em vista o edital de 2020, que é o foco da presente pesquisa, a UESC desenvolveu o Programa de Residência Pedagógica nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas (presencial e modalidade EaD), Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Letras (presencial e modalidade EaD), Matemática (presencial e modalidade EaD) e Pedagogia. Os estudantes residentes dos referidos cursos realizaram as atividades em 13 escolas-campo da cidade de Ilhéus e 15 na cidade de Itabuna, sendo elas da rede municipal, estadual e federal.

Quanto ao subprojeto que estava vinculado ao curso de licenciatura em Ciências Biológicas, esse foi nomeado de RP-Biologia e, assim como os associados aos cursos de Matemática e Língua Portuguesa, fez parte da área prioritária estabelecida pelo edital de 2020. Segundo o projeto, a RP-Biologia contou com a participação de 24 residentes bolsistas e 6 não bolsistas. A perspectiva do subprojeto aqui retratado foi de auxiliar os residentes como futuros docentes buscando a compreensão da função do professor e também o papel formativo e a experiência dos preceptores.

4.2.1.2 Subprojeto Biologia UEFS

A Universidade Estadual de Feira de Santana localiza-se na cidade de Feira de Santana/BA. Essa IES participou dos editais da CAPES referentes à RP nos anos de 2018 e 2020. Com relação ao edital de 2020, a UEFS contou com a participação dos cursos de licenciatura das áreas prioritárias (português, matemática, física, química, biologia, alfabetização) e nas áreas gerais (geografia, história, filosofia, educação física, inglês, espanhol e pedagogia).

O subprojeto de Biologia da instituição foi realizado no mesmo município que esta localizada a IES. Portanto, os objetivos e perspectivas do Programa Residência Pedagógica em Biologia da UEFS vinculam-se diretamente à atuação nas escolas públicas de Educação Básica da cidade de Feira de Santana, buscando auxiliar na qualidade do ensino e aprendizagem em Biologia nessas instituições, bem como contribuir para a formação inicial e continuada dos profissionais inseridos nessa iniciativa.

4.2.1.3 Subprojeto de Biologia UNEB-Barreiras

A Universidade Estadual da Bahia é uma instituição multicampi, logo distribui-se por todo território baiano, especificamente nas cidades de Salvador, Alagoinhas, Juazeiro, Jacobina, Santo Antônio de Jesus, Caetité, Senhor do Bonfim, Paulo Afonso, Barreiras, Teixeira de Freitas, Serrinha, Guanambi, Itaberaba, Conceição do Coité, Valença, Irecê, Bom Jesus da Lapa, Eunápolis, Camaçari, Brumado, Ipiaú, Euclides da Cunha, Seabra e Xique-Xique. Com relação ao curso de Ciências Biológicas, as cidades que dispõem desse curso são: Alagoinhas, Caetité, Senhor do Bonfim, Paulo Afonso, Barreiras e Teixeira de Freitas.

Devido ao tempo para a realização da presente pesquisa e pela disponibilidade dos participantes o *campi* que representa a UNEB no estudo é o da cidade de Barreiras/Campus IX. Tendo em vista o Programa de Residência Pedagógica, o referido *campi* participou dos editais da CAPES dos anos de 2018 e 2020, sendo que nesse último contou com três subprojetos, sendo eles vinculados aos cursos de Língua Portuguesa, Pedagogia e Ciências Biológicas.

O subprojeto de Biologia do Campus IX ocorreu no Colégio Municipal de Aplicação Octávio Mangabeira Filho, sendo as atividades desenvolvidas norteadas pela temática da proposta que leva o seguinte título: *Construção da identidade profissional docente: os desafios da formação inicial d@s licenciand@s em Ciências Biológicas*.

Com relação às perspectivas do subprojeto, o mesmo buscou colaborar com a formação dos trinta residentes e também dos preceptores de forma contextualizada e sob a luz dos temas do ensino de Ciências.

4.2.1.4 Subprojetos interdisciplinares da UESB-Itapetinga e Jequié

Assim como a UNEB, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia é uma instituição multicampi, distribuindo-se nas cidades de Itapetinga, Jequié e Vitória da Conquista. Diferente das demais IES aqui referidas, a UESB não fez parte do edital da CAPES referente à RP no ano de 2018, logo o edital de 2020 é o primeiro em que a instituição participa do programa.

Na presente pesquisa, para representar a instituição adotamos os *campi* de Itapetinga e Jequié. Com relação ao *campus* de Itapetinga, o mesmo possui dois subprojetos, o de Alfabetização e o interdisciplinar, que aloca os cursos de Química, Física e Ciências Biológicas. Já o *campus* de Jequié, conta com os subprojetos de

Alfabetização, Educação Física, Artes e interdisciplinar, que envolve os cursos de Química e Ciências Biológicas. Salienta-se que apesar do curso de Ciências Biológicas estar vinculado a projetos interdisciplinares em ambos os *campi* da UESB, apenas os residentes do referido curso foram os colaboradores do estudo.

As perspectivas da IES frente à realização da RP nos subprojetos estão vinculadas a continuidade em auxiliar a formação inicial de professores mediante ao estreitamento de laços entre a universidade e as escolas da rede pública municipal e estadual, assim como tem sido nas atividades dos estágios supervisionados e nos programas já realizados, como o PIBID e o PARFOR.

4.3 ETAPAS DA PESQUISA

A identificação dos dados dessa investigação se deu por meio dos seguintes passos:

- a) Inicialmente, nos preocupamos em analisar os editais e portarias da CAPES que versam sobre a RP, principalmente, os editais de nº 06/2018 e o nº 02/2020, bem como a portaria nº 38 e a nº 259.
- b) Posteriormente, fizemos uma busca minuciosa das IES estaduais da Bahia que fazem parte da RP e que tenham o subprojeto de Biologia ou interdisciplinar que contemple esse curso.
- c) Contatamos os docentes orientadores ou os orientadores institucionais de cada universidade e expusemos nossas pretensões.
- d) Com o auxílio dos orientadores de cada projeto, encaminhamos um e-mail contendo o convite para participar da pesquisa, juntamente com explanação do objetivo da pesquisa. Ainda assim, neste e-mail foi enviado um questionário correspondente à primeira fase da coleta de dados.
- e) Além do contato dos residentes, os docentes disponibilizaram os documentos referentes aos projetos de Ciências Biológicas ou o projeto institucional, para que pudéssemos analisá-los.
- f) Testes pilotos com os instrumentos de aquisição de informações foram realizados.
- g) Foi feita a análise dos documentos referentes aos projetos (institucionais e dos subprojetos).
- h) Foi realizada a obtenção e análise dos questionários coletados e posteriormente foram selecionados alguns discentes para participarem de

uma entrevista.

- i) Por fim, utilizamos a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) para interpretar as informações obtidas por meio dos questionários e entrevistas e o *software Iramuteq* para auxiliar na análise e categorização desses dados.

4.4 INSTRUMENTOS DE OBTENÇÃO DE INFORMAÇÕES

Para a obtenção das informações do estudo, lançamos mão de três instrumentos, sendo assim, optamos por fazer uma triangulação metodológica. Essa escolha está relacionada diretamente com a tipologia dessa investigação, já que, alicerçados nos preceitos indicados por Yin (2016), compreendemos que é eloquente as pesquisas qualitativas fazerem uso de múltiplas fontes de evidências, para que a convergência dos dados dessas fontes aumente a credibilidade e a confiança do estudo. Nesse sentido, o autor supracitado retrata que o objetivo da triangulação em pesquisas é:

Buscar ao menos três modos de verificar ou corroborar um determinado evento, descrição, ou fato que está sendo relatado por um estudo. Tal corroboração serve como uma outra forma de reforçar a validade de um estudo. (YIN, 2016, p. 94).

No que tange o conceito de triangulação, sua gênese está diretamente relacionada às ciências exatas, como a matemática (DENZIN, 2007). Levando em consideração os preceitos dessa área de estudo, a triangulação pode ser representada geometricamente por um triângulo, onde três forças convergem nas extremidades. Quando essas forças estão em equilíbrio, a capacidade de resistência é aumentada, sendo assim, cada segmento de reta, que forma os lados do triângulo, pode ser aludido com uma escora, que serve como uma espécie de trava dificultando deformidades.

Porém, esse fenômeno começou a ser utilizado nas ciências sociais, desde a década de 1950 (DENZIN, 2007), de uma maneira menos literal, como uma estratégia metodológica para vencer as ideias positivistas estabelecidas pelos estudos de Auguste Comte (DUARTE, 2009), no qual esse movimento filosófico “baseia o conhecimento unicamente nos factos observáveis e rejeita qualquer especulação acerca das origens últimas” (DUARTE, 2009, p. 4). Autores, como Denzin (2007) e Duarte (2009), advogam que nos últimos anos, essa perspectiva de triangulação vem se tornando popular entre os investigadores sociais, aos quais são atraídos pelo panorama de uma abordagem que se utiliza de múltiplas fontes no estudo de um mesmo fenômeno.

Ademais, o estudo vigente fez o uso da triangulação metodológica, a fim de obter uma maior quantidade de evidências, as quais podem ser confrontadas ou

atestadas, ou seja, é possível alcançar interpretações “mais fiéis possíveis, buscando minimizar as subjetividades inevitáveis nas pesquisas qualitativas” (SIQUEIRA, 2012, p. 85). Desta forma, utilizaremos a análise documental, questionário estruturado e entrevista semiestruturada.

4.4.1 Análise documental

A análise de documentos é uma técnica exploratória de fonte escrita, ao qual essa última é caracterizada como documento. Esse instrumento é abordado pelas autoras Lüdke e André (1986), como valioso nas pesquisas de caráter qualitativo, visto que representa uma fonte “natural”, estável e rica de dados, sendo que os investigadores podem utilizá-la para complementar informações que fundamentam suas afirmações e declarações.

Portanto, nesse estudo foi realizada uma análise dos editais e portarias da CAPES, que versam sobre a RP, principalmente, os editais de nº 06/2018 e o nº 02/2020, bem como a portaria nº 38 e a nº 259. Ainda assim, os projetos também foram analisados, sendo eles os referentes aos cursos de Ciências Biológicas das IES que os disponibilizaram (UESC, UNEB e UEFS) e o projeto institucional da IES que não disponibilizou o documento específico do curso (UESB). A investigação desses documentos se dá no intuito de compreendermos as características e as ações propostas no programa, bem como para que possamos vislumbrar possíveis aspectos previamente estabelecidos que possam contribuir para a constituição da ID.

4.4.2 Questionário estruturado

De acordo com Marconi e Lakatos (2003), o questionário se caracteriza como “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 201). As perguntas contidas no questionário podem ser abertas, fechadas ou mistas. Para esse estudo, optamos por questões mistas, visto que os questionamentos tiveram proposições abertas e fechadas.

Quanto a essa classificação, as perguntas abertas são aquelas que “permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 204). Já as fechadas são perguntas com viés dicotômico, sendo então limitadas ou de alternativas fixas (MARCONI; LAKATOS, 2003).

O instrumento de obtenção de informações foi realizado de maneira *online*, por meio do *Google Forms* (Apêndice 1), contando com a participação de 30 estudantes, mediante ao envio de 61 questionários. Cabe indicar que foram realizados testes pilotos com o questionário com uma população de ex-participantes da RP, a fim de verificar se as perguntas estavam adequadas e o tempo médio de resposta. Com esse instrumento, buscamos traçar o perfil dos nossos participantes, bem como, foram coletadas informações que versavam sobre a perspectiva dos colaboradores sobre a RP. Nos resultados e discussão os excertos referentes ao questionário são acompanhados do nome do participante seguido da letra Q e o negrito é utilizado para enfatizar determinados trechos.

4.4.3 Entrevista semiestruturada

Entrevistas são utilizadas em investigações qualitativas com o objetivo de obter determinadas informações a partir da perspectiva de uma pessoa ou grupo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Diferente do questionário, principalmente o do tipo fechado, a entrevista caracteriza-se por proporcionar certa liberdade para que o participante exponha suas interpretações e convicções acerca do que está sendo questionado (BOGDAN; BIKLEN, 1994), ou seja, é utilizada para “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134). Além disso, outra característica da entrevista que difere dos questionários é a interlocução com o pesquisador, já que essa ocorre impreterivelmente com presença do investigador.

Para esse estudo optamos em fazer uso da entrevista semiestruturada, ao qual é definida por Triviños (1987) como:

Aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferece amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Nesse sentido, esse tipo de instrumento, tem um roteiro previamente estabelecido, porém à medida que o investigador constata aspectos interessantes nas falas do participante, ele pode explorar mais esses aspectos, ou seja, o questionamento inicial serve como norte, não como estrutura fixa.

No presente estudo, tal instrumento emergiu como complemento dos dados gerados com os questionários (Apêndice 2) e a seleção se deu por meio de chamada

geral com o limite de até 5 participantes por instituição, porém tivemos uma baixa adesão e conseguimos um total de 10 participantes, mas ao menos um de cada IES. Salientamos que alguns estudantes se formaram ou saíram do programa entre o processo de aplicação dos questionários e a realização das entrevistas, mas ainda assim consideramos os mesmos para a realização da entrevista, visto que ao serem convidados eles ainda faziam parte do RP.

A entrevista ocorreu de maneira remota, na plataforma *online ZOOM*. As mesmas foram gravadas, com o intuito de transcrevê-las. Assim como no questionário, foi mantido o anonimato dos colaboradores e as transcrições foram enviadas por e-mail para que os participantes certificassem e atestassem a veracidade de suas falas. Utilizamos a plataforma da *RESHAPE*¹², para auxiliar nas transcrições das entrevistas.

Cabe destacar que assim como no questionário, os excertos referentes a entrevista são acompanhados do nome do participante e a letra E, bem como o negrito é utilizado para enfatizar determinados trechos.

4.5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

A análise dos dados foi realizada sob a luz da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977), sendo que essa é caracterizada pela autora como um:

Conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens (BARDIN, 1977, p. 21).

Essa metodologia de análise de dados organiza-se em torno de três polos, sendo eles a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A primeira fase da investigação é a pré-análise, essa fase inicial está vinculada a organização, tendo como objetivo “tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 1977, p. 95). Geralmente, essa etapa possui três missões, que não se sucedem, sendo elas a escolha dos documentos a serem submetidos à análise (regra da exaustividade, regra da representatividade, regra da homogeneidade, regra da pertinência), a formulação das hipóteses e dos objetivos e

¹² A plataforma *RESHAPE* dispõe de uma inteligência artificial que auxilia na transcrição de áudio e geração de legendas de forma automática. Na presente pesquisa foi utilizado o recurso de transcrição de áudio no intuito de otimizar o tempo.

por fim a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final (BARDIN, 1977).

No presente estudo, apesar dessas missões serem consideradas, o próprio referencial indica que “não é obrigatório ter como guia um corpus de hipóteses, para se proceder à análise” (BARDIN, 1977, p. 98). Portanto, não faremos uso de hipóteses, pois compreendemos que nas pesquisas qualitativas, por possuírem um viés processual e indutivo (BOGDAN; BIKLEN, 1994), não há a necessidade de comprovar algo.

Já a fase que tange a exploração do material “consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 1977, p. 101). É nessa fase que são definidas as categorias, que para serem consideradas boas, precisam possuir as seguintes qualidades: a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade e fidelidade e a produtividade. Ainda nessa fase são realizados os agrupamentos dos dados (BARDIN, 1977).

Tendo em vista essa fase, após a organização e leituras flutuantes do material, realizadas na pré-análise, foi realizada a exploração do material a fim de iniciar o processo de classificação. Sendo assim, inicialmente foram delimitadas as unidades de registro, que é “a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (BARDIN, 1977, p. 104). Para a presente investigação utilizamos a palavra como unidade de registro, o que denominamos de Temas Iniciais. Salienta-se que a frequência dos Temas Iniciais no *corpus* foi realizada com o auxílio do *software Iramuteq*. O *Iramuteq* é um *software* livre que auxilia o pesquisador em diferentes tipos de análise de dados textuais, “desde aquelas bem simples, como a lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras), até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente, análises de similitude)” (CAMARGO; JUSTO, 2013).

Posteriormente, tendo em vista a unidade de contexto, que segundo Bardin (1977, p. 107) “serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registro”, definiu-se os Eixos Temáticos. Ressalta-se que dos Temas Iniciais originaram-se oito Eixos Temáticos (Quadro 3).

Quadro 3: Temas iniciais agrupados para formação de Eixos Temáticos

Temas Iniciais	Eixos Temáticos
----------------	-----------------

Primeiro	A inserção no Programa de Residência Pedagógica
Motivação	
Participação	
Formação	
Residência Pedagógica	Práticas docentes
PIBID	
Estágio	
Mais Futuro	
Dificuldades	Dificuldades na participação da Residência Pedagógica
Problemas	
Pandemia	Impasses no período remoto
Negativo	
Remoto	
Mudanças	
Digital	
Oportunidades	Contribuições da Residência Pedagógica na formação docente
Experiência	
Importante	
Treinamento	
Vantagens	
Positivo	Novas perspectivas frente à pandemia
Internet	
Tecnologia	
Novidades	
Metodologia	
Orientador	A socialização na Residência Pedagógica
Preceptor	
Colegas	
Professores	
Alunos	
Bolsa	Os impactos do atraso das bolsas
Impactos	
Atrasos	

Fontes: Dados da pesquisa (2022)

Após a definição dos Eixos Temáticos, tendo base os Temas Iniciais, foram visualizadas confluências entre os eixos, possibilitando o reagrupamento dos mesmos e a origem das cinco Categorias Finais, conforme observa-se no Quadro 4.

Quadro 4: Categorias Finais originadas por meios dos Eixos Temáticos

Eixos Temáticos	Categorias Finais
A inserção no Programa de Residência Pedagógica	O processo de constituição da identidade profissional docente por meio da trajetória na RP
Dificuldades na participação da Residência Pedagógica	
Contribuições da Residência Pedagógica na formação docente	

Práticas docentes	Os saberes experienciais e a formação docente
Impasses no período remoto	Perspectivas dos licenciados em Ciências Biológicas acerca da RP e o Ensino Remoto na pandemia
Novas perspectivas frente à pandemia	
A socialização na Residência Pedagógica	A socialização dos saberes e a constituição da identidade
Os impactos do atraso das bolsas	A precarização precoce da docência

Fontes: Dados da pesquisa (2022)

Já a terceira e última fase, consiste no tratamento dos resultados obtidos e interpretações das respostas, sendo que nessa os dados ganham validade e significados (BARDIN, 1977). Destacamos que se utilizou novamente o *software Iramuteq* para auxiliar no processo de tratamento e interpretações.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1 QUEM SÃO NOSSOS RESIDENTES? UMA ANÁLISE DO PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

No que tange ao perfil dos 30 participantes desta pesquisa (Quadro 5), os mesmos estão na faixa etária de 20 a 39 anos, com uma variação de ingresso nos cursos de 2014 a 2018. Além disso, nota-se a presença majoritária do gênero feminino, aproximadamente 84% do total, dado que tem sido frequente em pesquisas que discutem a formação ou a identidade docente (NUNES; PIRES; MAIA, 2020).

Quadro 5: Caracterização dos participantes mediante ao nome fictício, gênero, idade, ano de ingresso no curso e instituição pertencente.

Nome	Gênero	Idade	Ano de ingresso	Instituição
Gamora	Feminino	22	2017.1	UESC
Shuri	Feminino	27	2015.2	UESC
Nakia	Feminino	23	2017.2	UESC
Ramona	Feminino	22	2017	UESC
Lupita	Feminino	22	2016.2	UESC
Sansa	Feminino	28	2015.2	UESC
Arya	Feminino	28	2014.2	UESC
Briene	Feminino	27	2017.2	UNEB
Cersei	Feminino	23	2017	UNEB
Catelyn	Feminino	23	2017.2	UNEB
Gilly	Feminino	25	2017	UNEB
Lysa	Feminino	20	2018.2	UNEB
Ygritte	Feminino	23	2017.2	UNEB
Cristina	Feminino	28	2017	UNEB
Izie	Feminino	25	2017	UNEB
June	Feminino	24	2017.2	UNEB
Moir	Feminino	28	2018	UNEB
Julia	Feminino	23	2018	UNEB
Phoebe	Feminino	30	2015	UNEB
Rosie	Feminino	22	2017	UNEB
Julie	Feminino	21	2018.2	UNEB
Tyler	Masculino	22	2018.2	UNEB
Josh	Masculino	23	2015	UNEB
Theo	Masculino	23	2016	UESB/It
Elis	Feminino	39	2015.2	UESB/It
Alice	Feminino	23	2017	UESB/It
Miranda	Feminino	24	2017	UESB/Je
Jackson	Masculino	30	2017	UESB/Je
Levi	Masculino	25	2018	UEFS

Lexie	Feminino	22	2018.1	UEFS
--------------	-----------------	-----------	---------------	-------------

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Obs: Os nomes que aparecem em negrito no quadro 6 referem-se aos residentes que participaram das entrevistas.

Referente à questão da maioria dos participantes ser do gênero feminino, indica-se que isso se dá, pois determinadas ocupações, como a profissão professor, tendem a ser exercidas por mulheres, devido a associação com papéis sociais que a elas foram impostos como, por exemplo, a questão de cuidar, servir e educar que estão vinculados ao um perfil estigmatizado e arcaico no qual as mulheres possuem um “dom” ou “vocação” para determinadas profissões por terem características “materno cuidadora” (MIRANDA, 2022).

Além disso, os dados observados nessa investiga  o potencializam os achados de outras pesquisas que retratam a feminiza  o da profissão professor no Ensino de Ciências Biológicas. O estudo de Nogueira, Lima e Matos (2019), ao investigarem concluintes do curso em uma institui  o de Porto Velho, constataram um quantitativo maior de mulheres dentre o público nos anos de 2010 a 2014. Já Miranda (2022) ao analisar os dados do Censo do Ensino Superior entre os anos de 2014 e 2018 retrata que as universidades públicas do estado da Bahia são compostas por mulheres, principalmente, as negras, que ingressam em cursos de “baixo prestígio”, que são aqueles que possuem menor reconhecimento social e nesse grupo de menos prestigiados se encaixam as licenciaturas.

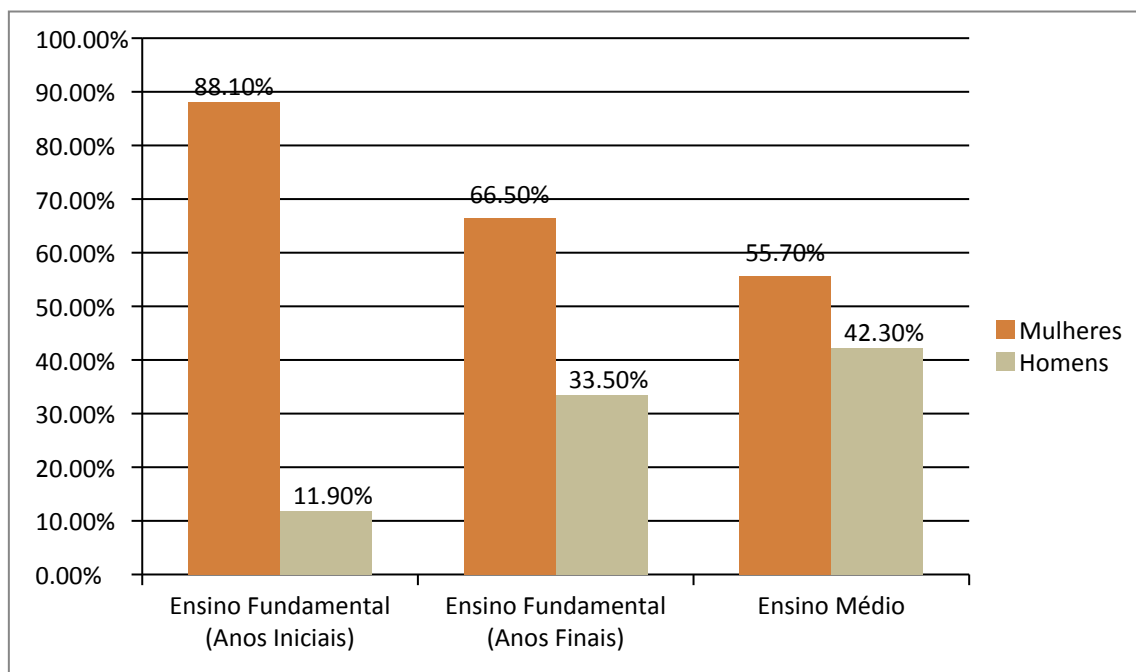
Os dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) de 2017¹³ e do Censo Escolar de 2021¹⁴ têm corroboram com esse cenário, tanto em uma perspectiva voltada para as Ciências Biológicas como para a docência de maneira geral. Nessa dire  o, os dados do ENADE de 2017 têm indicam que os estudantes dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas eram majoritariamente do sexo feminino na modalidade de Educa  o a Distância (71,9%) e na Educa  o Presencial (69,9%). E o Censo Escolar de 2021 aponta que no Ensino Fundamental (anos iniciais e

¹³ Foi utilizado o ENADE desse ano, pois no site do INEP não consta os dados dos cursos de Ciências Biológicas nos anos mais recentes. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade/resultados>. Acessado dia 25 de abril de 2022.

¹⁴ Censo Escolar 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acessado dia 25 de abril de 2022.

finais) e no Ensino Médio, esse cenário se repete em uma perspectiva da docência no geral (Gráfico 1).

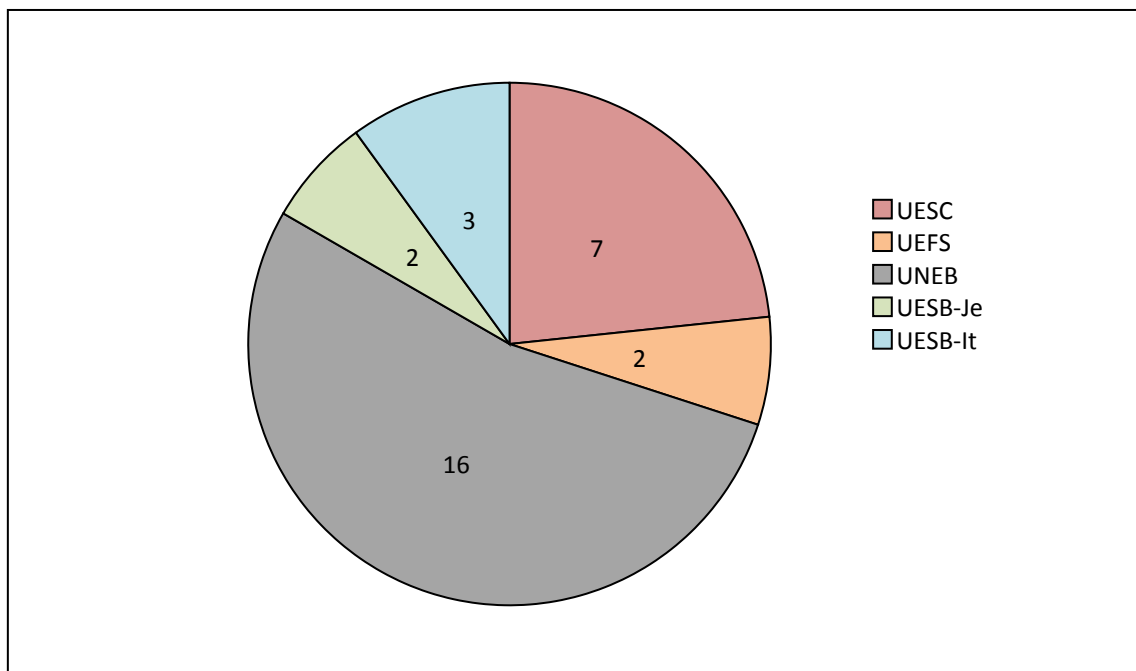
Gráfico 1: Número de percentual de docentes quanto ao sexo em 2021



Fonte: INEP (2021)

Com relação a distribuição dos estudantes, observado no Quadro 6 e destacado com mais detalhes no Gráfico 2, percebe-se que a maioria dos estudantes participantes são vinculados a UNEB (16), seguidos da UESC (7), UESB/It (3) e, respectivamente, da UESB/Je e UEFS (2). Porém, apesar disso, quando se trata da entrevista os alunos da UESC são maioria.

Gráfico 2: Distribuição do número de participantes em cada universidade.



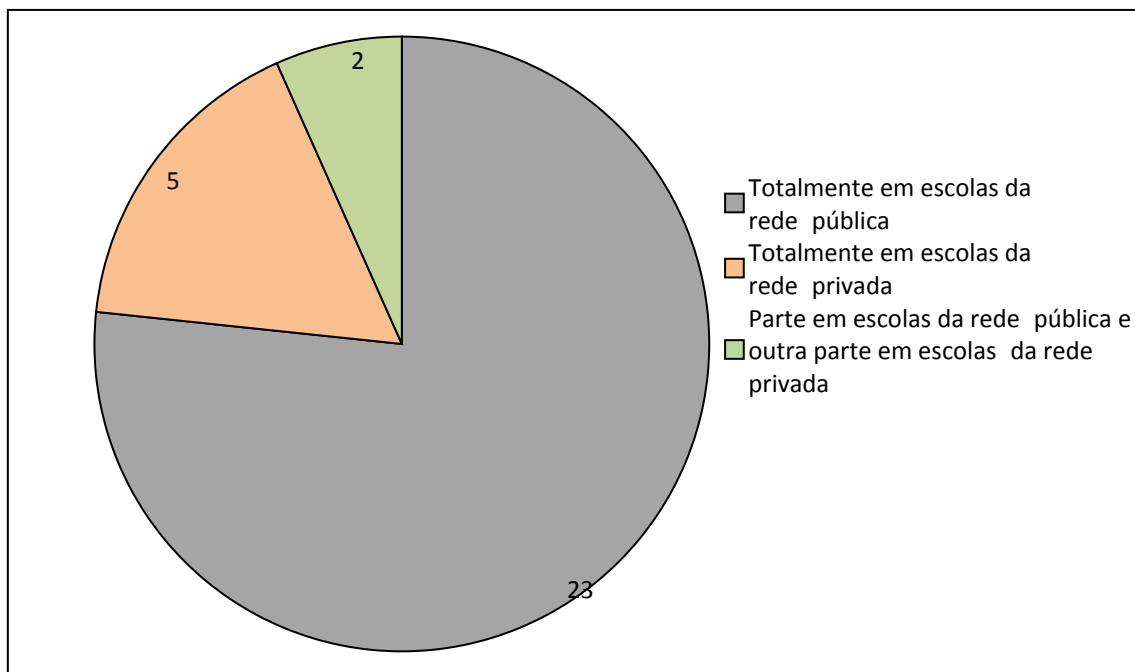
Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Relacionado à formação desses indivíduos na Educação Básica, observa-se que grande parte deles possui formação realizada totalmente em escolas da rede pública, sendo que esse cenário está vinculado tanto para o Ensino Fundamental (Gráfico 3) quanto para o Ensino Médio (Gráfico 6). Portanto, ao analisarmos com mais afinco o Gráfico 4 nota-se que 23 participantes realizaram o Ensino Fundamental totalmente em escolas da rede pública, 5 totalmente em escolas da rede privada e 2 parte em escola da rede pública e a outra parte em escolas da rede privada. Já quando voltamos nosso olhar para a formação no Ensino Médio se percebe uma pequena variação nesses números, visto que 27 estudantes realizaram o Ensino Médio totalmente em escolas da rede pública, 2 totalmente em escolas da rede privada e 1 parte em escola da rede pública e a outra parte em escolas da rede privada.

É possível que esse cenário esteja relacionado à renda familiar, já que pesquisas apontam que a maioria de ingressantes em cursos de licenciatura, que fazem parte do rol de cursos de “baixo prestígio”, são originários de escolas públicas e socialmente são indivíduos desfavorecidos economicamente, visto que possuem uma renda familiar baixa ou extremamente baixa (LOCATELLI; DINIZ-PEREIRA, 2019; MIRANDA, 2022). E esse cenário se mostra homogêneo e pouco mutável, uma vez que Gatti e Barreto (2009) já discutiam acerca dessa relação entre a renda familiar e o ingresso nos cursos de licenciatura.

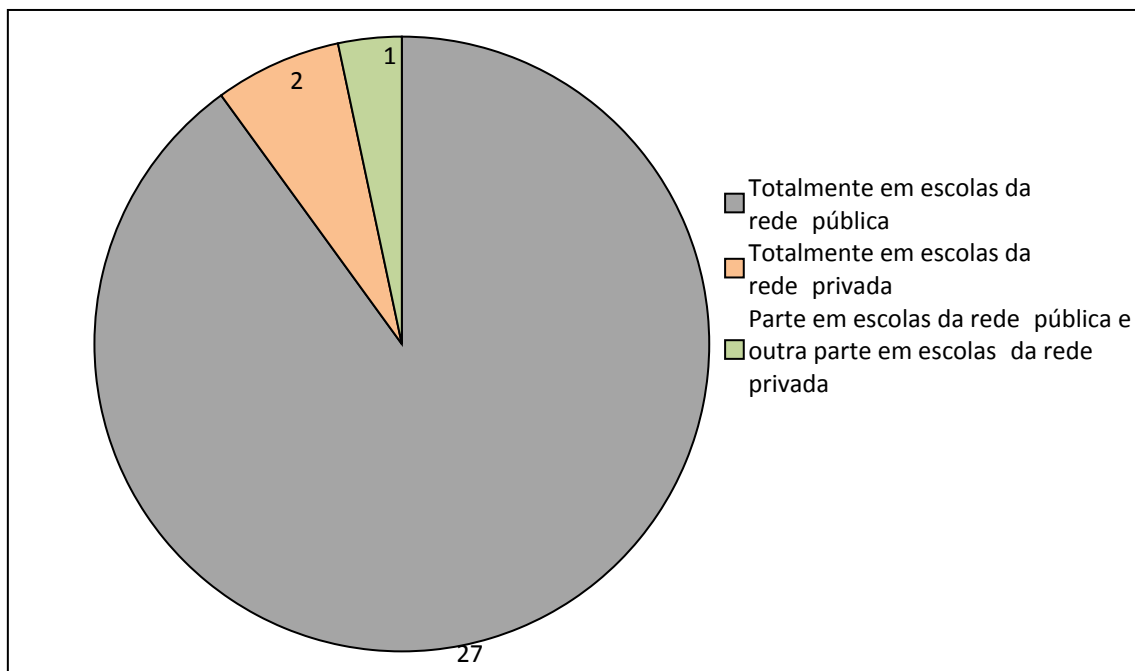
Ainda assim, essa relação é compreensível visto que a maior parte dos estudantes da licenciatura em Ciências Biológicas possui renda familiar mensal de até 1,5 salários-mínimos na Educação Presencial e na Educação a Distância de 1,5 a 3 salários-mínimos (ENADE, 2017). Logo, infere-se que os licenciandos dessa pesquisa seguem a mesma tendência de estarem inseridos em famílias da classe trabalhadora.

Gráfico 3: Disposição dos participantes em relação a formação no Ensino Fundamental em escolas das redes públicas e privadas.



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Gráfico 4: Disposição dos participantes em relação à formação no Ensino Médio em escolas das redes públicas e privadas.



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Ainda, procuramos compreender dimensões vinculadas ao Ensino Superior na perspectiva dos licenciandos em Ciências Biológicas. Portanto, questionamos aos mesmos o porquê da escolha por ingressar em um curso de licenciatura, se eles compreendiam que o curso de licenciatura era voltado para a formação de professores e se já haviam atuado como professores.

No que tange às respostas dos residentes, observa-se que a escolha pela licenciatura possui motivos variados, dentre eles destaca-se a afinidade com a disciplina de Ciências/Biologia e com a docência em si, a disponibilidade do turno, maior chance de emprego e influência de professores e familiares na escolha, como pode-se visualizar nas respostas abaixo transcritas.

Gamora Q: *Sempre gostei da Biologia, mas descobri meu amor por ensinar no ensino médio. Queria de alguma forma passar a biologia contrária ao que me foi apresentada, ou seja, de diferentes formas metodológicas a fim de expor a Biologia de maneira agradável a todos.*

Shuri Q: *Por conta do turno do curso e maior chance de emprego.*

Nakia Q: *Sempre tive afinidade com a área da Biologia, no ensino médio eu já trabalhava junto com a professora em alguns projetos, então também houve a influência por parte da professora, e por conta do trabalho, o horário do noturno só tinha a opção de licenciatura, uma coisa foi levando a outra.*

Miranda Q: *Escolhi porque sempre tive vontade de ser professora.*

Lupita Q: *Família de professoras, cresci com a casa cheia de livros, emborrachados coloridos, diversos tipos de papeis e tudo mais, então*

quando me perguntavam o que eu queria ser quando crescer, eu sempre falava que queria ser professora. Segui os desejos do meu eu criança.

Theo Q: Eu sou apaixonado por biologia e venho de uma família de professores, adoro crianças e adolescentes, então sempre gostei da ideia de trabalhar ensinado biologia, para, além disso, acho importante todo papel social de um professor.

Lexie Q: De primeira foi pela disponibilidade de vagas de emprego, que tem mais em Feira de Santana do que para bacharelado que é a área voltada para pesquisa. Mas quando entrei no curso pude ter experiência do PIBID e me aproximar mais da educação.

Diante das falas é perceptível uma diversidade de motivos e isso está diretamente relacionado às individualidades dos sujeitos, pois cada indivíduo possui experiências únicas que moldam suas escolhas, motivações e a sua visão de mundo. Logo, os residentes também exprimem essa tendência à medida que ancoram suas escolhas em um plano individual aliado a um sentimento afetoso (Sempre gostei da Biologia/Sempre tive afinidade com a área da Biologia/Sempre tive vontade de ser professora/Eu sempre falava que queria ser professora/Sempre gostei da ideia de trabalhar ensinado biologia) e a questão da sua disponibilidade de horário para cursar o Ensino Superior (Por conta do turno do curso/ o horário do noturno só tinha a opção de licenciatura).

Contudo, há indícios de interferência de dimensões socioeconômicas nas motivações dos residentes, pois eles narram à influência de outros indivíduos (Família de professoras/houve a influência por parte da professora), bem como as oportunidades de emprego na área (maior chance de emprego/ pela disponibilidade de vagas de emprego). Sendo assim, o processo de escolha da licenciatura e do curso em Ciências Biológicas pelos estudantes participantes da RP se afirmam em um plano individual, mas também social, já que as pessoas interagem com os fatores que as rodeiam que acabam proporcionando uma “bagagem social” que molda a personalidade, as perspectivas e concomitantemente o processo de escolhas (FREITAS et al. 2013).

Outrossim, esses aspectos ganham corpo por meio das discussões teóricas realizadas por estudiosos que retratam a correlação entre a trajetória pessoal e a socialização da docência. Freitas e colaboradores (2013) e Nunes (2002) advogam que múltiplos fatores definem o ingresso na profissão docente, entre eles o influxo da família e dos ex-professores, que servem de modelos, sejam positivos, quando quiserem assemelhar-se a eles, ou negativos, de exercer a docência de maneira contrária, o que inclusive é exposto pela residente Gamora quando retrata que “queria de alguma forma

passar a biologia contrária ao que me foi apresentada, ou seja, de diferentes formas metodológicas a fim de expor a Biologia de maneira agradável a todos”.

Outro questionamento realizado foi se eles compreendiam que o curso de licenciatura era voltado para a formação de professores a maioria respondeu que sim (aproximadamente 83,3%), como se pode observar nas falas transcritas abaixo.

***Nakia Q:** Já compreendia que era voltado a formação de professores.*

***Ramona Q:** Sempre soube que era voltado a formação de professores. No ensino médio conversei muito com meus professores e eles sempre me explicaram as diferenças entre o bacharel e a licenciatura.*

***June Q:** Sim, plena noção. Formar professores competentes para atender a sociedade.*

***Theo Q:** Sempre tive consciência que o curso era voltado para formação de professores.*

Contudo uma parcela menor respondeu que não ou indicou que tinha uma visão limitada sobre essa modalidade, com é perceptível nas falas de abaixo.

***Gamora Q:** Não, só tive a consciência a partir das matérias pedagógicas, exceto a de estágio (pois já sabia que tinha).*

***Josh Q:** Não. Só quando ingressei no curso, antes de entrar não possuía esse conhecimento.*

***Shuri Q:** Eu sabia do que se tratava a licenciatura, mas só ao começar as aulas é que fui entender do que se tratava realmente e como eu tinha uma visão limitada.*

***Julia Q:** Sim, tinha consciência, mas passei a compreender melhor no decorrer do curso.*

***Catelyn Q:** Já sabia, mas obtive mais informações depois do curso.*

Apesar de ser a parcela menor, é importante dar destaque a essas falas de quem não compreendia a licenciatura em sua totalidade como um curso de formação de professores. Isso porque, apesar de conhecerem o ofício docente devido à formação ambiental, a tomada de consciência só ocorre quando ingressam no curso e lhes é explicado sobre a dimensão do mesmo ou quando se deparam com as disciplinas pedagógicas ao longo da graduação. Esse foi o caso da residente Gamora que diz que só teve “a consciência a partir das matérias pedagógicas”. Essa falta de consciência sobre o que é a licenciatura acarreta no desinteresse, altos níveis de reprovação e retenções, findando-se muitas vezes no abandono do curso.

Ao serem questionados sobre sua experiência como professores, desconsiderando as atividades relacionadas à graduação, aproximadamente 73,4% (22) dos residentes respondeu que não atuaram na sala de aula como docente. Na amostra dos dados aqui selecionados, os aproximados 26,6% que responderam que já tiveram experiência com a docência dentro dos parâmetros estabelecidos, destacam-se as respostas abaixo transcritas.

***Nakia Q:** Atuo no estágio na turma de 7º ano do Ensino Fundamental II, já dei reforço escolar particular de matemática para alunos do 8º ano do ensino fundamental II do Colégio Militar de Itabuna, já fiz aula de reforço no IFBA para alguns colegas que estavam com dificuldade na disciplina, estudava pela manhã e dava reforço durante a tarde, e por fim estou no residência pedagógica no colégio Modelo em Itabuna com a turma do 3º ano do Ensino Médio.*

***Levy Q:** Sim, esse ano de 2022 fará 4 anos que atuo.*

***Tyler Q:** Sim, atuo ainda, dando aulas de reforço escolar para alunos 6º ano até o 9º ano isso tem uns 2 anos já o 3º ano do ensino médio tem uns 4 meses.*

***Izie Q:** Já sim. Cursei o ensino médio normal (antigo magistério), fiz estágios no ensino fundamental e médio, após isso trabalhei em uma escola particular na educação infantil.*

***Ygritte Q:** No quilombo, EJA a noite 1º ano até o 6º.*

Nota-se que existem residentes que ministram aulas em diferentes níveis e modalidades de ensino, bem como alguns que, mesmo já possuindo uma experiência na área da educação, como é o caso explícito do Tyler e da Izie, propuseram-se a participar do Programa de Residência Pedagógica. Compreende-se que esse último aspecto é um elemento de grande valia tanto para o aluno que já está inserido no contexto profissional, quanto para os discentes que ainda não tenham um vínculo empregatício.

Isso se dá uma vez que o aluno professor é capaz de adquirir novos conhecimentos e modificar suas práticas, assim como também auxilia seus colegas residentes, que ainda não estão vinculados a uma instituição como profissionais, com uma compreensão e um olhar diferenciado, uma vez que é provável a existência de afetividade nas relações entre esses indivíduos. Ou seja, apesar de ser professor com certa experiência, naquele momento esse também é aprendiz e pode contribuir com a aprendizagem de seus colegas devido aos seus saberes experiências adquiridos no exercício da profissão docente (TARDIF, 2014).

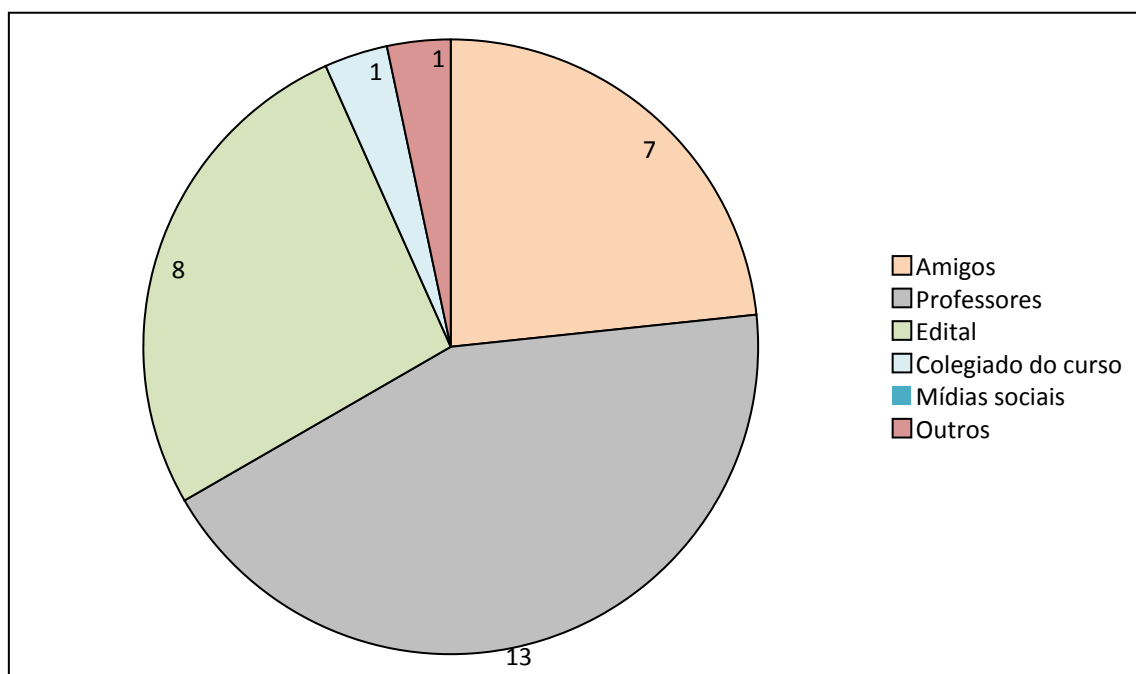
Além disso, outra reflexão que vem a luz a partir dos enxertos supracitados, sobretudo na fala da Nakia, é os primeiros indícios dados pelos participantes que a RP auxilia na constituição da ID. Isso porque, por mais que reiterado no questionamento que as atividades realizadas na graduação não deveriam ser consideradas para a resposta, Nakia indica a RP como período de atuação da profissão. Logo, percebemos que apesar de a mesma ter desconsiderado esse aspecto é possível ter uma dimensão inicial que a residente tenha vivido no programa experiências de ser professora que tenham levado a essa resposta. Sobre esse aspecto de constituição da ID no âmbito da RP, discutiremos O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE POR MEIO DA TRAJETÓRIA NA RP

Nessa primeira categoria buscamos elencar os pressupostos que retratam em que medida a trajetória dos licenciandos em Ciências Biológicas participantes da RP pode auxiliar na constituição da Identidade Docente dos mesmos.

5.1.1 Os primeiros passos no programa

Dentre o total de residentes que participaram dessa investigação é possível observar que os mesmos conheceram o programa de maneiras distintas, porém a resposta mais recorrente foi que o primeiro contato com a RP se deu por meio dos professores (13), seguidos de edital (8) e amigos (7) (Gráfico 5).

Gráfico 5: Representação quantitativa do primeiro contato dos residentes com a RP.

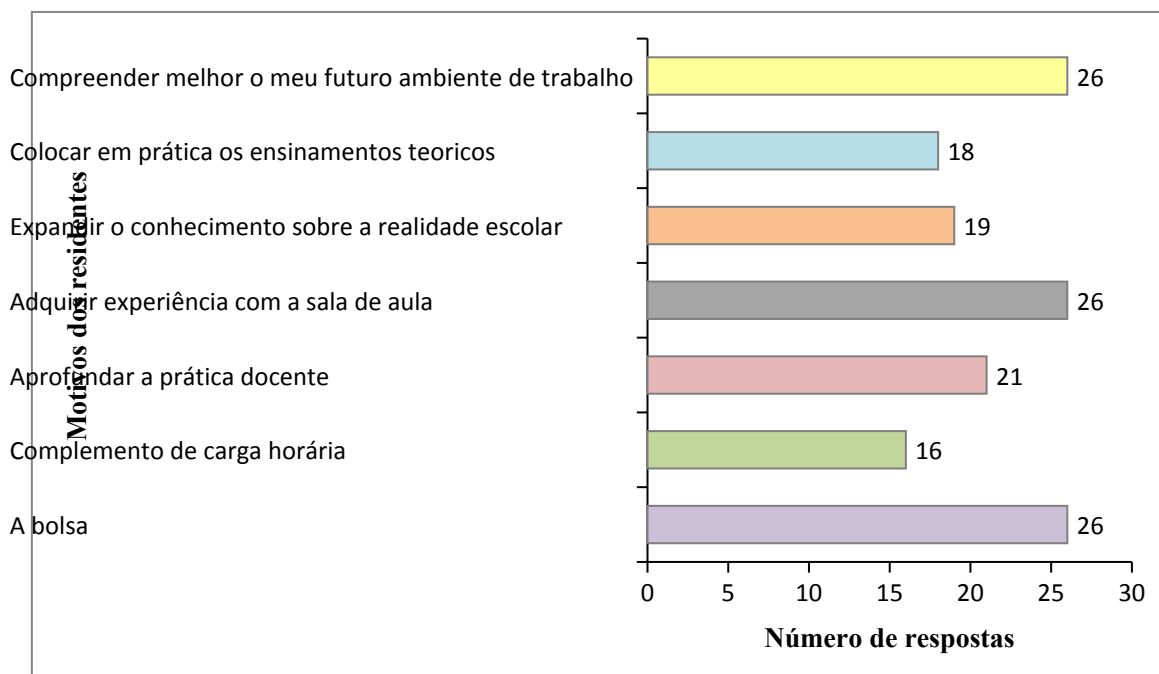


Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Mediante as respostas obtidas é possível inferir que as relações interpessoais, sobretudo com os professores e amigos, tiveram um papel importante na inserção dos residentes no programa, visto que foram esses indivíduos que possibilitaram aos nossos participantes conhecerem a RP. Portanto, aqui identificamos um dos primeiros indícios relacionados à importância do outro no âmbito da RP.

Já referente aos fomentos que levaram esses estudantes a participar do Programa de RP observa-se uma gama de motivações, dentre essas destacam-se a bolsa, adquirir experiência com a sala de aula e compreender melhor o futuro ambiente de trabalho (Gráfico 6). É importante destacar, que nessa pergunta os residentes puderam marcar mais de uma resposta para o questionamento.

Gráfico 6: Motivos que levaram os licenciandos em Ciências Biológicas a participarem da RP.



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

A questão da bolsa foi retratada também nas entrevistas pela residente Sansa como uma das motivações para a inserção.

***Sansa E:** Eu não vou mentir pra você (RISOS) que muito do que me impulsionou a fazer a residência, nesse período que eu peguei, foi em relação ao financeiro. Era um estágio, eu tinha necessidades também de ter mais experiências? Tinha. Aí foi ótimo para mim... Foi um dos motivos também, mas o principal motivo foi em relação ao financeiro.*

Apesar de não se limitar a disponibilidade de bolsas inferimos, por meio dos dados obtidos, que a questão financeira tem sim um impacto quanto à participação na

Residência Pedagógica. Em um estudo recente Abe e colaboradores (2021), ao pesquisarem o interesse pela docência com residentes de Ciências Biológicas, também identificaram que o recebimento da bolsa é um dos fatores que leva ao interesse dos licenciandos pelo aprendizado da profissão professor.

Esse cenário não é exclusivo do programa aqui retratado, sendo que outras pesquisas que se debruçam sobre o PIBID também corroboram com o dado aqui exposto. Nessa direção, Locatelli (2018), ao analisar a notoriedade do PIBID na formação docente, compreende que a disponibilidade de bolsas em iniciativas voltadas para a iniciação à docência é um dos principais motivos que contribui no processo de formação dos professores. E isso se dá, pois o recebimento de uma quantia em dinheiro favorece tanto na permanência estudantil quanto em uma dedicação maior dos licenciados nas atividades acadêmicas (LOCATELLI, 2018). Nesse sentido de afirmação positiva quanto à bolsa o autor retrata que:

O recebimento de uma bolsa de ensino se torna um fator de grande relevância para que esse estudante possa se dedicar mais à sua formação: estando mais presente nas atividades da universidade, podendo realizar pesquisas e outras atividades de práticas de ensino nas escolas (LOCATELLI, 2018, p. 313).

Porém, parece-nos um tanto inviável pensar a inserção no programa visando exclusivamente um ganho financeiro, pois os residentes não se restringiram as bolsas dentro do questionamento realizado. Outros aspectos como adquirir experiência com a sala de aula e compreender melhor o futuro ambiente de trabalho também ganharam valor semelhante (Gráfico 8). Esses dois aspectos destacados possuem características dialéticas que se vinculam aos Saberes Experienciais que são mobilizados no trabalho cotidiano, portanto “brotam da experiência e são por ela validados” (TARDIF, 2014, p. 39). Ainda assim, Garcia (2009a), norteado pelos estudos acerca do aprender a ensinar, retrata que se aprende a ensinar ensinando, ou seja, é no exercício da docência que se faz um professor, sobretudo, por meio do Conhecimento na prática, que vincula a ação e a reflexão sobre essa ação. Porém, é notório destacar que essas perspectivas dos autores sobre a importância da prática não são desvinculadas de teoria, muito pelo contrário, ambos discutem e advogam acerca de uma relação dialética e conjunta entre esses dois elementos.

Esse contexto está intimamente correlacionado com o principal pilar da RP que é a imersão dos licenciados nas escolas, expresso nos documentos oficiais, nos projetos

institucionais e nos subprojetos da Biologia aqui analisados. Nesse sentido, o subprojeto da UESC indica em seu primeiro objetivo específico que busca:

Contribuir para a formação da identidade docente dos residentes bolsistas através da imersão dos mesmos nas escolas-campo de forma que possam vivenciar a dinâmica do cotidiano escolar, atuando de maneira ética, colaborativa e participativa. (SUBPROJETO BIOLOGIA UESC, 2020, p. 24).

Portanto, um caráter sensível à questão da ID é visualizado dentre os objetivos do subprojeto, visto que uma das contribuições que é almejada é justamente a formação da ID por meio da imersão no ambiente escolar. Já o subprojeto da UNEB, retrata a imersão como importante aspecto formativo por uma ótica interdisciplinar.

Em razão de estarem imersos no ambiente escolar, os licenciandos terão a possibilidade de se articularem com outras áreas do saber a fim de proporem ações conjuntas como o planejamento de atividades de caráter interdisciplinar com outras licenciaturas. (SUBPROJETO BIOLOGIA UNEB, 2020, p. 2).

Nesse sentido, o subprojeto da UNEB propõe uma ruptura da demarcação disciplinar, dando subsídios para uma formação não-tradicional. Portanto, entende-se que ao sugerir um caráter interdisciplinar nas atividades da RP o subprojeto adota o preceito da evolução dos conhecimentos científicos de maneira não linear e desfragmentada, sendo que essas características são apontadas por Catarino e Reis (2021) como elementos possíveis para superar a visão tradicional positivista.

Nessa perspectiva de interdisciplinaridade destacamos também o que o projeto institucional da UESB, que aloca os dois subprojetos interdisciplinares discutidos nesse estudo e que também expõe claras perspectivas de realizar trabalhos de cunho interdisciplinar, retrata sobre a questão da imersão em seus objetivos. Logo, o projeto institucional retrata que seu objetivo geral é:

Possibilitar o aperfeiçoamento da formação profissional para o exercício da docência dos estudantes de licenciatura da UESB, a partir do intercâmbio de conhecimentos e experiências, articulando teoria e prática, com vista a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem nas escolas de educação básica da região sudoeste da Bahia. (PROJETO INSTITUCIONAL UESB, 2020, p. 3).

Percebe-se que a imersão, apesar de não estar explícita no texto, perpassa pelos elementos dispostos nos objetivos. Sendo assim, é compreendido que devido aos residentes estarem imersos nas escolas seja possível o intercâmbio de saberes com os outros sujeitos que fazem parte daquela comunidade, como professores e alunos, bem como que devido ao diálogo entre universidade e escola seja possível a realização de

atividades que articulem a teoria e a prática, sendo esse movimento discutido por Tardif (2014) como de extrema valia na formação docente, sobretudo, para romper com o caráter aplicacionista que vem fragilizando a atuação dos professores na realidade em sala de aula.

O subprojeto da UEFS também retrata a questão da imersão prática em seus objetivos vinculando a mesma sobre o alicerce do professor reflexivo, discutido por Schön (1997) e Stenhouse (1984). Logo, o primeiro objetivo do subprojeto visa:

Proporcionar espaço e momentos de reflexão na e sobre a ação docente que estejam fundamentados nos conhecimentos científicos do campo da educação e ensino de ciências e nas realidades escolares, particularmente acerca do ensino de biologia. (SUBPROJETO BIOLOGIA UEFS, 2020, p. 1).

Percebe-se que o projeto prevê que os residentes não sejam direcionados para um momento de prática pela prática, bem como não são formados esvaziados de reflexão, mas a intenção do subprojeto é formar um professor reflexivo capaz de examinar suas ações à medida que exercem a profissão. Apesar de não trazer demarcado teoricamente, o subprojeto da UESC também retrata aspectos relacionados com a reflexão frente à prática ao longo do documento. Um exemplo disso é quando o documento indica as estratégias adotadas para inserção e a ambientação dos licenciandos na escola, principalmente, nas ações propostas na etapa de imersão, sendo uma dessas o processo de avaliação das atividades desenvolvidas. Logo, o documento indica que:

A avaliação das atividades, desenvolvidas no Programa, ocorrerão de forma contínua de maneira que os sujeitos envolvidos possam avaliar as ações e, sendo necessário, realizar as adequações que forem exigidas para alterar prováveis problemas detectados. Fase de crucial importância, pois as discussões sobre ação-reflexão-ação poderão contribuir para que todos (orientador, preceptor e residente bolsista) envolvidos na atividade possam repensar a sua prática docente. (SUBPROJETO BIOLOGIA UESC, p. 26).

O subprojeto de Biologia da UNEB retrata no âmbito da justificativa alguns aspectos sobre a questão da reflexão. Contudo, essa perspectiva aparece sobre o viés do professor de Ciências como um facilitador da aprendizagem capaz de contribuir com a formação crítica-reflexiva de cidadãos. Logo, por mais que esteja calcado teoricamente no estudo de Alarcão (2003), o subprojeto não retrata como isso será trabalhado no contexto da RP.

Já a UESB demarca em seu projeto institucional a perspectiva de uma formação crítica-reflexiva, instigando que o residente desenvolva um olhar atento para a realidade

da escola e compreenda que esse espaço formativo também é campo de estudo. Portanto o texto do projeto retrata que um de seus objetivos específicos é:

Possibilitar o desenvolvimento da atitude profissional crítico-reflexiva e responsável, que demonstre a presença de uma consciência social e humana e proporcione ao residente o desenvolvimento das competências e habilidades ligadas ao exercício da docência e da pesquisa-ação, incentivando-os à atualização pedagógica e a promoção de práticas teórico-metodológicas inclusivas. (PROJETO INSTITUCIONAL UESB, 2020, p. 3).

Observa-se que as perspectivas acerca da prática reflexiva, que tem sido fundamentada principalmente pelos estudos de Zeichner (1993) em pesquisas brasileiras, abordada nos documentos analisados conduzem a um cenário capaz de fomentar uma postura questionadora e reflexiva dos residentes, assim como aponta os estudos de Alcatrão (2001). Isso se dá, pois o professor em formação tem a possibilidade de repensar e modificar suas ações e posturas, bem como viabiliza um olhar para a escola como campo de estudo, buscando alternativas para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem (FIORENTINI, 2009; CALEFI; FORTUNATO, 2018).

A partir do exposto e relacionado com as respostas que indicaram que a motivação em ingressar na RP além da bolsa eram, principalmente, adquirir experiência com a sala de aula e compreender melhor o futuro ambiente de trabalho, observa-se que esses aspectos são contemplados no programa, sobretudo, com a imersão proposta explicitamente no edital nº 6/2020 da CAPES. Contudo, para além do edital, nota-se que os subprojetos e o projeto institucional da RP das IES aqui analisados conduzem, teoricamente, suas atividades sob a luz da formação de um profissional reflexivo capaz de pensar sobre suas ações e modificar o seu eu e o seu fazer docente, o outro e o contexto escolar em que está inserido.

5.1.2 Contribuições da Residência Pedagógica na formação docente

Nessa subcategoria alocamos os pressupostos indicados pelos residentes como notórios durante sua trajetória no programa e que de certa forma auxiliam na constituição do licenciado como professor. Sendo assim, as contribuições apareceram nas falas dos licenciandos nos questionários e nas entrevistas.

Portanto, destacamos os aspectos relacionados à maneira de conceber a docência, pois de acordo com os participantes a inserção no programa auxiliou modificar visões pré-estabelecidas sobre o trabalho do professor.

Nakia Q: *Sim, a realidade é totalmente diferente quando você se torna responsável por uma sala de aula, principalmente quando se trata do Ensino Médio.*

Sansa Q: *Sim... que é um grande desafio e que a formação continuada é de extrema importância para estar constantemente preparado para as adversidades da prática docente. Noção que antes era mínima apenas com os estágios obrigatórios.*

Levi Q: *Tive outra visão. Cada sala de aula tem uma perspectiva diferente, e com isso deve-se adotar métodos docentes adequados a cada sala.*

Segundo Carvalho e Gil-Pérez (2011) o pensamento espontâneo dos professores de Ciências emerge do senso comum, pois esses profissionais possuem uma formação ambiental, logo eles sabem, de maneira usual, sobre como é ser professor, mesmo sem saber que sabem. E esse aspecto acaba rompendo com a possibilidade de atividades inovadoras “na medida em que se trata de concepções espontâneas, aceitas acriticamente como parte de uma docência de “senso comum”” (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011, p. 30). Logo, é notório que essas concepções prévias, advindas das crenças e imagens dos indivíduos, sejam moldadas, favorecendo novas conjecturas e a ampliação das perspectivas sobre o saber-ser e o saber-fazer, até porque não são obstáculos intransponíveis (GARCIA, 2009a; CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011).

É compreendido que a participação no Programa de Residência Pedagógica tem valor expressivo nessa seara, uma vez que auxilia na constituição dos futuros professores como profissionais, visto que esses possuem saberes personalizados e que estão além do imaginário e dos achismos sobre o que é ser professor e quais são as competências, as ações, os comportamentos que os docentes têm e/ou precisam ter. Tendo em vista esse aspecto de não ficar a sombra do quimérico, destacamos as falas de dois residentes que também reconhecem que sofreram modificações em suas concepções acerca da docência ao participarem da RP.

Julia Q: *Sim. A residência mostra a realidade da escola pública e desse modo mostra onde, como e para que devemos nos preparar.*

Tyler Q: *Sim, me deu uma visão mais ampla de ver e compreender as dificuldades agora pelo lado dos professores, bem como a importância e responsabilidade que os professores têm nas suas tarefas e isso me faz querer manter contato ainda mais com a docência.*

Logo, inferimos que a RP possui a característica de mostrar o que é real, ao menos o que aquele professor em formação consegue compreender ou o que lhe é apresentado como se assim fosse. E esse processo faz parte da preparação, da constituição do docente como profissional autônomo, pois o desconhecido muitas vezes

é pré-julgado e tratado com repulsa, já aquilo que se conhece é passivo de aceitação, maior sensibilidade e até mesmo de afeto.

No entanto, participantes retrataram que não sofreram modificações na forma de conceber a docência. Salientamos a resposta da Ramona que diz não ter modificado suas concepções sobre a docência, pois apesar da experiência ela já tinha uma “ideia legal sobre a docência”.

***Ramona Q:** Não sofreu. Acho que já tinha uma ideia legal sobre a docência, e durante o RP consegui ter mais experiência e noção disso.*

A narrativa evidenciada corrobora com os indicativos de Garcia (2009a) e Tardif (2014) ao discutirem sobre as crenças e imagens dos professores em formação inicial, pois segundo os autores esses aspectos singulares podem permanecer inalterados durante o período formativo e também durante o exercício da profissão. Diniz-Pereira (2016, p.146) também elucida sobre a temática ratificando que os modelos pré-estabelecidos devido às experiências anteriores, sobretudo, os vinculados aos modelos tradicionais e o ensino como transmissão, “são introjetados ao longo desse percurso e são difíceis, mas não impossíveis, de serem transpostos no discurso e na prática”. Ainda nesse sentido, Carvalho e Gil-Pérez (2011, p.15) retratam que “nós, professores de Ciências, não só carecemos de uma formação adequada, mas não somos sequer conscientes das nossas insuficiências”.

Ou seja, é possível que a discente não compreenda quais aspectos necessitem de mudanças no seu eu docente, pois mantém inalteradas suas concepções. Porém, esse aspecto expresso pela residente também pode estar relacionado com o entendimento claro sobre o que é a docência, portanto inferências concretas sobre a perspectiva da Ramona sobre a temática tornam-se nebulosas.

Notamos também que além da Ramona, outros residentes retrataram não terem alterações em suas concepções sobre a docência. Um aspecto relevante é que esses são aqueles que já são professores efetivos em escolas.

***Ygritte Q:** Não, devido eu já ter experiências em sala de aula, eu só consegui aprimorar mais.*

***Theo Q:** Não, o RP só confirmou mais ainda que era ser professor de biologia o que eu sempre quis.*

***Izie Q:** Não.*

Ainda assim, observamos outros aspectos benéficos na participação na RP, sendo esses correlacionados com a constituição da Identidade Docente. Vista disso,

destacamos algumas respostas do questionamento “Você considera que de alguma maneira a sua participação na RP contribui para a construção da sua identidade como futuro professor? Detalhe”.

Gamora Q: *Sim, pois é nesse momento que tive a oportunidade de **testar possibilidades de ensino** que acabaram por contribuir para a construção da minha identidade docente de forma crítica e reflexiva.*

Ramona Q: *Com certeza, com a experiência que tive, **consegui perceber a realidade do ensino** e ver que nem tudo são flores e ainda assim, confirmar que eu quero seguir esse caminho.*

Lupita Q: *Com certeza. **Amadureci muito**, me sinto mais segura seja em sala, seja em construir os materiais de aula.*

Levi Q: *Com certeza! O RP é de caráter **emancipador** na minha formação.*

Tyler Q: *Com toda certeza, é uma experiência imensurável e apesar das dificuldades é muito gratificante poder fazer parte disso, porque a RP **proporciona um contato muito grande com a realidade da educação pública**, que é essencial para um estudante de licenciatura, uma vez que, em sua maioria será nosso ambiente de trabalho.*

Julia Q: *Sim. A partir das experiências obtidas na RP conseguimos enxergar necessidades e dificuldades das escolas e dos alunos e assim nos construir em relação a que tipo de professor devemos ser.*

Dessa forma, no âmbito de proporcionar momentos imersivos de prática, nos quais é possível testar possibilidades, vivenciar a escola e a profissão de forma tangível, bem como ao contribuir com o amadurecimento e o caráter emancipatório é que os residentes retratam o programa como favorável no desenvolvimento do seu eu professor, sendo esse composto por uma identidade múltipla e saberes particulares a cada indivíduo. É importante reiterar que a ID e os Saberes Docentes não são imutáveis e nem estáticos, tampouco possuem uma fonte única e pontual de desenvolvimento, na realidade eles estão vinculados ao espaço e ao tempo (TARDIF, 2014; MELINI; OVIGLI, 2020). Logo, o programa é um dos mecanismos que auxilia na constituição do ser professor e não o único.

Possuir a escola como espaço formativo permeia as respostas e se mostra como uma oportunidade significativa para os acadêmicos. Nessa perspectiva, um aspecto que é recorrente, sobretudo nas narrativas dos residentes da UESC, é a importância de estar na escola e participar das reuniões internas.

Shuri E: *A gente participou da semana de antes das aulas (PAUSA, ASSOCIADA COM A EXPRESSÃO DE PENSATIVA) que esqueci o nome agora... alguma coisa pedagógica. Teve as reuniões com a diretora, todos os professores e tal, e a gente tava falando um pouco sobre como que ia ser, né. E a gente teve **um acolhimento da escola**, teve acolhimento dos alunos e eu acho que essa parte como eu tava perto de me formar e tá presente no*

mercado de trabalho né, acho que foi importante essa parte aí da residência para formação.

Ramona E: *Na realidade as decisões que antecedem a sala de aula também são importantes e aí a gente estar lá dentro de uma reunião, entender como é estruturação de tudo até chegar dentro da sala de aula é muito importante. E mais importante ainda é a gente conseguir dar a nossa opinião enquanto residente enquanto estamos com os alunos. Porque nessas reuniões a gente tava lá, a gente podia falar, a gente escutava também como era a organização da escola, como ia se dá dentro desse retorno. Então assim, eu achei uma experiência incrível, eu gostei bastante desses momentos, porque a gente se sente dentro da escola, (...) mas quando a gente consegue entrar dentro desses grupos, a gente sente que pertence, sabe? Então, eu achei muito legal, muito bom.*

É visível que para além de estar na escola, experienciar momentos com a comunidade escolar e ter voz no âmbito organizacional são pressupostos indicados como importante por Shuri e Ramona, visto que elas sentiram-se acolhidas e pertencentes àquela instituição a partir desses momentos. Ainda assim, reuniões exclusivas do subprojeto e momentos formativos também são retratadas pelas residentes.

Shuri E: *Eu vejo a parte da residência como algo positivo porque querendo ou não a gente está inserido naquele ambiente naquele lugar ali [...] a gente teve diversas reuniões, de como abordar os alunos, como abordar temas na aula e tal, a gente teve palestras, teve várias coisas além, antes de começar de fato a dar aulas.*

Ramona E: *Então, como foi feito, a gente tinha reuniões no começo era semanal, e aí a gente discutia textos, a gente tinha que produzir algumas coisas referentes, por exemplo, a currículo, metodologia para a gente fazer dentro dessas reuniões. E aí também tiveram algumas palestras, a gente teve palestra com a coordenadora da escola, conversando um pouquinho sobre a BNCC, que ela teve algumas mudanças e como ela estava sendo implementada na escola. A gente também teve uma palestra com a diretora da escola, e aí ela dentro dessa palestra ela estava mostrando para gente o entorno da escola, já que a gente não podia ir lá por causa da pandemia. Então ela mostrou como eram as instalações, enfim foi bem legal.*

Essas reuniões retratadas pelas licenciandas como positivas são ações já previstas no projeto da RP de Biologia na UESC, sobretudo, nas estratégias adotadas para inserção e ambientação dos licenciandos na escola e as relacionadas com a BNCC. Sendo assim, especificamente ao retratar as ações de ambientação o documento traz que:

Nessa etapa o residente bolsista realizará estudos para se apropriar dos fundamentos teóricos relativos ao Estágio Curricular Supervisionado, do ensino de Biologia, das práticas e pesquisas que permeiam a área. Dessa forma, ocorrerão reuniões quinzenais na UESC com os orientadores, preceptores e residentes bolsistas para discussão dos fundamentos teóricos e práticos. (SUBPROJETO BIOLOGIA UESC, p. 26, grifo nosso).

É notório que conforme o edital de 2020, ao qual delinea sobre as 86h de preparação de equipe, o subprojeto da UESC apresenta indícios de como a teoria será abordada, que será nas reuniões por meio dos “fundamentos teóricos relativos ao Estágio Curricular Supervisionado, do ensino de Biologia, das práticas e pesquisas que permeiam a área”.

Já tendo em vista a BNCC é observado mais uma vez a correlação entre as falas das residentes e o que está redigido no documento, ao qual traz que:

*Considerando que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma proposta recente e, portanto, ainda desconhecida para muitos docentes e licenciandos, a primeira atividade que realizaremos no subprojeto **será uma palestra sobre a BNCC**. Neste momento de estudo buscaremos uma ação articulada tanto com outros subprojetos da RP, quanto dos subprojetos do PIBID. Posteriormente, organizaremos **encontros formativos nas escolas participantes do RP**. (SUBPROJETO BIOLOGIA UESC, p. 26, grifo nosso).*

Portanto, inferimos que este subprojeto, ao prover esse espaço de aprendizagem, auxilia seus residentes a apropriarem-se dos Saberes Curriculares, que são aqueles que “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2014, p. 38).

Ainda assim, ao prover esses espaços de discussão nas reuniões e nas palestras observa-se um movimento que oferece subsídios para que os integrantes do subprojeto desenvolvam o senso crítico e reflexivo sobre a profissão professor e os elementos que a compõem como, por exemplo, os relacionados aos currículos e às metodologias de ensino, bem como sobre suas práticas, sendo as atuais ou futuras. Essa inferência baseia-se nas concepções de Imbernón (2011), pois segundo o autor:

O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência. (IMBERNÓN, 2011, p. 41-42).

Nessa direção, Vasconcelos e Silva (2020) discorrem sobre a possibilidade de desenvolver uma prática crítica por meio das experiências durante a RP, vislumbrando melhorias não só para a formação docente, mas também para a escola. Para os autores esse desenvolvimento ocorre à medida que se possibilita colocar e discutir os produtos da prática, a fim de promover a construção de novos conhecimentos e estratégias mediante o surgimento de necessidades. Logo, concordamos com os autores visto que entendemos esse movimento de articulação entre teoria e prática como necessário para

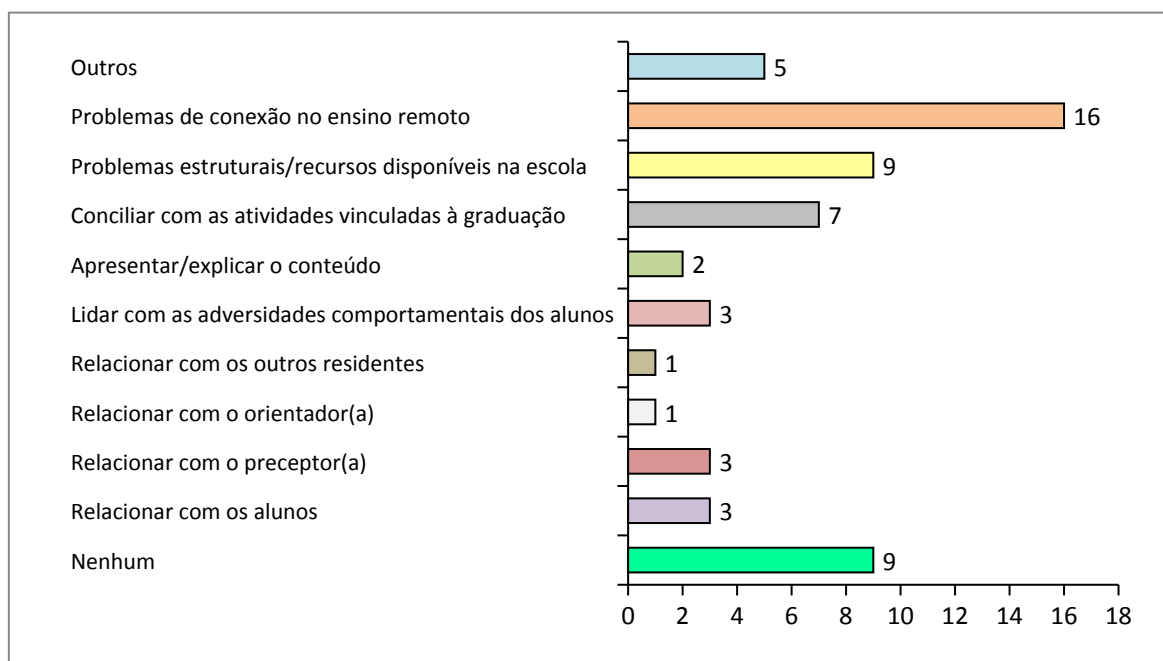
que os licenciandos inseridos no programa tenham subsídios para uma prática não só reflexiva, mas também crítica, possibilitando, assim como indicado por Zeichner (2008), que com o passar do tempo em suas carreiras os professores tornem-se cada vez melhores naquilo que fazem.

5.1.3 Desafios na participação da Residência Pedagógica

Os residentes também destacaram algumas dificuldades ao longo da trajetória no programa. E são justamente esses pressupostos que agrupamos nessa subcategoria. Vale ressaltar que apesar do termo desafios ser utilizado aqui, não utilizamos o mesmo com uma conotação exclusivamente negativa, mas sim como situações provocativas que podem gerar reflexões e ocasionar possíveis alterações nas concepções e ações dos indivíduos. Isso se dá, pois, alicerçados em Tardif (2014), compreendemos que vivenciar o trabalho cotidiano da escola não é só aplicação de saberes produzidos, mas também um espaço de aprendizados e transformações.

Deste modo, perguntamos aos residentes se eles tiveram alguma dificuldade durante a participação na RP e as respostas foram alocadas no Gráfico 7.

Gráfico 7: Dificuldades dos residentes durante a trajetória no Programa de Residência Pedagógica



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Observa-se que 9 residentes falaram não ter tido nenhuma dificuldade ao longo do programa. Já entre as respostas, a que mais se destacou foi a relacionada com os

problemas de conexão no ensino remoto (16), pressuposto que será mais bem explicitado na categoria Perspectivas dos licenciados em Ciências Biológicas acerca da RP e o Ensino Remoto na pandemia, assim como os indicados na preposição outros e que estão vinculados com tal contexto. Em seguida, as mais marcadas foram problemas estruturais/recursos disponíveis na escola (9) e conciliar com as atividades vinculadas à graduação (7).

Ao detalhar as respostas a residente Gamora também expressou dificuldades em relação ao conteúdo, logo ela afirma que:

Gamora Q: *A dificuldade enfrentada foi em relação a ficar perdida sobre o conteúdo repassado. Se passei da forma correta ou não. Isso pode atrapalhar um pouco como futuramente, pois pode me deixar insegura.*

Nessa direção, Tardif (2014) ressalta que, assim como a gestão das interações com os alunos, a transmissão da matéria também é uma das séries de condicionantes da ação profissional do professor. Ademais, a fala de Gamora corrobora com as pesquisas da área, como a de Carvalho e Gil-Pérez (2011) que indicam que conhecer a matéria a ser ensinada está entre as necessidades formativas do professor de Ciências. Portanto, os autores discutem que há um consenso entre os professores acerca de uma preocupação em ter um bom conhecimento da matéria, o que pode levar esse profissional a transforma-se em um transmissor mecânico dos conteúdos do livro, limitando o domínio concreto dos conteúdos científicos e as possibilidades de inovação. Ou seja, a questão do Saber Disciplinar (TARDIF, 2014), especificamente, o domínio ou não do mesmo, acaba definindo quem é esse professor, definindo a sua identidade (GARCIA, 2009a).

Em estudos mais atuais na área de Ciências é possível visualizar a reverberação da perspectiva discutida por Carvalho e Gil-Pérez (2011). De acordo com Carvalho e Sasseron (2018) a mudança da concepção de ensino, que considera a construção da estrutura do pensamento por parte do aluno, sendo esse sujeito intelectualmente ativo, exige do docente conhecer além dos conteúdos, logo esse profissional precisar dominar também os conteúdos de Didática e Pedagogia tendo em vista o planejamento, a implementação de propostas de ensino e avaliação da aprendizagem com o intuito de aprimorar a sua prática.

Além disso, é possível estabelecer conexões com a fala da Gamora e a constante necessidade dos cursos de licenciatura precisarem afirmar a sua identidade, devido à visão diminuta que se tem que esses são apêndices do bacharelado, no qual esse último

é ancorado na operação dos conhecimentos e habilidades do indivíduo vinculado ao modelo da racionalidade técnica que não condiz com o trabalho docente (ANTIQUEIRA, 2018). Outra relação observada por meio da fala supracitada de Gamora é que mesmo ela tendo dificuldades ao ficar perdida frente ao conteúdo, ela reconhece que houve transformações na sua ID, já que anteriormente ela retrata que teve “a oportunidade de testar possibilidades de ensino que acabaram por contribuir para a construção da minha identidade docente de forma crítica e reflexiva.”

Outra dificuldade, que foi retratada pelas residentes da UESC, foi em relação à mudança de preceptor que houve durante o andamento do projeto.

Shuri Q: *Houve uma mudança no meio do módulo do professor preceptor que mexeu na dinâmica do grupo e com as relações interpessoais.*

Nakia Q: *Não tive problemas com a primeira professora preceptora do RP, já com o segundo professor não gostei das atitudes e atividades impostas, a forma de tratamento não achei adequada e por isso decidi até sair do programa para preservar minha sanidade mental.*

Esse desafio também foi mais bem abordado durante a entrevista da residente Shuri. Logo ela narra:

Shuri E: *Ah sim. Uma coisa também que a gente mudou de professor na escola, a gente começou com uma professora só que ela engravidou, teve que entrar de licença maternidade e aí no final já foi outro professor, que a gente teve que mudar tudo de novo, porque metodologia diferente, turma diferente, foi bem complicada essa parte.*

A partir das falas percebe-se que a troca dos preceptores durante o projeto foi algo desconfortável para as acadêmicas. Contudo, apesar dos impasses ocorridos, quando questionamos se os residentes achavam que as dificuldades enfrentadas poderiam de alguma forma refletir na sua formação futura como professores, a maioria respondeu que os desafios acabaram tornando-se aprendizados, como podemos visualizar nos trechos abaixo transcritos.

Shuri Q: *Foram boas pra me fazer analisar dificuldades que podem ocorrer quando eu for atuar na escola, algumas experiências me deram meios para trabalhar com as adversidades e criar estratégias. De certo modo, serviu de aprendizado.*

Ramona Q: *Acredito que tudo é aprendizagem, muito do que vivi já aplico na disciplina estágio que estou cursando esse semestre, então já se reflete.*

Arya Q: *Acredito que as dificuldades enfrentamento na verdade contribuíram pois me desafiou a ir em busca de mais estratégias de tentar sempre me aperfeiçoar, ou seja me mostrou que é possível tentar sempre o melhor.*

Tyler Q: *Sim, porque tudo isso gera uma experiência e de certa forma vai nos agregando, toda essa vivência com o meio remoto, as dificuldades e*

facilidades, vai refletir sim, de alguma forma, seja por exemplo, valorizar mais o espaço presencial, uma atenção maior para alguns problemas etc.

Portanto, os residentes indicam que apesar de terem enfrentado dificuldades, essas contribuíram no seu processo formativo. É possível concluir que os desafios também auxiliam na constituição de saberes e da ID, à medida que capacitam os professores em formação inicial a lidarem com as necessidades e as adversidades da educação básica, ou seja, com as incertezas e tomadas de decisão que são inerentes à docência. A narrativa de aprendizagem também nos direciona para tal afirmação, uma vez que o trabalho remete a aprendizagem e o aprender com o passar do tempo auxilia no processo de domínio dos saberes necessários para a realização das atividades profissionais (TARDIF, 2014).

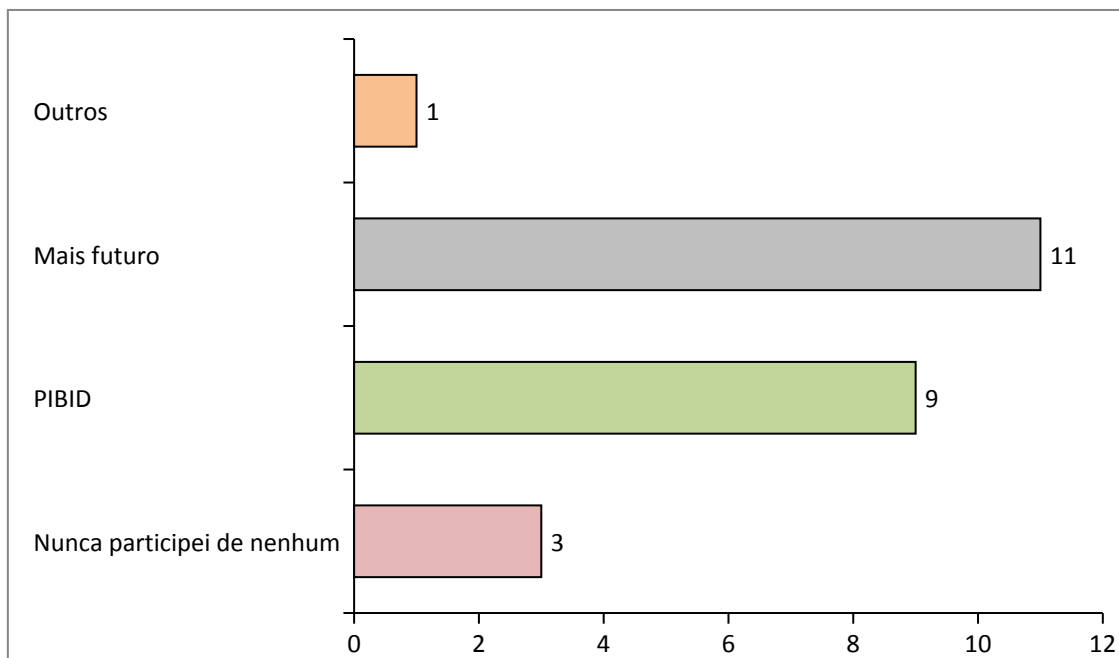
Ainda assim, acredita-se que por terem vivenciado alguns desafios que são intrínsecos a atividade do professor, ainda na etapa de formação por meio da experiência na RP, houve uma ampliação do seu repertório profissional e caso apresentem-se novamente ao longo da carreira não serão mais inéditos, visto que vivenciar esses desafios contribuiu para que o “choque de realidade” seja o menor possível e para a tomada de consciência de que a todo o momento do professor é exigido à responsabilidade de decisões em sala de aula sem que ele seja totalmente preparado para isso. Portanto, apesar de entendermos que os impasses emergem de fontes e tem naturezas diversas é provável que o professor crie estratégias e habilidades para vencê-los, à medida que os mesmos já foram experienciados.

5.2 OS SABERES EXPERIENCIAIS E A FORMAÇÃO DOCENTE

Nesta segunda categoria buscamos compreender as relações percebidas pelos residentes entre os momentos práticos vividos no período de formação inicial e o Programa de Residência Pedagógica, ou seja, as diferenças e semelhanças entre o PIBID, o Estágio Curricular Supervisionado, o Programa Mais futuro e a RP, sendo esses vinculados ao desenvolvimento dos Saberes Experienciais.

Em relação à participação em programas de iniciação à docência, identificamos que a maioria dos acadêmicos (90%) afirmou já ter participado ao menos de um, sendo que 10% não havia participado de nenhum, como apresentado no Gráfico 8.

Gráfico 8: Programas que os residentes já participaram.



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Por compreendemos que os Estágios Curriculares são momentos importantes que impulsionam a articulação entre os saberes teóricos e práticos, o olhar crítico e reflexivo mediante as ações pedagógicas e a apropriação da realidade em que atuaram (PIMENTA; LIMA, 2019), é que também questionamos aos residentes sobre os mesmos.

Por ter um caráter curricular obrigatório, os Estágios Curriculares foram realizados por 20 residentes, e as distintas relações entre esse Componente Curricular e a RP são descritas por eles nos instrumentos de obtenção de informações.

Shuri Q: [...] Mas com relação ao estágio não vejo diferenças, pelo menos na minha experiência foi bem parecido os dois momentos.

Nakia Q: O estágio e o residência estão sendo experiências parecidas.

Sendo assim, as falas transcritas retratam que as residentes Shuri e Nakia visualizam a RP e o Estágio Curricular sobre uma ótica de igualdade. Essas falas recaem nas discussões, previamente abordadas nesse estudo, sobre a equivalência entre ambos os momentos formativos aqui retratados, à medida que se distância das ideias de estudiosos, sobretudo, os que se debruçaram em problematizar a tentativa de reformular e suprimir as singularidades do estágio com a criação da RP, especificamente no primeiro edital do programa, que feria a autonomia universitária (SILVA; CRUZ, 2018; GUEDES, 2019; VELOSO; PIVOVAR, 2021).

Porém, essa compreensão de igualdade entre a RP e o Estágio Curricular realizada por Shuri e Nakia é minoria comparada aos outros residentes que conseguiram

estabelecer relações dicotômicas entre os mesmos. Dentre essas se destacam o fator temporal.

***Sansa E:** [...] Porém comparando os dois como você me pede eu percebi que o tempo maior... (PAUSA) o fato de ter sido **um tempo maior no programa** exigiu mais planejamento, exigiu uma capacidade de criatividade, até com as próprias metodologias que a gente utiliza né em sala de aula.*

***Arya Q:** A diferença entre o estágio e o RP primeiramente é **o tempo** que acaba te dando mais vivência, além de que a responsabilidade no RP é bem maior no sentido de que você tem muito mais responsável com a turma que você tá trabalhando.*

Nesse sentido, é possível notar que na perspectiva temporal as residentes Sansa e Arya retratam que por possuir uma duração maior a RP sobressai, visto que tiveram maior vivência, maior responsabilidade e um período mais prolongado para o desenvolvimento de atividades correlatas com a profissão docente.

O fator tempo, expresso pelas residentes, é um aspecto pertinente nas pesquisas de Tardif (2014). Segundo o autor os saberes pertencentes aos professores, além de serem plurais, carregam em si marcas temporais, pois, a partir do trabalho docente, demandam um período para serem aprendidos e consolidados. Logo, “os docentes se tornam o que são de tanto fazer o que fazem” (TARDIF, 2014, p. 20-21). Contudo, essa ideia não é findada em si, porque o aspecto temporal não está atrelado a uma concepção pontual e limitada de que a prática em sala de aula durante um período de tempo é suficiente para formar um professor, pois na realidade outros fatores permeiam a formação e o desenvolvimento docente como, por exemplo, a história familiar e escolar, as relações e a trocas de conhecimento provenientes dessas, assim como as fundamentações teóricas de maneira dialética com a prática (TARDIF, 2014).

Porém, compreendemos que ter um maior tempo nas múltiplas experiências proporcionadas no RP tem sim seu valor, pois auxilia os residentes no processo constitutivo como profissional, ao passo que esse professor ainda está em formação, logo é necessário assegurar a qualidade dos momentos práticos não “atropelando” as etapas elementares, bem como que inicialmente esses sejam realizados de maneira colaborativa visando o aprendizado a partir de trocas de saberes entre alunos e professores em seus diversos espaços de atuação. Sendo assim, ter um intervalo maior para realizar as ações cotidianas da profissão docente e refletir, seja em conjunto ou individualmente, sobre elas, possuir um período maior para elaborar e planejar as aulas, bem como para selecionar as metodologias, são exemplos de iniciativas que ambientam

os licenciados com a profissão, permitindo que com a prática ao longo da carreira sejam realizadas com maior afincio e eficácia devido à aprendizagem significativa que tiveram.

Além do tempo, outra diferença destacada em relação ao Estágio Curricular é a questão da autonomia, como expressam as acadêmicas Ramona, tanto no questionário como na entrevista, e Gamora e nas falas abaixo.

Gamora E: Então é... (OLHA PRA CIMA, PENSATIVA), por exemplo, a diferença mais do estágio também, em relação ao Residência Pedagógica, no Residência Pedagógica **eu me senti muito livre**, no estágio são três meses, mas o professor, às vezes, está ali, ele aparece, tem aquele período de observação. No Residência Pedagógica, por exemplo, eu planejava minha aula, mandava para a professora, discutia com ela algumas coisas, mas eu ficava ali, eu tomava conta, era como se eu tivesse formada e dando aula ali. Então eu me **sentia autônoma** naquela turma, então podia fazer o que quisesse, eu poderia conversar com eles, eu poderia entrar em contato com eles, eu falava com eles (GESTO DE DIGITAR NO COMPUTADOR) “gente, ah... e aí qual é a sugestão para a próxima aula?”, então essa questão de ser mais autônomo.

Ramona Q: Sim, nos estágios apesar de estar na sala de aula, me sentia sempre em uma avaliação, apesar de saber que o espaço é de aprendizado sempre senti esse peso. No residência me senti **mais livre** para desenvolver as aulas, apesar de ter sido muito difícil todo o desenvolvimento durante o ensino remoto.

Ramona E: Diferenças têm muitas, porque primeiro que eu peguei o meu estágio no formato presencial e a Residência Pedagógica foi no remoto. Então você já tem uma diferença muito grande, mas no estágio eu senti um maior acompanhamento do professor dentro da sala professor. Na Residência Pedagógica a gente tem um professor também, que é a professora orientadora. É... (EXPRESSÃO PENSATIVA)... Você **tem mais autonomia**, entende? Claro que no momento que você precisa tirar dúvidas com o professor preceptor, com a professora orientadora da universidade, você tem o contato deles, você pode tirar dúvidas, mas você tem muito mais **autonomia**. Tanto que, raramente a professora ficava comigo na sala. Ela entrou nas primeiras aulas, mas depois assim, né que... o projeto é extenso, 1 ano.

Elas indicam a questão da autonomia de forma positiva, ao passo que a tomada de decisão tem uma interferência menor e mais cautelosa dos orientadores e preceptores, até porque se compreende que por possuírem a metade ou mais da metade da completude do curso eles precisam dessa maior “liberdade” devido, teoricamente, a possuírem um aprendizado maior sobre a docência e o exercício dessa.

Destaca-se que, assim como demarcado no edital que conduziu as atividades dos subprojetos aqui analisados (BRASIL, 2020a), os subprojetos da UESC e da UEFS definem como a condução das atividades do subprojeto contribuirá para o desenvolvimento da autonomia do licenciando. Quanto às outras IES aqui analisadas, o subprojeto de Biologia da UNEB não indica claramente os pressupostos correlatos a essa questão da autonomia e a UESB apenas aponta que “no âmbito das escolas-campo

nossas expectativas são: v) maior autonomia” (PROJETO INSITUCIONAL UESB, 2020, p. 7), porém não indica como isso aconteceria.

A UEFS novamente demarca um pressuposto teórico ao indicar que a base do subprojeto de Biologia é vinculada a reflexão sobre e na ação pedagógica e de professor-pesquisador (SCHÖN, 1997; STENHOUSE, 1984) e por meios dessas retrata que:

Nessa perspectiva, entende-se que as atividades do RPB contribuirão para o desenvolvimento da autonomia do residente a partir de investigações e reflexões sobre e na ação docente, quando poderão participar da realidade escolar como um todo, podendo fazer proposições sobre ela, como, por exemplo, dialogando com os professores de biologia e de outras áreas durante as reuniões de coordenação pedagógica; selecionando conteúdos e metodologias de ensino que sejam adequadas às realidades dos estudantes e seus estilos de aprendizagem; criando estratégias e recursos didáticos que melhor se adequem aos objetivos elencados; avaliando as aprendizagens, preferencialmente de modo processual; experimentando estratégias e técnicas de ensino através da regência de aulas; observando e interagindo com os processos de gestão escolar e de coordenação pedagógica; propondo e realizando eventos educativos no espaço escolar, como feira de ciências, amostra de vídeos, gincanas, entre outros exemplos. (SUBPROJETO BIOLOGIA UEFS, p. 5).

Deste modo, pelo exercício cotidiano do trabalho docente permeado pelas ações burocráticas indissociável de tal profissão, bem como na socialização vinculada ao compartilhamento das experiências e perspectivas das práticas, a fim de avaliar as aprendizagens de forma crítica e reflexiva é que o subprojeto de Biologia da UEFS buscou contribuir com o desenvolvimento da autonomia dos residentes que fizeram parte do mesmo. Já nos referindo ao subprojeto da UESC, o mesmo retrata que a autonomia será desenvolvida a partir do estímulo ao pensamento crítico e a curiosidade, por meio de estratégias didáticos-pedagógicas e nas reuniões semanais, como podemos observar no trecho destacado.

Entendemos que o desenvolvimento de atividades irá contribuir para o desenvolvimento autônomo do licenciando em Biologia por meio de ações pautadas nos três pilares que constituem a Universidade: ensino, pesquisa e extensão. Além disso, esperamos que as atividades desenvolvidas pelo subprojeto possam contribuir para que os alunos participantes do subprojeto tenham mais interesse pelos conteúdos da disciplina Biologia. Para tanto, buscaremos desenvolver estratégias didáticos-pedagógicas que estimulem a curiosidade e o pensamento crítico. O residente deverá participar de encontros semanais para o planejamento, sistematização, registro e avaliação das atividades realizadas e encontros de estudo, pelo menos uma vez por mês (grupo de estudos). As atividades desenvolvidas pelos residentes no RP em pelo menos das 23 (vinte e três) horas mensais serão registradas através do preenchimento de formulário de frequência devidamente assinado pelo orientador e preceptor. (SUBPROJETO BIOLOGIA UESC, p. 25).

Ainda assim, o documento indica que o desenvolvimento da autonomia será vinculado aos três pilares da universidade (ensino, pesquisa e extensão), porém não fica claro como essa interlocução será feita nem no documento, tampouco nas falas dos residentes participantes dessa pesquisa.

Sobre esse viés pontuamos que compreendemos a autonomia como um processo emancipatório construído pelo professor ao longo de sua trajetória profissional, logo é intrínseca a identidade profissional do sujeito, bem como viabiliza um afastamento dos atributos aplicacionistas de um ensino posto com características transmissíveis e verticalizadas. Em um estudo de Vasconcelos e Silva (2020) com licenciandos em química, os residentes também expressam que a RP oportuniza o desenvolvimento da autonomia, visto que eles podem fazer suas próprias escolhas metodológicas como, por exemplo, qual recurso utilizar tendo em vista o contexto escolar.

Retomando aos indicativos do Gráfico 10, percebe-se que quantitativamente o Programa Mais Futuro sucede os Estágios Curriculares, visto que 11 residentes participaram do mesmo. Contudo, apesar de haver estudantes que participaram do programa eles não indicaram nenhuma percepção sobre o mesmo, tampouco a relação com a RP, e isso pode ter se dado devido as características do programa, que oferece tanto estágios quanto apenas o auxílio financeiro. Essa interpretação também emerge vinculada a fala da Julia na entrevista quando questionada se ela havia participado do Mais Futuro.

Julia E: Sim, mas só recebi a bolsa. Eu não atuei.

Já acerca do PIBID, esse foi mencionando diversas vezes ao longo dos instrumentos de obtenção de dados e foi vivenciado por 9 residentes. Destaca-se que a RP surgiu a partir do PIBID, portanto, esses programas se completam à medida que o PIBID atende aos licenciandos que possuem menos de 50% do curso e a RP com 50% ou mais. Mediante a esse caráter os residentes indicaram diversas relações entre os programas supracitados, sendo que a grande parte retratou, principalmente, que no PIBID o foco não era ministrar aulas propriamente ditas como é na RP.

Gamora Q: O RP em relação ao PIBID, já nos "obriga" a dar aulas.

Shuri Q: Em comparação ao PIBID, o Residência é mais ativo, você tem mais liberdade em sala, mais atribuições.

Lupita Q: O PIBID é diferente porque é nos dado menos autonomia, não nos dão as rédeas da sala completamente.

Levi Q: *Positiva! O RP já é regência em sala de aula, o PIBID não é regência, porém ambos são significativos e essenciais para a trajetória e narrativa docente.*

Lexie E: *Eu acho que os programas são só mesmo uma ajuda para o universitário se manter dentro da universidade. Para mim ele foi essencial, porque logo quando eu entrei na universidade eu peguei logo a bolsa do PIBID. E no PIBID já não fazia nem essa parte do planejar a aula, era mais acompanhar as aulas da professora, tentar preparar a palestra, essas coisas e já no Residência você já prepara a aula, você já tá estudando o assunto e também a interação da gente, que a professora também ela dá aquela liberdade para a gente estar contribuindo também o nosso conhecimento junto com ela não é aquela aula individual. Mas é uma aula que ela tá ministrando que tem a nossa participação também. Então eu acho que foi diferente, acrescentou mais do que no... do que a experiência do PIBID, que também durou mais tempo. O residência para mim, só são 6 meses e o PIBID eu passei um ano e seis meses, mas a experiência do residência tá me ajudando até mais no estágio, que eu tô pegando o estágio obrigatório estágio.*

Theo E: *O PIBID no meu período mesmo tendo sido presencial pude perceber que esse me preparou melhor para formação docente e para as formas de ensinar, já o RP (Residência pedagógica) encarei como um exercício da docência, onde tudo que aprendi e me preparei no PIBID agora seria aplicado na sala de aula, não mais como um "auxiliar do professor", mas sim como o "professor" da sala.*

Sendo assim, devido à completude entre os programas, os residentes possuem a perspectiva de que o PIBID dá menos autonomia e é menos ativo que a RP, isso porque o PIBID está voltado para a ambientação e as primeiras vivências na escola como professores, portanto, está relacionado com o planejamento e realização de atividades práticas com uma supervisão maior dos professores responsáveis, com o acompanhamento de aulas e não necessariamente com a regência de fato como é no RP, como é expresso pelo Levi.

Além disso, chamamos atenção para a fala da Lexie que apresenta divergências, visto que no primeiro momento ela afirma que “os programas são só mesmo uma ajuda para o universitário se manter dentro da universidade”, o que nos parece uma visão diminuta frente a essas iniciativas que têm auxiliado os licenciados no desenvolvimento de saberes *in loco* (VASCONCELOS; SILVA, 2020), porém posteriormente retrata que o PIBID foi essencial e que o RP a tem ajudado nas atividades do Estágio Curricular. Ainda, cabe destacar que ao realizar comparações entre o PIBID e a RP ela expõe que em sua perspectiva mesmo que tenha tido menos tempo no RP, pois ela ingressou no início do último módulo do edital de 2020, esse programa acrescentou mais do que na experiência no PIBID, no qual ela teve um tempo mais prolongado.

Outra fala que destacamos é a do Theo, uma vez que ele aponta que ambos os programas são significativos, mas em perspectivas diferentes. Essa afirmação correlaciona-se com os pressupostos de Vasconcelos e Silva (2020), sendo que esses autores afirmam que tanto PIBID quanto a RP são importantes, válidos e necessários para formação inicial de professores, sendo que isso se valida por meio do auxílio no desenvolvimento da identidade docente, na criação e aplicação de recursos didáticos e também nas metodologias e ensino.

Devido ao caráter semiestruturado da entrevista, questionamos a acadêmica Sansa, que além da RP participou também do PIBID, se ela achava que o RP contribuiu mais do que o PIBID em relação à formação docente da mesma. E assim como expresso por Levi e por Theo na resposta supracitada, ela narra que ambos são significativos e importantes.

***Sansa E:** Eu acho que são pontos diferentes. A questão dos dois serem extras né, implica que **a gente opta como algo realmente extra** né. A gente tem que estar realmente disponível para fazer esses estágios, diferente do obrigatório. E aí o que acontece né, quando a gente tá no PIBID geralmente a gente tá no início da graduação, a gente não entende muitas coisas, a gente não exerce muitas coisas que a gente aprende. Já no residência, a gente já tem uma carga maior de aprendizado para tá aplicando. **Então eu não faço, eu não consigo fazer essa comparação de um ser mais importante que o outro.** Eu acho que os dois têm características muito especiais assim né. Seria muito interessante que cada graduando tivesse a oportunidade de fazê-los.*

Primeiramente ela retrata que tanto o RP como o PIBID são opcionais, logo os licenciados escolhem ou não participarem das seleções para ingressarem nos mesmos, diferente do Estágio Curricular. Esse panorama é retratado por Pimenta e Lima (2019) em um estudo que aponta encontros e desencontros entre o PIBID e os Estágios Curriculares, logo as autoras advogam que “enquanto o PIBID se movimenta pelo incentivo das bolsas, direcionadas a coordenadores, alunos e professores da escola recebedora, o estágio é mobilizado pela obrigatoriedade da legislação curricular” (PIMENTA; LIMA, 2019, p.13).

Além disso, sobre a perspectiva da seletividade, as autoras supracitadas problematizam a questão da seletividade mediante as oportunidades em participar do PIBID. Pois segundo elas esses critérios, de quem consegue ou não participar do programa, acabam contribuindo para a disparidade dentro do próprio contexto formativo, além de advogarem para a necessidade de uma “política de formação docente no país que supere a lógica da formação fragmentada, individualista e competitiva” (PIMENTA; LIMA, 2019, p.1). É importante destacar que apesar de tratar do PIBID é

possível estender essa discursão para a RP, à medida que ambos possuem etapas seletivas para ingresso. Ademais, essa conjectura ganha corpo frente à diminuição de cotas de bolsas e de IES que participam dos programas, sobretudo da RP que é o objeto deste estudo, pois acaba restringindo ainda mais a viabilidade e o número de professores em formação que conseguem fazer parte dos mesmos.

Retomando a fala da Sansa, posteriormente ela afirma que não consegue fazer distinção entre grau de importância entre o PIBID e a RP, pois ambos os programas mostram-se significativos quando correlacionados a etapa do curso que se propõe atuar e finaliza dizendo que “seria muito interessante que cada graduando tivesse a oportunidade de fazê-los”. Concordamos com a fala da mesma, pois enxergamos que a singularidade de cada programa e do Estágio Curricular é intrínseca a trajetória no curso de formação inicial, portanto ao contribuírem com o desenvolvimento dos Saberes Experiências, buscando a qualidade e não atrelada ao fazer por fazer, também favorecem na constituição da Identidade Docente.

5.3 PERSPECTIVAS DOS LICENCIADOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS ACERCA DA RP E O ENSINO REMOTO NA PANDEMIA

Para atenuar a transmissão do vírus que provocou a pandemia de Covid-19 fez-se necessário o isolamento social. Tal medida foi extremamente necessária no controle do vírus, porém, em conjunto com uma soma de fatores que se vinculavam diretamente com a pandemia, causou impactos nos diversos setores, entre eles o educacional, modificando a rotina escolar. Esse cenário limitou o processo de ensino e aprendizagem ao ensino remoto realizado com o auxílio da *internet* e das plataformas *on-line*, bem como resultou em implicações profundas e imediatas na formação e nas condições do trabalho docente (CARDOSO; MENDONÇA, 2020).

Portanto, o Ensino Remoto se tornou um desafio para os professores de Ciências exigindo paciência, aquisição e reconfiguração dos saberes para lidar com o novo, e também certa cautela para não serem acometidos com uma crise identitária que poderia emergir mediante aos questionamentos como: Quem sou eu nesse momento? Qual é o meu papel como professor de Ciências nesse cenário tão singular? Como ser sensível com as perdas, com a falta de recursos, com a evasão escolar, com ideias errôneas sobre a Ciência e ao mesmo tempo garantir um ensino de qualidade e eficiente aos alunos?

Essa conjectura estendeu-se aos professores em formação que participaram do Edital de 2020 do RP (BRASIL, 2020), fazendo com que eles vivenciassem os desafios

e as novas perspectivas emergentes nessas condições imprevistas. Portanto, devido a isso, sobre a luz da formação e das impressões dos residentes em Ciências Biológicas, foi que surgiu essa categoria, que se desdobra em duas subcategorias, a fim de organizar as falas dos participantes diante dos impactos e desafios percebidos e as novas concepções proporcionadas pelo ensino remoto e no ensino híbrido.

5.3.1 Impasses no período remoto

Referente aos desafios enfrentados no desenvolvimento das atividades da RP no período remoto, os residentes descrevem alguns percalços que afetaram a condução das atividades. Entre esses destacam-se as mudanças recorrentes devido o processo adaptativo, como visualizamos nas transcrições abaixo.

Gamora E: *No começo dos módulos em 2020 a escola estava no ensino remoto e as aulas eram no meet, **houve mudanças de horário** diversas vezes e nós residentes mudamos várias vezes de turma o que não deixava criar vínculo com os alunos ou ficar mais confortável em sala de aula. Agora com a volta das aulas presenciais, não estamos dando aula porque a escola está com **problema na internet** e não fomos autorizadas a ir pra escola, a alternativa é fazer atividades e o professor preceptor aplicar ou deixarmos no classroom para quem sabe algum aluno fazer.*

Ramona E: *Estamos no ensino remoto, **então se relacionar** com os alunos ficou meio difícil, **alguns deles eu nunca consegui ouvir a voz**. Após a **volta híbrida** tivemos muitas dificuldades, pois não podíamos ir até a escola e não tinha estrutura para que nossas aulas fossem exibidas de forma ao vivo para os meninos durante o horário de aula deles. [...] Por conta da pandemia, **a escola foi obrigada a mudar de horário umas três vezes**, isso assim, foi horrível, porque ficava uma bagunça terrível para mudar os horários, pra ver quem podia ficar em tal horário, porque tinha gente que trabalhava e tinha aula na Universidade e o horário que batia pra uma não batia pra outra, e assim era uma pequena confusão para alocar todo mundo. E pra mim **também não era legal porque, por exemplo, eu estava com uma turma, já estava acostumada com eles**, e aí né, eles tinham o jeito deles, eu já tinha entendido mais ou menos, a pegada da turma. E aí do nada você tem que mudar de turma, que você não conhece os alunos. É meio que você tem que começar de novo ali aquela socialização entre eu e ele.*

Sansa Q: *Senti dificuldade principalmente com o conciliar das demais atividades que surgiram a longo do período remoto, tais **como as mudanças contínuas de horários**, mudança de planejamentos para adequação das turmas que também mudavam e com a quantidade de conteúdos que precisavam ser abordados.*

Observamos que justamente devido aos processos adaptativos relacionados, inicialmente, ao ensino remoto e, posteriormente, ao início de uma nova adequação no ensino híbrido, a escola modificou diversas vezes seus horários, provocando o remanejamento dos residentes. E essas consecutivas modificações resultaram em um ciclo constante de adaptações aos horários, ao planejamento e a turma, dificultando,

sobretudo, a socialização e o estabelecimento de vínculos entre os residentes e os alunos.

No que se refere às narrativas que retratam que as mudanças de horário geraram uma insegurança nas residentes, nota-se um aspecto positivo nisso. Isso porque, essa vivência faz com que o futuro professor experimente uma situação que não tem controle, devido à dependência da direção. E essa é a realidade da escola, então esses residentes começam a vivenciar o ‘chão da sala de aula’ de maneira concreta e não apenas pelos relatos dos outros.

Já sobre a socialização, é possível que devido à ruptura nas relações entre professor e aluno, haja interferências na perspectiva do docente quanto à socialização futura com os alunos, pois a ID constitui-se também por intermédio do outro e das relações com esses indivíduos que compõem a comunidade escolar, entre eles os discentes (GARCIA, 2009a; MELLINI; OVIGLI, 2020). Logo, se além da RP os outros momentos práticos de imersão no cotidiano escolar vividos pelos residentes tenham sido no formato remoto, é capaz dos mesmos terem dificuldades em intervir em conversas paralelas durante as aulas, em interpretar alguns gestos e expressões dos alunos mediante a explicação de determinado conteúdo ou até mesmo no afastamento interpessoal, tornando o professor cada vez mais isolado devido à falta de momentos formativos que não os prepararam para essas experiências.

Essa perspectiva vinculada às modificações nas relações entre alunos e professores não é algo que emerge apenas diante da pandemia, ela foi intensificada devido à pandemia, mas já vinha sendo discutida à medida que a tecnologia ganhou espaço na sociedade e os professores mantinham-se apartados dela, dificultando as interações entre eles. Nessa perspectiva, Garcia (2009a) retrata que apesar de desempenharem um papel valioso na ID, sobretudo na Identidade Profissional, os alunos modificaram-se ao longo das décadas tendo em vista que eles se constituem como “nativos digitais”, logo para o autor “essas mudanças devem ser levadas em conta pelos docentes, para saber a que tipo de alunos estamos nos dirigindo” (GARCIA, 2009a, p. 123).

Ademais, outro impasse que se apresenta nas falas supracitadas, principalmente na de Gamora e na primeira fala de Ramona, diz respeito aos primeiros passos para o retorno às aulas presenciais com o advento do ensino híbrido. Desse modo, as residentes relatam que não foram autorizadas a retornarem para a parte presencial, referente a essa modalidade de ensino, e que a escola não possuía estrutura para realizar chamadas entre

os alunos na escola e os residentes que iriam ministrar as aulas em casa com o auxílio da internet. Assim, elas ficaram limitadas na participação, como aponta Gamora que diz que “a alternativa era fazer atividades e o professor preceptor aplicar ou deixarmos no *classroom* para quem sabe algum aluno fazer”.

Esse contexto de dificuldades resultado do retorno para a sala de aula após o Ensino Remoto, também é retratado pela residente June, que diz que:

June Q: *Nossa RP segue de forma online mesmo que as escolas no nosso município já tenham voltado ao presencial, às escolas nem sempre tem um bom suporte para fazer esse link entre nós e os alunos, os problemas de conexão com a internet nos acompanha sempre seja por nossa parte, dos alunos ou a escola.*

Essa realidade retratada acentua as discussões acerca da precariedade e/ou da ausência de internet e de outras Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nas escolas brasileiras, especialmente as públicas. Sendo que as TDIC, se não utilizadas como remédios instantâneos para uma proposta curricular arcaica ou muito menos como camuflagem para métodos tradicionais de ensino, tem a potencialidade de proporcionar uma maior interatividade e dinamicidade no processo de ensino e aprendizagem, bem como é capaz de fomentar o interesse dos alunos no Ensino de Ciências, mas nem sempre essas tecnologias não são efetivamente incluídas no contexto escolar (BERTUSSO *et al.*, 2020; MOREIRA; SCHLEMMER, 2020; RATIS *et al.*, 2021).

Essa não inserção caminha lado a lado com a falta de políticas públicas concretas que atuem na inclusão digital nas escolas, pois consideramos assim como Kohls-Santos (2021, p. 39, tradução nossa) retrata que “a discussão latente [...] sobre inclusão digital e acesso universal à tecnologia precisa retornar à agenda de políticas públicas para se tornar uma ação concreta de Estado e não de política de Governo”.

Além disso, é preciso que ocorra um investimento, de fato, para subsidiar financeiramente as ações. Portanto, o financiamento deve ser realizado com o intuito de capacitar os profissionais de educação para utilizarem com propriedade e qualidade os recursos tecnológicos visando o aprendizado dos alunos, a inserção de computadores e dispositivos eletrônicos com acesso à internet, conexão para as instituições que não possuem e ampliação para aquelas que já têm, a fim de tornar acessível para toda a comunidade escolar, bem como para que ocorra a fiscalização de como a gestão está utilizando as verbas disponibilizadas para tais ações e se elas realmente estão sendo realizadas.

Foi reiterada também pelos residentes das IES a falta de participação dos alunos nas aulas, tanto no sentido de não interagirem, como em não aparecer para as aulas.

Lexie E: *De negativo, quanto ao professor é que o professor se sente muito sozinho, aí tem horas que pode até acabar ficando desmotivado, porque você tá ali passando conhecimento tentando... ver se esses alunos interagem, buscando novas ferramentas que deixam a aula mais interessante e o aluno não demonstra interesse e não interage. Você tá dando aula ali sozinha. O aluno muitas vezes, nem tá ali presente.*

Ramona E: *[...] mas é também uma questão de participação deles né, porque dependendo do dia e da turma, por exemplo, de noite eram pouquíssimos, pouquíssimos alunos, os que mais apareciam eram das turmas de fundamental e ensino médio né, manhã e tarde, agora de noite assim... (NEGATIVA COM A CABEÇA). Eu cheguei a dar aula uma vez com uma pessoa na turma, durante umas duas semanas, só uma menina aparecendo. Ai de vezes em quando aparecia 3, 2, 5. Então isso aí foi bem pesado, assim. Acho que chegou até, bem no começo, quando eu peguei uma turma a noite específica, acho que era o 1º A (EXPRESSÃO CONFUSA), acho que ficou umas duas semanas sem aparecer ninguém. Ai fiquei nessas duas semanas sem dar aula. E aí tanto que nesse meio tempo, a professora das turmas, ela me colocou pra dar aula no fundamental, eu cheguei a dar umas duas aulas, mas depois eu voltei pra noite, porque os meninos começaram a aparecer de novo (RISOS). Mas assim, gato pingado, 1 ou 2. Mas né (RISOS).*

Tyler E: *[...] a gente se tinha 30, 35 alunos, 25 alunos em alguns grupos, e aí quando chegava lá na aula só 5, 6, 4 estavam presentes, aí eu chamava: "Tem alguém aí?". O máximo que a gente teve acho que foi 9 e tipo não foi do início ao final sabe? Tipo assim iniciava com 9 e ao decorrer ia se perdendo.*

Theo E: *Era muito difícil! Tinha turmas que a gente entrava ninguém falava nada. Só ficava tipo: "Oi gente. Bom dia." Ai ninguém respondia, aí você falava: Bom dia. Bom dia, alguém aí? Ai um falava: a tá aqui. Mas assim era muito difícil (ENFÁTICO) esse contato, porque no presencial eu achava até que eu consegui conversar com os alunos.*

Esse cenário descrito é preocupante se pensarmos no déficit que esses estudantes terão. Além disso, a falta de interesse dos estudantes não é uma perspectiva exclusiva do presente estudo, visto que outras pesquisas, como a de Castro e colaboradores (2021) que ao investigarem a percepção de 129 residentes, vinculados aos cursos de licenciatura, entre eles os de Ciências Naturais, verificaram que os professores em formação indicam que a falta de interação dos discentes dificulta o ensino, assim como o desinteresse deles mostra-se como uma das dificuldades enfrentadas no ensino remoto.

Porém, não podemos deixar de lado que a pandemia teve um impacto significativo no setor econômico, fazendo com que muitos alunos precisassem auxiliar na renda familiar ou até mesmo aqueles que já exerciam uma profissão precisaram agarrar-se aos seus trabalhos dobrando sua carga horária, bem como que esse período deixou os indivíduos mais suscetíveis a doenças e transtornos emocionais frente à

insegurança alimentar, a quantidade elevada de mortes e a incerteza e temor diante dessas, além de outros aspectos negativos vinculados à pandemia. Logo, em certo ponto são compreensíveis às instabilidades dos alunos, pois, muitas vezes, frente a esse contexto imprevisível, os estudos ficaram em último plano.

Outro fato, que inclusive é retratado pelos residentes, é que os alunos que tentaram se adaptar ao Ensino Remoto também enfrentaram impasses, principalmente, os relacionados à falta de dispositivo eletrônico que suprisse a demanda de assistir as aulas, além dos problemas de conexão com a *internet*. Nesse sentido, destacamos as falas de três residentes que expõem esses aspectos.

Moira E: *E o ponto negativo é porque **nem todos os alunos eles têm acesso a celular, algum tipo de aparelho**. E alguns, a realidade era totalmente diferente e não conseguia, tipo assim ... **os alunos tinham que esperar os pais liberar o celular pra poder assistir a aula**, não era em tempo real para muitos, aí depois a professora tinha que ficar passando atividade para compensar. [...] Porque é diferente você ter alguma coisa (DISPOSITIVO ELETRÔNICO) e achar que todo mundo tem, as crianças, no caso as crianças são os adolescentes. Tem muita família aí que a realidade é bem distante, ainda mais que as escolas que a gente foi estagiar no caso, a Residência Pedagógica, é ... (PENSATIVA) **era uma escola que recebia alunos de zona rural, de bairros mais carentes**. Então a gente sabe que a realidade é totalmente diferente da nossa.*

Tyler Q: *[...] porque **nem todos os alunos conseguem participar das aulas/oficinas que desenvolvemos** justamente por problemas de conexão com a Internet ou por não possuir um aparelho que suporte os aplicativos para assistir a aula, dessa forma, as salas virtuais sempre têm um quantitativo de estudantes baixo.*

Theo E: *Eu cheguei a trabalhar durante a pandemia com o pessoal do particular e lá era gritante a diferença de coisas básicas, de internet melhor, equipamento melhorzinho, que fazia toda uma diferença na minha aula que eu estava ministrando, de como o conteúdo chegava para aquele menino, às vezes 10 minutos que você tá falando o menino não tá escutando nada do que você falou, pois ficava cortando, a internet não está boa. E aí? Aí eu ficava: Ai meu Deus e agora? Eu vou ter que voltar tudo de novo? Isso me deixava muito angustiado, do aluno ter dificuldade para lidar com isso, me deixa muito triste em ser professor nessas condições.*

Essas perspectivas da Moira, do Tyler e do Theo sobre as dificuldades dos alunos, também se fazem presentes em outros relatos de experiências de professores em formação inicial de biologia no contexto da RP. Nascimento, Sudério e Santos (2021), por exemplo, indicam que os residentes no período de regência, relataram que a participação dos estudantes nas aulas síncronas foi reduzida e que esse fato estava associado, principalmente, com a qualidade de acesso a *internet*.

Compreende-se que o Ensino Remoto é centrado nas informações e em como transmitir¹⁵ essa informação (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020). Portanto, a falta de

dispositivos inviabiliza e a carência na qualidade, seja na conexão com a *internet* ou dos próprios aparelhos, dificulta a propagação das informações, o que torna o processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, a obtenção e construção de conhecimentos insatisfatórios.

Ainda, cabe salientar que, esse modo de aprender e ensinar em que predomina a comunicação do tipo bidirecional, um para muitos, na nossa perspectiva foram e devem continuar sendo uma medida excepcional, uma vez que acentua ainda mais o abismo entre aqueles que têm e os que não têm, nesse caso acesso a *internet* e dispositivos de qualidade, o que inclusive é frisado pelo residente Theo no enxerto supracitado ao comparar suas aulas na rede particular e as na rede pública, sendo a experiência nessa última proporcionada pela RP.

Esse contexto de dificuldades enfrentadas pelos alunos ao longo do Ensino Remoto refletiu também no professor. Isto posto, visualizamos que alguns residentes demonstraram sentimentos de angústia, frustração e desmotivação frente a visualização das adversidades de seus alunos, como podemos ver nos trechos a seguir:

Sansa E: Me senti triste pela desvalorização da profissão e apoio do governo que foi bastante sentido neste período remoto. A perda de interesse por muitos alunos que enfrentaram e continuam enfrentando dificuldades diante das desigualdades que os fizeram priorizar os meios de sobrevivência neste período como o trabalho e ajuda em casa, largando então os estudos. Tudo isso, me deixou preocupada com o quadro que encontraremos no pós-pandemia que, certamente, será desesperador. Consequentemente, também me desmotiva pensar em estar atuando futuramente na área.

Theo E: No remoto, eu às vezes começava a até desconfiar do meu próprio potencial como professor, se minha aula ela estava chegando de fato para aquele pessoal, se estava sendo uma aula legal. Eu confesso que no início a autoestima como docente foi para o fundo do buraco, assim foi bem punk. [...] Eu não consigo entender essa dificuldade de interação que a galera tem, conseguem conversar muito bem no WhatsApp, mas ali na hora, no vídeo, ninguém fala nada. Então isso me deixava muito frustrado, muito angustiado.

Portanto, percebe-se uma dimensão afetiva latente mediante a atuação como docente na pandemia. Isso ocorre, pois para além do domínio cognitivo e instrumental a identidade docente compõe-se também das relações sociais e dos elementos relacionais e emocionais que são produtos dessas relações. Nesse sentido, Tardif (2014) retrata a articulação existente entre o trabalho docente e a afetividade, compreendendo que por

¹⁵ Cabe delimitar que assim como nossos referenciais teóricos de base, Garcia (2009a) e Tardif (2014), não compactuamos com a concepção do ensino por um viés de transmissão de conhecimento pautada nos moldes tradicionais, no qual o professor é detentor do conhecimento. Contudo, o termo transmitir é utilizado aqui no sentido de propagação de informações por meio dos dispositivos eletrônicos.

ser uma profissão que trata com seres humanos é inevitável a manifestação de um componente emocional. Ainda sobre essa dimensão emocional Tardif (2014) indica que:

Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos. (TARDIF, 2014, p. 130).

Esses relatos alinham-se aos saberes experiências (TARDIF, 2014), especificamente, pois os residentes sabem porque vivenciaram esse contexto tão característico que foi o Ensino Remoto na pandemia. Porém, nesse caso em particular, o conhecer pode ser intimidador e até mesmo afastar esses profissionais da sala de aula. Todavia, ao comprometer-se com ser educador é preciso que se saiba que para ensinar é necessário comprometimento, esforço e resiliência por parte do professor, mas também que não podemos obrigar o aluno a participar das ações de aprendizagens (TARDIF, 2014).

Além disso, considera-se que o fazer docente tem base na interação com o outro. Logo, “não lidamos com coisas ou com objetos, nem mesmo com animais como os famosos pombos de Skinner: lidamos com os nossos semelhantes, com os quais interagimos” (TARDIF, 2014, p. 167). Portanto, se partimos dessa perspectiva exposta pelo autor, fica claro que muito dos sentimentos que foram retratados pelos residentes e que emergem diante do não comprometimento do outro, das dificuldades enfrentadas pelos seus semelhantes e da desvalorização são compreensíveis, justamente devido à docência ser uma profissão de natureza social.

É oportuno salientar também, sobretudo no último trecho da fala do Theo, a dificuldade do residente em compreender as relações que os “nativos digitais” desenvolvem para dialogar, ou seja, a compreensão de uma nova dinâmica social entre os jovens. Sobre a questão dos “nativos digitais”, nota-se que esse conceito tem sido amplamente discutido referindo-se aos indivíduos que nascem em uma sociedade digital e devido a isso desenvolvem facilmente habilidades em utilizar recursos digitais (PRENSKY, 2001; PALMA, 2019; VASCONCELOS, FERRETE; SANTOS, 2022). Contudo, saber usar não significa que se saiba empregar as ferramentas e os recursos digitais de forma adequada, ainda mais para ensinar e aprender.

Todavia, novas concepções e saberes também foram oportunizados nesse período pandêmico e sobre isso nos debruçaremos na subcategoria a seguir.

5.3.2 Novas perspectivas frente à pandemia

Apesar de ter sido um período bem sombrio na história da humanidade, o Ensino Remoto imposto pela pandemia provocou algumas inquietações, reflexões e tomadas de consciência sobre alguns aspectos, sobretudo, os vinculados ao uso das TDIC no ambiente educacional e as possibilidades frente a essas. Em vista disso, os residentes ressaltam as questões das metodologias de ensino e recursos como principal preceito que sofreu remodelagem.

*Sansa E: A gente nunca imaginou estar em uma pandemia, usar tanta tecnologia, que antes a gente ouvia falar sobre tecnologia, porém na pandemia foi tão urgente que a gente percebeu que a gente não tinha nem metade daquilo que a gente deveria ter como experiência de professor, por exemplo, eu fiz uma disciplina de TIC, mas assim não foi nada comparado ao que a gente viveu agora no remoto. Então mesmo que a gente não tivesse como prever tudo isso que aconteceu, eu acho que **fez com que a gente percebesse que é preciso sim dar uma atenção maior para essas questões tecnológicas**. Eu acho que tem muita coisa que eu vou levar sim para vida, de trazer algumas metodologias diferentes, algumas ferramentas diferentes, que eu utilizei no remoto, com certeza é possível de continuar usando elas em sala de aula mesmo no presencial. Então eu acho que a gente ganhou muito em relação a esse tipo de conhecimento. Acho que basicamente é isso. (RISOS).*

*Gamora E: É...acho que o aprendizado que eu tirei mais do Programa de Residência Pedagógica foi se adaptar a esse novo recurso, até porque... eu não sabia direito, **eu não sabia muito de tecnologia**, é... sei...eu sabia mexer o básico Whatsapp, Instagram, só que não entendia muito bem como usar recursos para aprimorar o aprendizado, **tendo em vista de como facilitar o processo de ensino e aprendizagem de uma forma virtual, já que Biologia é muito visual**. Você precisa, por exemplo, você vai mostrar uma célula, você precisa de microscópio, você quer fazer um experimento, você precisa que eles vejam, então como aprimorar isso né? Então... é ... o impacto que teve na minha vida foi em relação a pensar né ... é... além da (PENSATIVA, OLHANDO PARA CIMA) no caso do presencial.*

*Lexi E: [...] então para os alunos, se eles tivessem aproveitado desses recursos, eles teriam aprendido muito porque quando é uma aula ... na escola por tá escrevendo ali no quadro, **nem sempre a gente tem tempo de desenhar, porque se a gente perder o tempo desenhando sobre algumas estruturas acaba perdendo tempo da explicação de escrever mais coisa**, então teve diversos recursos que irão auxiliar na aprendizagem, então acho que isso é vantagem.*

A partir das transcrições é perceptível que houve uma agregação de novos saberes ao vivenciarem um momento no qual o uso das TDIC não era uma opção e sim uma das únicas alternativas para a continuidade dos estudos. Ainda nessa perspectiva, Gamora e Lexie chamam a atenção para o auxílio das tecnologias nas aulas de Biologia frente à contribuição da agilidade e o ganho de tempo para exemplificar estruturas biológicas, visto que é possível observar as estruturas celulares sem um microscópio.

Percebe-se ainda, principalmente na fala de Sansa, um saber de formação profissional (TARDIF, 2014) que não deu conta da demanda do Ensino Remoto fazendo com que fosse necessária a ampliação do mesmo por conta própria. Gamora em outra parte da entrevista reforça sobre a tecnologia como meio para o avanço na transposição do ensino exclusivamente tradicional.

Gamora E: *Pensar em outros meios, trazer **novas metodologias** pra que esses alunos pudessem aprender de outras formas né. Porque, por exemplo, de usar a tecnologia a meu favor, já que, por exemplo, **inicialmente a gente só fica lá no quadro, escreve e tudo mais e agora presencial a gente pode usar a tecnologia**, já que eu aprendi a usar novos recursos, eu tive que estudar, eu tive que pesquisar, eu tive ... é ... que ler mais, entender de como eles vão aprendendo nesse ambiente virtual. Então é isso que eu vou levar para o presencial né, nesse caso. Já que eu vou fazer outros estágios e eu vou usar a tecnologia a meu favor, eu vou usar esses novos recursos para conseguir aprimorar mais a aprendizagem deles.*

Nota-se que a residente reforça a ideia do uso da tecnologia como apoio nas aulas, sendo que tal concepção também é retratada por autores, como Souza e colaboradores (2021), que compreendem a inserção das tecnologias em sala de aula como uma forma de oportunizar um ensino participativo e ativo na construção do conhecimento.

Contudo, apesar da necessidade de sermos sensíveis ao uso das TDIC é notório ter cautela para não cair no erro de apenas usar os recursos tecnológicos como meros adornos tendo em vista aulas “pseudo-inovadoras”. Nesse sentido, Marin, Bervian e Güllich (2019), retratam que é necessário que os professores tenham conhecimento e apropriação adequada, bem como consigam realizar articulações entre as TDIC e os demais conhecimentos docentes para terem êxito na utilização desses recursos.

Além disso, Moreira e Schlemmer (2020, p. 7), destacam que a tecnologia por si só não modifica as práticas pedagógicas, até porque, infelizmente, as tecnologias ainda são utilizadas “numa perspectiva meramente instrumental, reduzindo as metodologias e as práticas a um ensino apenas transmissivo”.

No que tange os principais recursos utilizados é possível identificar a utilização de uma variedade de recursos tecnológicos, como pode-se observar nas falas abaixo.

Ramona E: *O uso de vídeos, por exemplo, **a gente teve que se virar nos 30 para aprender**, pois foi uma das coisas que a gente mais utilizou. Jogos online, eu mesmo produzi alguns jogos pelo Power Point, eu tive que aprender a fazer isso. Gravei alguns vídeos, editei alguns, eu particularmente tinha uma facilidade com animação, então eu gostei de fazer... eu tive que aprender a fazer isso...e ... mas também tinha alguns vídeos que eu tinha que aparecer, editar vídeo. E aí pensar em algumas atividades também para não ficar tão cansativo para os meninos. Tinha algumas plataformas também que são bem legais, que eu descobri durante a*

*Residência Pedagógica, que você usa o PowerPoint em tempo real com os meninos, pra fazer tipo um quiz em tempo real. Então, eles vão respondendo ou pelo celular... (EXPRESSÃO PENSATIVA). pelas mensagens. Eu esqueci o nome do aplicativo agora (EXPRESSÃO PENSATIVA). Ele pode responder tanto por um código que a gente dá, até aqui na Universidade a gente já usou nas aulas durante a pandemia, mas também nesse aplicativo tinha possibilidade de você responder por SMS também que você disponibiliza o número. Então esse tipo de metodologia. E eu acho importante, e eu agora né, já me formei, no final do ano passado, **eu com certeza vou levar muitas coisas, muito material que eu produzir na Residência Pedagógica**, principalmente os vídeos, que eu produzir durante..., eu já guardei e vou utilizar quando eu tiver a oportunidade de atuar dentro da sala de aula.*

***Nakia E:** Já a parte positiva, **eu aprendi a criar vários jogos** né, inclusive com as aulas de uma disciplina na universidade sobre metodologia. Então tinha sites que eu nem sabia para poder criar slides interativos, jogos, várias plataformas que isso aí eu vou carregar comigo sempre.*

***Lexie E:** [...] um exemplo às aulas podem ter, pelo menos as minhas aulas, tiveram inovações tecnológicas, tiveram novas ferramentas, teve jogos, teve quiz e outros aplicativos, sites que a gente interagia.*

***Tyler E:** Então, tipo, hoje em dia a gente sabe o que é Google Meet, a gente sabe o que é o Teams, sabe que tem essas plataformas que a gente utiliza pra poder fazer... para dar essas aulas. E isso a gente já consegue inserir ou utilizar essas ferramentas como apoio para futuras aulas. Eu mesmo já me vejo tipo, aí exercendo a profissão e utilizando, por exemplo, sei lá, um link de um vídeo que no passado eu não usaria, mas agora eu penso que é legal passar um assunto em sala de aula e passar um vídeo para o aluno assistir pra reforçar essa ideia. Ou passar um filme ou passar alguma coisa ou então fazer algum encontro online pra caso eles quisessem tirar alguma dúvida ou alguma coisa do tipo... é algo a se pensar. Coisa que tipo se fosse falar antes ninguém queria, o máximo que os professores utilizavam era o e-mail e olha lá, entendeu?*

Portanto, infere-se que jogos, vídeos e ferramentas interativas foram alguns dos recursos utilizados pelos residentes de Ciências Biológicas no ensino remoto. Dos subprojetos analisados, nota-se que o da UEFS, apesar de ter sido redigido antes do início da pandemia, alicerçado em uma perspectiva sobre as questões ambientais retrata em um dos seus objetivos a intenção de oportunizar a utilização de metodologias inovadoras nas aulas, sendo que as TDIC podem se encaixar nesse contexto. O objetivo em questão pode ser observado no trecho abaixo.

Oportunizar aos licenciandos e professores utilizar metodologias inovadoras para o ensino de biologia com vistas ao letramento científico e tomada de decisões acerca de questões ambientais diversas. (SUBPROJETO BIOLOGIA UEFS, p. 2).

Além disso, tanto por meio das falas anteriores e supracitadas, compreendemos que a aquisição de saberes para a realização das aulas com esses meios tiveram fontes distintas, sendo elas principalmente, as adquiridas por meio dos saberes sistematizados nas instituições formais de Ensino Superior (Saberes Curriculares, Saberes Disciplinar e

os Saberes da Formação), bem como pelos saberes pessoais correspondentes a buscas individuais e adquiridas pela experiência (Saberes Experienciais) (TARDIF, 2014), pois por mais que alguns tenham feito disciplinas sobre novas tecnologias a maioria retrata que teve que aprender sozinha a partir das demandas exigidas. Esse aspecto aproxima-se das perspectivas discutidas por Tardif (2014), e reiterada por Mellini e Ovigli (2020), ao indicarem que os saberes dos professores são provenientes de diversas fontes e são mobilizados no cotidiano escolar à medida que são necessários.

Nota-se, por meio da convergência entre duas subcategorias aqui apresentadas, que mesmo perante as limitações do ensino remoto imposto pela pandemia, o Programa de RP proporcionou uma experiência singular na constituição da ID, tendo em vista a ampliação da visão e do conhecimento acerca das TDIC e os indícios de continuidade da utilização dos mesmos para além do ensino remoto. Além disso, entende-se que viver a docência na pandemia instigou e proporcionou a aquisição de saberes que poderiam demorar muito tempo para serem consolidados, considerando que a inserção das TDIC nas escolas tende a ser defasada e caminhar a passos lentos.

5.4 A SOCIALIZAÇÃO DOS SABERES E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE

A docência é uma profissão social, à medida que os professores possuem saberes construídos socialmente e que os “objetos” de trabalhos, que nesse caso são os alunos, também possuem natureza social (TARDIF, 2014). Contudo, apesar dessa característica há uma tendência do ofício da profissão de professor ser exercida solitariamente, possuindo apenas os alunos como testemunhas da atuação (GARCIA, 2009a). Esse isolamento acaba mitigando as oportunidades de partilhas de experiências, de metodologias, de inovações e saberes entre esses profissionais, reiterando a concepção de que “cada qual é senhor em sua aula” (GARCIA, 2009a, p. 122).

Nesse sentido, o Programa de Residência Pedagógica busca justamente romper com esse isolamento, não só dos professores das escolas, mas também entre escola e universidade, a fim de favorecer um processo formativo inicial colaborativo a partir das trocas entre licenciandos, os professores da escola e os professores da universidade (BRASIL, 2020a). Além dessa concepção que visa à formação no contexto escolar de todos os agentes envolvidos na RP estar descrita no edital que normatiza o desenvolvimento do programa, ela também surge nos documentos dos subprojetos de Biologia e o no Projeto Institucional analisados aqui, seja de maneira pontual, como é o caso da UESC, UNEB e UESB, ou de forma mais explícita como ocorre no subprojeto na UEFS, como vemos no destaque abaixo.

Estima-se que o objetivo do Programa Residência Pedagógica em Biologia (RPB) da UEFS seguirá na perspectiva de formar futuros professores de maneira colaborativa com os professores que já atuam na Educação Básica Pública de Feira de Santana, contribuindo de igual forma para a formação continuada desses profissionais e, por conseguintes, melhorias na qualidade do ensino e aprendizagem em Biologia. (SUBPROJETO BIOLOGIA UEFS, p. 4).

Esse regime colaborativo também é expresso pelos residentes participantes dessa pesquisa. Quando questionados sobre se os preceptores e orientadores colaboraram de alguma forma com a construção da identidade deles, a maioria respondeu que sim (aproximadamente 92,8%), tanto de uma forma positiva quanto negativa. Referente à forma positiva destacamos as seguintes respostas:

Ramona Q: *Sim, principalmente nesse momento, os conselhos de como lidar com a turma foram muito importantes. Além dos conselhos no planejamento das aulas.*

Levi Q: Com certeza. Toda a experiência transmitida por eles, *é essencial*.

Lupita Q: Sim. Eles sempre nos dão **suporte** é isso torna o nosso caminho menos árduo.

Sansa Q: Sim. Foi preciso muita resiliência diante dos novos desafios que não eram novos apenas para nós residentes, mas também para elas. Foi **inspirador** ver que mesmo assim elas conseguiram levar o programa adiante com propostas alternativas e se mostraram sempre compreensivas.

Arya Q: Contribuiu, pois o preceptor acabou mostrando **como é a realidade dentro de uma escola** no ensino básico.

Lexie Q: Sim, ela é uma professora atenciosa e que dá um **suporte** necessário para lidar com essa nova realidade.

Maira Q: Sim, foram eles os responsáveis por **nortear**, nós enquanto residentes, mostrando a sensibilidade e responsabilidade que devemos ter, para atuar com responsabilidade e comprometimento com os alunos.

Jackson Q: Sim, houve bastante **colaboração**, a participação envolveu conselhos, opiniões e discussões sobre planejamentos de aulas, tudo isso agregou e muito para a construção da experiência prática durante o programa.

As respostas indicam a ideia que os residentes de todas as IES têm sobre a importância dos professores, sobretudo, alicerçados em uma perspectiva que esses auxiliam os acadêmicos dando suporte e conselhos sobre o desenvolvimento do trabalho docente. Percebe-se também uma relação entre o saber de formação profissional com o comportamento da sala de aula, uma vez que há um aconselhamento tanto em uma dimensão de planejamentos quanto comportamental por parte dos preceptores e orientadores. Essa articulação é de grande relevância no programa tendo em vista que esse diálogo dificilmente se desenvolve nas disciplinas, pois somente a prática é capaz de possibilitar.

O preceito de auxiliar os residentes é previsto no subprojeto da UESC, como é possível visualizar no trecho a seguir.

Os orientadores e preceptores atuarão de forma a auxiliar, acompanhar e avaliar o residente bolsista nas seguintes ações: 1) Ambientação [...] 2) Imersão [...] 3) Elaboração de Registros Escritos [...] (SUBPROJETO BIOLOGIA UESC, p. 26).

Porém para além desses, observa-se também que a RP permite a socialização e a partilha de experiências entre todos os praticantes do programa, como vemos na fala da Gamora.

Gamora E: É... bom, no começo da Residência Pedagógica, a gente leu vários textos, a gente, a orientadora e a preceptora, então a gente se reunia e **contava experiências**. E isso foi bem bacana, porque a professora que eu dei

aula no colégio é... nesse colégio eu já estudei. Então a ver falar de coisas e tipo assim, quando a gente lia texto a gente falava de experiências e quando as minhas colegas falavam das experiências delas, que elas também tiveram nos estágios e a própria orientadora também falava bastante coisa e tipo assim, vê que são diferentes mundos, né? Por exemplo, a gente tenha a orientadora que é da Universidade, a professora que é do colégio e cada um com sua vivência, cada um com sua experiência, isso foi muito legal compartilhar isso, né? Com a gente, porque aí a gente aprende com o outro, a gente vê também novas possibilidades de... Porque por exemplo, você às vezes você tá querendo planejar uma aula e você tá lá numa discussão sobre construção da identidade docente também, e aí o professor vai contando sua experiência e de repente ele conta alguma coisa que vai te ajudar, às vezes você acha que não, mas te ajuda naquele momento. Então isso foi um ponto positivo.

Compreendemos, assim como apontam Mellini e Ovigli (2020, p. 4), que por mais que a identidade esteja vinculada a uma esfera individual, “a construção identitária do professor corresponde a um processo envolvendo constantes socializações”, entre essas a socialização com o outro. Nesse processo constitutivo por meio da RP, Gamora e Moira também retratam a importância das trocas de saberes entre os próprios residentes.

Gamora E: [...] eu tinha uma colega que ela me ajudava bastante, eu conversava muito com ela, trocava experiência com ela, porque a gente pegava turmas diferentes, mas, por exemplo, era primeiro ano, então sempre que acontecia alguma coisa, como ela tava no... ela tinha mais experiência que eu, eu sempre compartilhava com ela, eu testava com ela algumas coisas, por exemplo, fazia um jogo... queria fazer um jogo diferente, aí eu mandava para ela e ela respondia e essa parceria era muito interessante, né? Às vezes eu até utilizava, por exemplo, ela utilizou um jogo muito massa que foi um bingo, e aí eu gostei bastante e perguntei: "E aí como é que foi esse jogo? e tudo mais".

Moira E: Ai assim, afinidade a gente tem com quem a gente fica junto né? Ai acaba sendo uma coisa assim...(PENSATIVA) tivemos assim uma certa proximidade, troca de experiências, coisas que eu não sabia ela (COLEGA DE RP COM QUEM DESENVOLVIA AS ATIVIDADES) me ajudava, o que ela também tinha dificuldade eu dava suporte e assim a gente foi... realizando nossas atividades.

Ainda a socialização é uma da série de fatores condicionantes da ação profissional do professor e permite a criação de vínculos que facilitam o desenvolvimento das atividades em meio a imprevistos (TARDIF, 2014). A residente Lexie, por exemplo, retrata que teve filho antes de ingressar no programa e o auxílio das professoras tanto preceptora quanto orientadora foram essenciais para que ela pudesse vivenciar as experiências propostas na RP com qualidade e permanecer no programa.

Lexie E: Ai eu fui aceita e a coordenadora, eu expliquei também para ela a situação e ela me permitiu ser uma das primeiras a escolher a escola para poder escolher uma escola perto de casa. Então isso me ajudou porque se eu tivesse ficado em uma escola mais longe seria pior porque eu teria que

sair... me deslocar mais cedo de casa para deixar ela (A BEBÊ) com outra pessoa e ir para escola que seria ruim. Já a escola que atuo é uma escola mais próxima da minha casa. E quanto a professora orientadora ela é uma pessoa maravilhosa compreendeu desde o início, me ajudou em diversas funções, me dava... até hoje a gente tem conversas pelo WhatsApp. Ela sempre me dando um posicionamento, sempre a gente tem um diálogo bom, é tanto que ela me falou que se eu quisesse levar a minha filha para escola que eu poderia, não teria problema nenhum.

Contudo, foi retratado que por meio da relação entre os residentes e os professores, os acadêmicos viam nos discentes representações de como não ser, ou seja, um modelo a não ser seguido, assim como expresso por Nakia na entrevista.

*Nakia E: [...] eu vejo a forma de tratamento, até na hora de dar aula mesmo, teve uma aula, que eu ainda dei com esse novo preceptor, que foi sobre sistema reprodutor feminino e aí ele fazia umas brincadeiras assim que ... eu não acho legal dele fazer como professor, é... de ficar assim... brincando, como por exemplo, “ah Maria, você vai namorar como João, então você tem que prestar atenção nisso. Oh Maria para não engravidar viu?” bem assim. E eu estava na sala e as meninas, não sei se riam por estarem gostando ou por ficar envergonhada, não sei... mas foram comentários, que eu como professora não faria. Então são comportamentos né, que eu levo para mim que eu não vou... (PENSATIVA) não é repetir, mas ... como é que se fala (PENSATIVA)... não vou reproduzir, né... **não vou reproduzir na sala de aula.** Então, a questão de sempre ser solícita, sempre ajudar, porque ninguém nunca está sozinho né, ali na sala de aula. Sendo que o professor, sempre tem o outro ali pra ajudar, a coordenação, então isso eu percebi mais no primeiro e no segundo bloco. Já no terceiro eu tirei essas partes que eu não vou estar reproduzindo.*

Logo, quando foi feita a relação entre os valores, visão de mundo e princípios que a discente possui com as atitudes e comentários do preceptor, criou-se um afastamento da residente que não se identificou com determinado comportamento, fazendo com que esse fosse um modelo a não seguir, ou seja, a atitude vista pela Nakia como negativa no preceptor contribuiu para a constituição da ID ao presenciar atitudes que a mesma julgou como não condizentes com o trabalho docente.

Os pressupostos percorridos aqui, sobre a importância das trocas e aprendizados com outros professores, assemelham-se as concepções de Tardif (2014) ao discorrer sobre as relações dos aprendizes com os trabalhadores experientes na aprendizagem de determinados ofícios. Portanto, o autor afirma que:

Essa relação de companheirismo não se limita a uma transmissão de informações, mas desencadeia um verdadeiro processo de formação onde o aprendiz aprende, durante um período mais ou menos longo, a assimilar as rotinas e práticas do trabalho, ao mesmo tempo em que recebe uma formação referente às regras e valores de sua organização e ao seu significado para as pessoas que praticam o mesmo ofício, por exemplo, no âmbito dos estabelecimentos escolares (TARDIF, 2014, p. 57-58).

Dessa forma, não é incomum o fato de possuir algum profissional mais experiente, nesse caso outros professores, como modelos a serem seguidos. Contudo, essa prática é um pouco preocupante, pois ao definir um padrão a ser seguido, a singularidade do sujeito, bem como do contexto em que se insere, acabam sendo postos de lado no intuito de reproduzir as ações e preceitos do outro como uma cópia meiótica sem nenhuma reflexão sobre as atitudes que estão sendo realizadas. Porém, nas falas aqui descritas não identificamos essa relação de modelos postos entre os residentes e os professores coordenadores e preceptores, o que foi observado foi um movimento de auxílio e colaboração, mas também um movimento de falta de identificação com as ações.

5.5 A PRECARIZAÇÃO PRECOCE DA DOCÊNCIA

A discussão acerca das fragilidades da profissão docente não é um aspecto que emerge com ar de novidade no cenário educacional brasileiro. Isso porque, questões como a falta de valorização do profissional em seus mais amplos sentidos, a violência nas escolas, altas jornadas de trabalho, infraestrutura inadequada de laboratórios, salas de aula, entre outros, são demandas que historicamente fazem parte do cotidiano do professor de Ciências.

Contudo, esse fato ganha novas camadas à medida que a educação e, consequentemente, a profissão professor sofrem modificações devido ao fenômeno paradoxal do trabalho, sendo que esse último ocorre devido à incongruência entre o crescimento do desemprego e as altas exigências de um profissional multifacetado e multiqualificado (MARTINEZ; KAILLER, 2020).

Tardif (2014) também retrata essa perspectiva paradoxal em sua obra ao discorrer sobre a profissionalização dos professores. Segundo o autor essa incongruência é considerada uma vez que “se pede aos professores para se tornarem profissionais no momento em que o profissionalismo, a formação profissional e as profissões mais bem assentadas atravessam um período de crise profunda” (TARDIF, 2014, p. 246).

Alguns dos aspectos que emergem e que cooperam com as inconstâncias educacionais são a mercantilização do ensino, exacerbado pelo protagonismo da classe

empresarial nas políticas educacionais, as reformas curriculares nos diferentes níveis e modalidades, a falta de investimentos nos cursos de licenciatura, a fragmentação entre teoria e prática na formação docente, entre outros (UCZAK; BERNARDI; ROSSI, 2020; MARTINEZ; KAILLER, 2020).

Tendo esse cenário como plano de fundo, notou-se que os residentes aqui analisados passaram por situações de precarização prévia da profissão, uma vez que o vivenciarem a inconstância do Ensino Remoto na pandemia, participaram da RP em um edital que possuem ressalvas em sua condução, bem como tiveram suas bolsas atrasadas durante a realização das atividades no programa. Diante disso, nessa categoria nos propomos analisar os pontos e contrapontos do edital de nº 1/2020 da RP quando comparado com o do ano de 2018, o contexto do atraso das bolsas e as percepções dos residentes frente a tal atraso.

5.5.1 E tudo se fez novo? Um paralelo entre os editais

O segundo edital da RP foi o Edital de nº 1/2020 da CAPES, sendo precedido pela Portaria CAPES/DEB nº 259, de 17 de dezembro de 2019. Diferente do edital anterior, o edital de 2020 possui alinhamento com as novas DCN, as quais foram regulamentadas pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Além disso, a título de comparação, observa-se que o novo edital estabelece avanços e retrocessos frente ao anterior (Quadro 6).

Quadro 6: Síntese comparativa entre os editais da CAPES sobre a RP

Edital 06/2018	Edital 01/2020
Proposto pela portaria CAPES de nº 38, de 28 de fevereiro de 2018.	Proposto pela portaria CAPES/DEB nº 259, de 17 dezembro de 2019.
Publicado em março de 2018.	Publicado em janeiro de 2020.
Carga horária total dos projetos institucionais é de 440 horas (60 horas destinadas à ambientação na escola, 320 horas de imersão - sendo 100 horas de regência- e 60 horas de planejamento e execução de relatório final, avaliação e socialização de atividades).	Carga horária total dos projetos institucionais é de 414 horas, organizadas em 3 módulos de 6 meses (cada módulo possui o total de 138 horas, sendo que a regência contempla 40 horas).
350 IES contempladas	250 IES contempladas
45 mil cotas de bolsas previstas	30.096 mil cotas de bolsas previstas
Foram contemplados, sem discriminação, todos os cursos de formação docente.	Foram estabelecidas áreas prioritárias e áreas gerais.

Obrigatoriedade da devolução das bolsas caso o residente não completasse os 18 meses	Obrigatoriedade da devolução das bolsas caso o residente não completasse um módulo
--	--

Fonte: Brasil (2018a), Brasil (2020a).

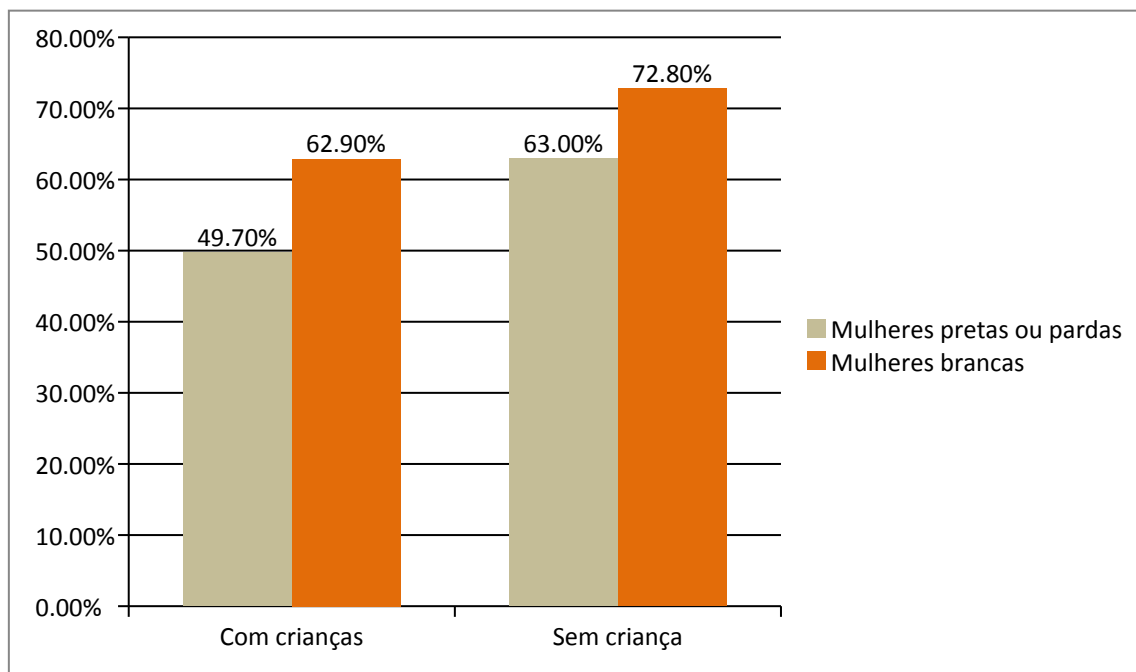
No que tange os avanços, é possível observar, por meio da Portaria CAPES/DEB nº 259, ao qual dispõe sobre o regulamento da RP, a introdução de uma nova perspectiva relacionada à maternidade. Sendo assim, a Portaria indica que no caso das mulheres residentes “a concessão da bolsa será mantida durante o período de licença. Nesse caso, o plano de atividades da bolsista será adaptado para o cumprimento dos objetivos do projeto” (BRASIL, 2019a, p. 22). Porém, esse avanço é tímido, mediante ao aspecto que tal proposição de asseguuração da bolsa durante a licença maternidade não é estendida a coordenadora institucional, docente orientadora e preceptora, essas apenas possuem garantia de “retorno após o término da licença, caso ainda esteja em andamento” (BRASIL, 2019a, p. 22).

Logo, compreende-se que ao engravidar e sair de licença essas mulheres perdem suas bolsas. Esse aspecto é um tanto preocupante, visto que fica exposta certa penalização diante da maternidade, bem como recai no debate da disparidade entre homens e mulheres no mercado de trabalho (MAGNAVITA; SILVA; SIQUEIRA, 2022). Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), especificamente os dispostos na 2ª edição das Estatísticas de Gênero - Indicadores sociais das mulheres no Brasil (IBGE, 2021), referente ao ano de 2019, contribuem com as discussões sobre a relação entre a maternidade e a ocupação do mercado trabalho e acerca da desigualdade de gênero, a partir da materialização desta perspectiva.

O documento evidência que as mulheres de 25 a 49 anos com crianças de até 3 anos de idade possuem um menor nível de ocupação no mercado de trabalho em comparação com as que não tem filhos. Além disso, essa diferença em percentual é mais acentuada em mulheres que se declaram pretas ou pardas (Gráfico 9). Contudo, quando direcionamos o olhar para os homens na mesma faixa etária, percebe-se um cenário completamente diferente, visto que os homens com crianças de até 3 anos de idade possuem o nível de ocupação no mercado de trabalho de 89,2%, enquanto os sem crianças de até 3 anos de idade são 83,4 %. E esse cenário é mais alarmante quanto se percebe, por meio do documento, que as mulheres têm um nível maior de instrução, referente ao nível de escolaridade, que os homens. Ou seja, por mais que o nível de

escolaridade seja maior, o homem ainda tem mais oportunidades dentro do mercado de trabalho.

Gráfico 9: Percentual da ocupação de mulheres com e sem crianças entre 25 a 49 anos de idade no mercado de trabalho.



Fonte: IBGE (2021).

Outro ponto de destaque é que, após a resistência frente ao ataque à autonomia universitária, foi retirado o pressuposto que tentava vincular a RP ao Estágio Supervisionado, suspendendo então o ponto IV dos objetivos do edital anterior, fazendo com que os objetivos do programa fossem reformulados. Sendo assim, os novos objetivos visam:

I. Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente; II. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); III. Fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; IV. Fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores (BRASIL, 2020a, p.1).

É perceptível que o documento ainda carrega um viés que relaciona a RP a BNCC, e isso se dá porque a BNCC passou a nortear não apenas a educação básica, mas se enraizou por todo o cenário educacional brasileiro, incluindo o de formação de professores, sendo claramente perceptível na BNC-Formação. Além disso, e relacionado aos avanços, observamos que apesar da redução da carga horária para 414 horas, divididas em 3 módulos de seis meses com 138 horas cada (BRASIL, 2020a), foi

inserido um caráter teórico mais concreto ao programa. Nesse sentido, compondo às 138 horas é imposto que o projeto contemple 86 horas de preparação da equipe, estudo sobre “os conteúdos da área e sobre metodologias de ensino” (BRASIL, 2020a, p.3) e outras atividades.

Ainda com relação à carga horária, também houve uma mudança significativa quanto ao tempo efetivo para regência. No edital de 2018 a carga horária estabelecida é de 100 horas exclusivamente para o desenvolvimento da regência, porém, no edital de 2020 é possível observar uma incorporação de 20 horas. Visto que o referido edital prevê 40 horas de regência em cada módulo, como temos o total de 3 módulos a carga horária total se estabelece em 120 horas voltadas para a regência (MAGNAVITA; SILVA; SIQUEIRA, 2022).

Outro aspecto comparativo diz respeito à devolução das bolsas em caso de saída do residente do programa. A não conclusão dos 18 meses, previsto para a realização das atividades da RP, obrigava o participante a restituir integralmente o valor recebido das bolsas no edital de 2018. Já no edital de 2020, regras menos inflexíveis foram impostas com relação a essa conjuntura, uma vez que a devolução da bolsa só seria necessária frente a não conclusão do módulo, salvo se devidamente comprovados.

Porém, os avanços são tímidos, principalmente quando comparados aos graves retrocessos (CARDOSO; MENDONÇA, 2020) que são retratos do sistema educativo atual, sobretudo a instituição de no mínimo 60% das bolsas para áreas prioritárias, expostas nos trechos a seguir do edital:

a) Áreas prioritárias de residência pedagógica: Alfabetização, Biologia, Ciências, Física, Língua Portuguesa, Matemática e Química. b) Áreas gerais de residência pedagógica: Arte, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Informática, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Sociologia, Intercultural Indígena, Educação do Campo e Pedagogia (BRASIL, 2020a, p.2).

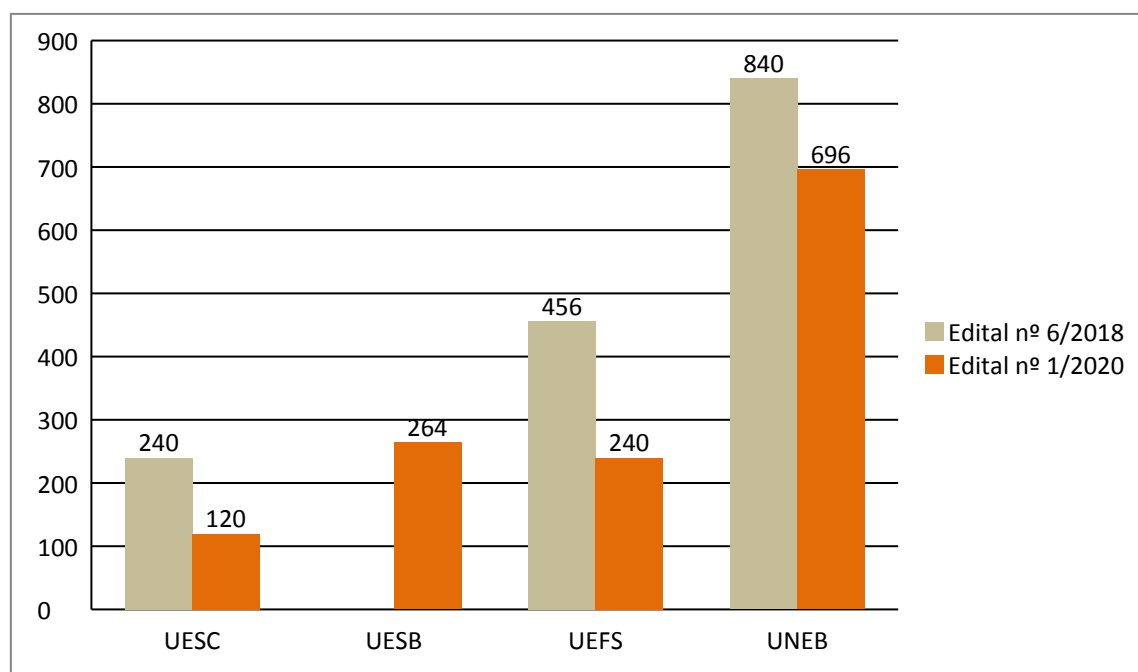
As áreas prioritárias instituídas no documento, consequentemente, demarcam as outras, chamadas de gerais, como não prioritárias. Esse cenário é um afronte a formação de professores, pois corrobora com a desigualdade entre os cursos e o sucateamento desses incluídos na área geral, bem como acentua a ideia de “ruptura da concepção de educação básica em que todas as áreas de conhecimento são constitutivas [...], não podendo ser restrita a esta ou aquela área do conhecimento” (CARDOSO; MENDONÇA, 2020, p.651).

Pontua-se também a questão da diminuição tanto do número de cotas de bolsas para os residentes como o quantitativo de IES a serem contempladas com o fomento. No

edital de 2018, 45 mil cotas de bolsas estavam previstas para serem disponibilizadas, assim como 350 IES seriam contempladas para fazerem parte da RP (BRASIL, 2018a). Já no edital de 2020, podemos observar um decréscimo nestes números, sendo que a quantidade de cotas de bolsas para residentes teve um corte de quase 15 mil, passando a ter o total de 30.096 mil bolsas, e quando comparamos o montante de IES, temos um corte de 100, passando então para o total de 250 instituições que podem fazer parte do programa (BRASIL, 2020a), ou seja, uma queda de aproximadamente 30%.

Esse cenário também pode ser vislumbrado em escala regional. No caso do Estado da Bahia, que é o território foco da presente investigação, também teve suas IES atingidas por tal diminuição de cotas de bolsas. Três das quatro universidades que compõe o sistema estadual baiano de educação superior foram impactadas quando comparamos os dois editais da CAPES, sendo elas a UESC, a UEFS e a UNEB (Gráfico 10). Em relação à UESB, como a mesma não fez parte do programa de Residência Pedagógica no primeiro edital, não há como estabelecer uma relação entre ganho ou perda de cotas de bolsas dos residentes dessa instituição.

Gráfico 10: Distribuição de cotas de bolsas da RP em IES da Bahia em relação aos editais da CAPES.



Fonte: Brasil (2018b), Brasil (2020b).

Observa-se, por meio do gráfico 10, que dentre as três universidades que participaram da RP em ambos os editais, todas sofreram redução no quantitativo de

cotas de bolsas dos residentes. As bolsas para os residentes da UESC foram reduzidas pela metade, a UEFS perdeu 216 (redução de quase 48% das bolsas) e a UNEB teve uma redução de 144 cotas de bolsas (redução de quase 18%).

Logo, mediante a esse cenário cabe o questionamento e reflexão, essas diminuições são apenas meros acasos ou um projeto de desvalorização e desmonte a um dos poucos projetos que se debruçam sobre a formação inicial docente? Parece-nos uma via de mão única, no qual caminhamos ainda mais para o agravamento e não para a superação dos problemas que cercam a política formativa no contexto inicial (MAGNAVITA; SILVA; SIQUEIRA, 2022).

Porém, não tiramos o mérito da RP, como política educacional que propõe a vivência no “chão da sala de aula”. Mas que a esse sejam incorporados elementos que considerem a complexidade que envolve a formação docente. Ainda assim, acredita-se que apesar da RP ser uma das novas e embaraçosas políticas educacionais que possui a BNCC como epicentro, essa é valorosa e os aspectos nebulosos que cercam o programa precisam ser constatados, desvelados e problematizados para que se ajustados e superados, o mesmo possa contribuir de maneira plena e exemplar no contexto formativo brasileiro.

Contudo, da maneira posta, apesar de valorar os avanços, sobretudo no que diz respeito ao aumento da carga horária de regência, compreendemos a forma que os editais, principalmente o de 2020, foram redigidos só agrava as tensões dos cursos de licenciatura frente aos outros cursos de graduação, aprofundando as desigualdades, a falta de valorização da profissão professor e fomentam as concepções dos grupos políticos neoliberais que compreendem a educação e, conseqüentemente, a formação docente como um grande mercado.

5.5.2 O atraso das bolsas no programa.

Seguindo uma perspectiva desastrosa e assustadora que desde a aprovação da Emenda Constitucional 95/16 (BRASIL, 2016), referindo-se a um passado mais recente, paira sobre a educação no Brasil provocando limitações orçamentárias, sobretudo no âmbito das Ciências e Tecnologias, houve, no segundo semestre do ano de 2021, o atraso das bolsas destinadas aos estudantes que faziam parte do PIBID e da RP. Esse “calote”, que afetou milhares de bolsistas, ocorreu, pois, a CAPES não teve verba, uma vez que não havia planejamento para cumprir com o pagamento do montante referente às bolsas.

A instabilidade orçamentária educacional no contexto brasileiro não é exclusiva da história recente. Mendes e Moreira (2018), ao analisarem a Desvinculação das Receitas da União (DRU), retratam que ao longo do processo histórico o financiamento educacional “passou por inúmeras oscilações na vinculação e desvinculação dos recursos financeiros voltados ao atendimento das demandas da manutenção e do desenvolvimento da educação” (MENDES; MOREIRA, 2018, p. 92). Ainda assim, as autoras enfatizam a articulação do financiamento educacional e as políticas públicas, visto que para as mesmas tal financiamento é “um importante eixo de discussão no campo das políticas públicas voltadas para a educação” (MENDES; MOREIRA, 2018, p. 77). Logo a situação de instabilidade e de precarização que ocorreu na CAPES impedindo o pagamento das bolsas demarca uma dessas oscilações financeiras.

Salientamos ainda, sob a luz de Tardif (2014, p. 243), que compreendemos essa desvalorização, como uma problemática que vai além dos saberes dos professores, portanto “não é um problema epistemológico ou cognitivo, mas político”.

Sendo assim, no que se refere ao PIBID e à RP, o atraso teve estopim no dia 7 de outubro de 2021, quando a CAPES publicou uma nota indicando que o pagamento das bolsas dos programas, referente ao mês de setembro, iriam ser adiadas por alguns dias, devido à falta de orçamento. Portanto, a CAPES informou que para que houvesse a recomposição orçamentária o Projeto de Lei do Congresso Nacional (PLN) nº 17/2021¹⁶, precisaria ser aprovado, para que o pagamento de setembro fosse realizado.

Como indica a tramitação no site do Congresso Nacional, a PLN 17/2021 foi recebida ainda no mês de agosto, especificamente no dia 27 de agosto de 2021. Logo se compreende que tal atraso já estava sendo previsto pela fundação. Outra dimensão que é notório salientar é que os “alguns dias” viraram semanas e posteriormente viraram meses e para intensificar a preocupação frente ao atraso os estudantes bolsistas não tinham direito ao benefício, Auxílio Emergencial, disponibilizado pelo Governo diante da pandemia de Covid-19, que modificou as estruturas sociais de todo mundo, inclusive a educação. Sobre esse contexto pandêmico, de acordo com o Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil¹⁷, realizado pela

¹⁶Projeto de Lei do Congresso Nacional nº 17, de 2021 que propôs a abertura de crédito suplementar , para reforço da Lei Orçamentária. Disponível em <https://www.congressonacional.leg.br/materias/pesquisa/-/materia/149591>. Acessado dia 21 de abril de 2022.

¹⁷ Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil. Disponível em http://olheparaafome.com.br/VIGISAN_Inseguranca_alimentar.pdf . Acessado dia 21 de abril de 2022.

PENSSAN, nos últimos meses de 2021 cerca de 19.134.556 de pessoas passaram por insegurança alimentar grave no Brasil. Ou seja, foi um contexto em que o recurso da bolsa poderia ser uma alternativa de suprir necessidades básicas, como a alimentação.

Frente a esses entraves e a demora em aprovar a PLN 17, mobilizações diversas emergiram. Entre elas destacam-se as notas de repúdio publicadas pela maioria das Universidades e Institutos Federais e pelo Fórum Nacional de Coordenadores do PIBID e Residência Pedagógica (FORPIBID-RP)¹⁸, bem como mobilizações estudantis extremamente articuladas, principalmente, pelo movimento intitulado Resiste PIBID e RP que se articularam com assembleias nacionais e chamaram atenção para os acontecimentos e para a vulnerabilidade dos bolsistas sem o pagamento via redes sociais como *Instagram* e *Twitter*¹⁹, utilizando *hashtags* como #capespagueasbolsaspibiderp.

Com o acúmulo dos meses e mesmo que a PLN 17/2021 ainda estivesse em tramitação, uma nova PLN, a PLN 31/2021²⁰, precisou ser proposta para que uma nova abertura de crédito suplementar fosse realizada, visando que os pagamentos das bolsas até o final do ano fossem garantidos. As duas PLN foram aprovadas no dia 11 de novembro de 2021 e a regulação do pagamento, da maioria dos estudantes, ocorreu no dia 30 do mesmo mês após sanção presidencial e a transformação em lei, respectivamente a Lei nº 14.241, de 19 de novembro de 2021 e a Lei nº 14.251, de 25 de novembro de 2021. Destaca-se ainda, que como o edital que estava vigente se estendia para o fim de março/abril de 2022 a garantia de pagamento até o final dos projetos ocorreu, pois entraram no orçamento do ano de 2022, aprovado pela Lei Orçamentaria Anual (LOA).

Mediante ao exposto nota-se uma dimensão, no mínimo, obscura que impacta diretamente a formação de professores. No âmbito político é possível salientar uma postura escancarada de tentativa de “morde e assopra” do Congresso Nacional diante dos cortes, pois é incongruente que o mesmo Congresso que aprovou as PLN, por meio

¹⁸ FORPIBID-RP divulga nota contra o atraso no pagamento das bolsas. Disponível em: <https://pibidweb.uneb.br/index.php/2021/10/20/forpibid-rp-divulga-nota-contra-o-atraso-no-pagamento-das-bolsas/>. Acessado dia 21 de abril de 2022.

¹⁹ Redes Sociais do movimento Resiste Pibid e RP, *Instagram* <https://www.instagram.com/pibid.rp.resiste/> e *Twitter* https://twitter.com/pibid_rp_resist.

²⁰ Projeto de Lei do Congresso Nacional nº 31, de 2021 que abre aos orçamentos fiscais e da seguridade social da União, em favor de diversos órgãos do Poder Executivo e de Operações Oficiais de Crédito, crédito suplementar, para reforço de dotações constantes da Lei Orçamentária vigente. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/pesquisa/-/materia/150578>. Acessado dia 21 de abril de 2022.

da pressão estudantil, foi o que também, sobre grande influência do Ministro da Economia Paulo Guedes, cortou 92% dos orçamentos das Ciências e Tecnologias.

Além disso, essa atitude perversa reitera o projeto de desvalorização dos cursos de licenciatura e dos estudantes, que foram constantemente ofendidos pelo Presidente Bolsonaro ao chamá-los de “idiotas úteis” e indivíduos que fazem “balbúrdia” nas universidades. À vista do Censo da Educação Superior 2020²¹ que aponta para uma queda de 4,9% no número de ingressantes nos cursos de licenciatura, infere-se que esse esvaziamento pode vir a ser uma tendência já que o trabalho docente e os cursos em si tornam-se cada vez mais precários e constantemente sucateados e isso pode ser vislumbrado em situações como a exposta.

5.5.3 Concepções sobre o atraso das bolsas no Programa De Residência Pedagógica

Mediante ao atraso das bolsas no programa no final do ano de 2021, emergiu a necessidade de compreender quais as perspectivas dos residentes sobre esse aspecto, assim como em que medidas tal atraso impactou na vida desses acadêmicos, principalmente frente aos desafios impostos no cenário pandêmico. Desse modo, dedicamos um bloco de perguntas na entrevista para identificar essas relações.

Em relação aos impactos observamos perspectivas distintas sobre os impactos do atraso das bolsas. Algumas residentes, como a Shuri, Gamora e Moira, expressaram que não tiveram impactos tão significativos, como podemos visualizar nos destaques a seguir.

Shuri E: *Eu acho que vai na questão de ser professor dentro da sala de aula, eu acho que não impacta tanto. É que a gente conseguiu né dá às nossas aulas tudo mais certinho. Até porque a gente não tava indo né, para escola então não tinha gasto com transporte, alimentação com nada disso. **Então essa questão foi tranquila.** Acho que é mais a questão fora da sala de aula mesmo, porque tipo **eu não tinha a bolsa, mas não era algo que eu precisava no momento, pois meu pai trabalha, minha irmã trabalha... Então a gente tem como se manter.** Mas tinha outras meninas no programa que precisavam da bolsa para se manter. Então acho que pegou nessa questão do lado pessoal mesmo, não dentro da sala de aula. É isso... essa questão da bolsa é o governo, que é ruim e lasca com a gente (RISOS).*

Gamora E: *Bom... é... mas você fala assim... porque, por exemplo, como a gente tá online... a gente não precisava de transporte, né? Então tipo assim... bom como eu tenho outros meios de... por exemplo, eu tenho o Partiu Estágio, não afetou tanto porque, a partir do momento que foi cortada pela primeira vez, eu já tava ciente de que: "Ah, eu não vou mais esperar essa bolsa". Então eu meio que reduzi os meus gastos em relação a algumas*

²¹ Notas estatísticas – Censo da Educação Superior 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2020.pdf. Acessado dia 21 de abril de 2022.

*coisas e foquei em outras coisas, porque eu não podia mais ficar esperando a bolsa. Então eu fazia algumas coisas que realmente era minha obrigação fazer, né? Porque a gente... esse corte aí afetou a gente, afetou muitas pessoas e não tinha o que fazer. Então meio **que afetou no primeiro mês, porque eu tava contando com aquele dinheiro e do nada cortou, mas no mês seguinte eu não esperava mais, então se caísse seria lucro. Então de certa forma no começo afetou, mas depois né? Eu já tinha me conformado já com a situação.***

Moira E: Olha eu vou dizer pra você assim (PENSATIVA, OLHANDO PARA CIMA) não igual muita gente, porque assim tem pessoas que eu tenho certeza que estavam vivendo da bolsa, no meu caso não. Assim, a gente fica assim na expectativa e tal, mas não me afetou tanto, como teve gente que pagava aluguel que precisou sair e voltar para cidade e isso aí ... foi uma ajuda que pra algumas pessoas faltou mas pra mim (ACENO NEGATIVO COM A CABEÇA) **não influenciou em muita coisa não.**

Percebe-se que as residentes indicam para um cenário em que a demora do pagamento não as impactou significativamente, o que tem relação com a realização das atividades de forma remota e com a existência de outras fontes de rendas. Porém, acreditamos que apesar dessas residentes não terem sido afetadas pelo atraso, o não pagamento é um golpe duríssimo àqueles que têm a bolsa como remuneração por suas atividades, o que na realidade é.

Além disso, vale ratificar que o professor é um profissional que tem como seu trabalho a educação e precisa receber pela atividade que exerce. Todavia, o prestígio do educador tem sido vago e abstrato e isso é fruto de uma cultura fundamentada em uma percepção instrumentalizada e de racionalidade limitada de que para ensinar é só saber e transmitir (TARDIF, 2014). Além disso, assim como aponta Tardif (2014) o profissionalismo docente passa por uma crise que se estabelece em meio às fragilidades do valor dos saberes profissionais, das formações profissionais, da ética profissional e da confiança do público nas profissões e nos profissionais.

Mas o cenário aqui diagnosticado nos induz compreender que a crise da profissão ela se inicia ainda na formação inicial. Essa percepção se concretiza nas narrativas de outros residentes, que sentiram consequências que se vincularam as questões financeiras.

Ramona E: Eu mesma é um dinheiro que eu uso para minhas despesas de casa. Então não é um dinheiro a mais, é um dinheiro que está contado para suprir as minhas despesas. E aí, foi um período assim... bem complicado. Graças a Deus **eu tenho os meus pais**, e aí eles me auxiliaram em algumas coisas que eu precisava no mês. Mas eu sei que eu corri atrás, a gente chegou a ter algumas reuniões que o Diretório Central dos Estudantes fez atrás das bolsas e a gente ficou meio aflita (RISOS). Porque, é como eu cheguei a conversar com a coordenadora e ela falou assim, poxa vocês trabalharam e tem o direito de receber. Não é uma esmola né, como algumas pessoas acham ... [...] Mas graças a Deus (SORRISO), caiu depois e eu pude

repor esse dinheiro. **Devolver pra quem eu tinha pedido emprestado (RISOS).**

Nakia E: Mulher (RISOS), então nesse período foi quando eu estava saindo do Programa de Residência Pedagógica e tinha trocado meu horário de trabalho e logo depois eu soube da notícia que eu tinha sido desligada da empresa. **Então pense aí, você se programar, como eu falei, de se programar com o dinheiro daquele mês, para poder quitar as suas dívidas e tudo mais e você não ter.** Então, ainda bem **que eu consegui me virar de outra forma** e ter aquele valor. E só que assim, o atraso, a gente ficava solicitando respostas para a orientadora e ela sempre estava correndo atrás para saber de alguma informação, só que a gente ficou realmente a ver navios. Se eu não me engano foi 2 ou foi 3 meses que atrasou essa bolsa e..., mas pelo menos a gente recebeu. Mas realmente, pra mim impactou porque foi quando tudo assim (INDICAÇÃO DE ASPAS COM OS DEDOS) meio que aconteceu de errado na minha vida. **Então impactou sim, de uma forma negativa (RISOS).** Eu estava esperando e não esperava esse imprevisto né, porque sempre pagou na data certinha, tinha meses que pagava até antes e aí quando a gente não viu o dinheiro na conta, eu mesmo no grupo com as meninas, **a gente ficou meio que desesperada.** Mas deu tudo certo depois.

Sansa E: Na época eu já estava nesse período de insatisfação e tal. **E aí acabou que coincidiu né, que eu já queria sair com o atraso das bolsas, então assim juntou tudo (RISO NERVOSO),** foi uma bola de neve. No meu caso, individualmente falando, de necessidade do dinheiro que eu tava, que eu trabalhei o mês inteiro e tal precisava desse dinheiro. **E de certa forma a gente faz compromissos com essa questão,** por mais que eles acreditem que é um valor baixo, a gente consegue fazer compromissos com esses valores e acabou sendo uma expectativa colocada em relação a isso e não foi atendida, né? [...] Então esse foi o maior impacto **de decepção** em relação a isso e por todo o período que a gente tava vivendo.

Julia E: Impactou porque **a residência, ela é uma fonte de renda para mim.** Assim de certa forma ela não era uma fonte de renda 100%, mas ajudava bastante. E aí com o atraso das bolsas... acaba com a gente, se compromete né? Com algumas coisas e não tendo a bolsa ficou uma coisa muito complicada.

Tyler E: Então acontecer isso de ter um atraso assim, tipo, **para mim foi difícil,** até porque o contexto que a gente tava de pandemia e tipo assim tudo muito difícil, só tinha a bolsa da residência e o auxílio da faculdade que era a permanência, mas somente isso pra me manter com esse dinheiro.

Observamos que todos os residentes supracitados retratam aspectos negativos frente ao atraso, à medida que foram financeiramente lesados. Esse contexto nos faz compreender, assim como Amaral e colaboradores (2020), que a educação no Brasil é uma pauta negligenciada e limitada a um orçamento precário, sugerindo que o ensino, tão pouco a formação docente estão entre as prioridades governamentais.

Ainda nesse contexto, algumas opiniões foram expressas sobre a opinião frente à demora do pagamento das bolsas, sendo que essas foram diretamente vinculadas a questões políticas, sobretudo ao valor dado a educação no Brasil. Logo, neste contexto destacamos a fala de Shuri, Sansa e do Tyler.

Shuri E: *E isso... essa questão da bolsa é o governo, que é ruim e lasca com a gente (RISOS).*

Sansa E: *A minha opinião eu acho que é muito relacionado à atenção que educação ela não tem muita vezes no nosso país. A valorização desses professores em formação, a valorização da própria educação, da ciência em si, é muito precária né. Porque talvez isso não tivesse ocorrido, se não fosse dessa forma. É uma questão muito política né assim falando (DESDÉM). Então eu acho que para melhorar em relação aos futuros programas que podem vir ou mesmo melhorar os que já existem, acho que vale muito a pena eles pensarem realmente qual é o valor que esses programas valem em relação a tudo que o graduando ele ganha, mas que também traz de novo pra escola? É um contato muito grande do programa com a universidade, uma aproximação que é preciso, uma devolução de aprendizado. Então se tudo isso realmente tivesse valor eu acho que essas coisas não aconteceriam, entendeu? [...] E acho que isso acaba desmotivando a gente né em como futuro Professor também, porque é um cenário que também faz a gente refletir sobre a gente como futuro professor, será que realmente eu vou ganhar por aquilo que eu faço? Será que eu vou ser desvalorizada assim como está sendo um simples estágio? Entendeu? Então acho que faz a gente pensar um pouco sobre essas coisas.*

Tyler E: *Não é novidade para ninguém que a educação é uma área extremamente escassa, extremamente desvalorizada, que a gente não tem investimento para isso, tanto para educação como pra pesquisa e se você quer fazer pesquisa na área da Educação é pior ainda. [...] O número de alunos que a gente tem dentro da licenciatura já são poucos, a entrada alunos que a gente tem na licenciatura são poucos, alunos que se formam em licenciatura são menos ainda. Então tipo assim, se a gente tendo essas bolsas, que a gente tem ... esses estímulos de certa forma para ajudar o aluno a se manter que são extremamente necessários, visto que esses estudantes eles vão se ingressar nesse mercado e o mercado vai ser exatamente assim, o que a gente está vivendo. Ai fica difícil.*

Esse cenário de incertezas descrito pelos residentes aproxima-se dos indicativos de Gatti e colaboradores (2019) que expõe certa falta de otimismo no Brasil frente ao cenário formativo, portanto as autoras descrevem que:

Um olhar mais detido sobre o atual cenário não permite otimismo, pois, apesar de existirem boas iniciativas, elas não atingem a todos. E, mesmo considerando que houve, nas últimas décadas, um conjunto de medidas, ações e programas, que demandaram significativo investimento do poder público e esforços dos atores envolvidos nesses processos, o retorno verificado tem estado sempre aquém do esperado. (GATTI et al. 2019, p. 178).

Outro aspecto que emergiu nas falas das entrevistas que possui relação dialética com o indicativo de desvalorização da formação de professores, diz respeito ao valor quantitativo da bolsa, julgado pelas residentes como insuficiente.

Sansa E: *A gente trabalha ali como real professor e muitas vezes a bolsa não é suficiente.*

Gamora E: *E sem contar que... essa bolsa é... por exemplo é uma ajuda, bastante de 400 reais, só que o residência pedagógica tem essas falhas, né? De "Ah, se você sair você vai ter que devolver". E 400 reais, eu acho tipo, meio que um absurdo, porque você fica 20 horas na sala de aula, você*

assume a turma, então 400 reais, a gente, ó, pelo amor de Deus (INDIGNAÇÃO). Imagina que você vai estar aqui no centro da cidade, numa área bem na periferia, você tem que se deslocar para a escola lá longe. Como é que você vai conseguir com 400 reais? (INDIGNADA). É muito pouco, porque você faz o papel de um professor formado, então é uma questão que tipo, é bem pesada em relação a isso. 400 reais não, supri muito não, mas, né, fazer o quê? (EXPRESSÃO DE CHATEAÇÃO). E tem o transporte. É tipo 250 reais, por exemplo, ah, 200 reais é o cartão da universidade e o cartão da cidade em si. E aí sobra 200 reais, e às vezes você quer fazer uma aula massa e aí você tem que tirar o dinheiro, você vai fazer um material didático, você tem que tirar dos 400 reais, aí como é que você se alimenta? Como é que você faz outras coisas. Não tem como (EXPRESSÃO DE INDIGNAÇÃO).

Nakia E: *E primeiro que eu acho o valor dessa bolsa, ele não é equivalente ao cargo que a gente exerce né, porque ali a gente tá como professor mesmo na sala de aula. Então eu creio que o valor seja muito abaixo do que o valor que eu acho realmente do que seria.*

Theo E: *[...], diga-se de passagem, é uma bolsa que eu acho pouco, se você pensar que tem estudantes que moram em cidades que o custo de vida é totalmente diferente da cidade pequena em que morava, com aluguel mais barato. E quem fazia residência pedagógica, Feira de Santana, Salvador, Itabuna, que são cidades com o custo de vida muito maior... é um dinheiro muito pouco que não dá pra quase nada. E aí eu fico pensando que é um total desrespeito mesmo com educação, com o estudante.*

Portanto, verifica-se um sentimento de desvalorização e frustração na maioria das falas expostas nessa categoria e isso se configura como uma das formas de precarização do trabalho docente, tendo em vista que esses futuros profissionais já começam a perceber tal intercorrência ainda no período formativo e que, assim como aponta Tardif (2014), esse contexto precário possui consequências psicológicas, afetivas, relacionais e pedagógicas, bem como provocam questionamentos sobre a pertinência em continuar ou não na docência.

Então, essa precarização docente começa na formação inicial e estende-se ao longo da carreira de professor, o que se relaciona com os preceitos de Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), que retratam que a Educação em Ciências enfrenta dificuldades, começando pela formação de professores. Esse aspecto de instabilidade mina a possibilidade de profissionais exercerem a docência como profissão, justamente pela fragilidade e incerteza que permeiam a ação do professor.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao decorrer dessa pesquisa buscamos compreender em que medida os residentes dos cursos de Ciências Biológicas de IES baianas se constituem enquanto profissionais, por meio das atividades realizadas no programa. E para atingir esse objetivo foram traçados os objetivos específicos para direcionar o desenvolvimento da investigação, sendo eles: Identificar aspectos relacionados à origem e caracterização da RP, estabelecendo um diálogo entre o programa atual com os projetos e programas anteriores inspirados pela ideia de uma residência; Analisar os projetos da RP existentes nos cursos de Ciências Biológicas das IES e; Investigar a constituição da identidade e dos saberes docentes dos residentes de Ciências Biológicas.

O interesse pela temática se desenvolveu devido a uma perspectiva particular ao compreender, frente ao período formativo inicial, características essenciais nos programas que inserem os estudantes no contexto escolar como uma maneira de oportunizar a prática docente e também reflexões sobre essa prática potencializando uma formação de qualidade para os discentes. Porém, também surgiu devido a uma necessidade acadêmica de compreender melhor um desses programas nos quais as pesquisas ainda são incipientes, nesse caso o Programa de Residência Pedagógica.

No desenvolvimento dessa investigação e mediante o objetivo de identificar aspectos relacionados à origem e caracterização da RP, estabelecendo um diálogo entre o programa atual com os projetos e programas anteriores inspirados pela ideia de uma residência, foi possível observar que a RP surgiu como complementação do PIBID, mas que apesar de ter sido originada do ano de 2018 ideias anteriores com concepção de uma residência na área educacional, visando à formação de professores, já vinham sendo analisadas e colocadas em práticas em diversas regiões do Brasil. Logo, quando colocamos a luz a RP da CAPES, estabelecida por meio do edital nº 6/2018 (BRASIL, 2018a), percebemos que tal programa foi instaurado em meio a um cenário político conturbado, em que os interesses neoliberais sobressaíam frente às reais necessidades da educação como um todo, revelando um dos indícios preocupantes sobre quem faz as normativas que regem e quem direciona a área de formação de professores, e, diga-se de passagem, não são aqueles que realmente conhecem os ambientes formativos, suas características cotidianas e quem verdadeiramente foi formado para opinar sobre aquilo que lhes é tangível.

Em relação aos subprojetos de Biologia e o Projeto Institucional analisados e vinculado ao objetivo específico de analisar os projetos da RP existentes nos cursos de Ciências Biológicas das IES, visualizamos aproximações com os pressupostos presentes nesses com as perspectivas dos residentes. Portanto, nota-se que mesmo os documentos tenham sido redigidos sem perspectiva de que as atividades realizadas fossem afetadas pelo ensino remoto, os principais objetivos e os preceitos projetados, como, por exemplo, a imersão, a formação colaborativa, a regência, foram concretizados.

Destaca-se ainda que os movimentos, não mais velados, de tentativas de controle sobre aquilo que se aprende, e consequentemente o que se ensina, bem como um processo aparentemente “apoptótico” permearam ambos os editais vencidos até o momento da RP (BRASIL, 2018a, 2020a).

Esse aspecto é compreendido a partir da tentativa de vincular a RP aos Estágios Curriculares, suprimindo as singularidades de ambos ao ditar um mecanismo padronizado, ao tentar infringir a autonomia universitária, mas também ao definir áreas prioritárias que corroboram para desigualdade e o sucateamento de determinados cursos de licenciatura, ao diminuir significativamente as cotas de bolsas e as IES participantes do programa e ao faltar com o compromisso com o pagamento de bolsas para os residentes em um contexto pandêmico, no qual para muitos se contaminarem com o vírus transmissor de Covid-19, com risco de morrer, ou ter que procurar meios de manter-se no mínimo alimentados mediante aos rastros de insalubridade deixados pela pandemia.

Porém, é notório registrar que apesar de possuir prerrogativas questionáveis vinculadas as normativas e determinados elementos que permeiam o programa, é inegável, sobretudo frente aos dados apresentados na presente investigação, que o Programa de Residência Pedagógica tem auxiliado na formação dos discentes dos cursos de Ciências Biológicas das IES estaduais da Bahia, neste caso da UESC, UEFS, UESB e UNEB, enquanto participantes do programa.

Logo, percebemos que a RP tem sido um dos momentos formativos importantes na constituição da Identidade e dos Saberes Docentes, discutidos aqui calcados nos estudos de Garcia (2009a) e Tardif (2014), à medida que os residentes desenvolvem seu eu-professor frente às diversas experiências proporcionadas, sendo uma delas as socializações provenientes das reuniões e palestras, que permitem a reflexão sobre a prática por meio do conhecimento teórico, e também pela imersão no ambiente escolar, o que possibilita uma troca de conhecimentos e um intercâmbio de saberes entre todos

os indivíduos presentes nas dinâmicas do programa, nesse caso, os alunos, professores em formação, preceptores e coordenadores.

Ainda assim, na perspectiva dos residentes das instituições aqui analisadas, essa socialização com os preceptores e coordenadores permite que eles se inspirem não como modelos a serem seguidos, mas como influências a serem ou não levadas em consideração em seu ofício docente. Os participantes também indicam que as principais vantagens em fazer parte do programa estão, sobretudo, vinculadas a exercer a docência de forma mais autônoma, de sentir-se pertencente ao ambiente escolar ao participar das reuniões e semanas pedagógicas, de planejar e ministrar aulas e oficinas, entre outros aspectos que estão previstos nos subprojetos dos cursos aqui analisados.

No que tange o objetivo específico de investigar a constituição da identidade e dos saberes docentes dos residentes de Ciências Biológicas, observamos que frente aos desafios e possibilidades no ensino remoto, viver à docência na pandemia por meio da RP instigou e proporcionou a aquisição de saberes que poderiam demorar muito tempo para serem consolidados, considerando que a inserção das TDIC, que foram utilizadas para dar continuidade aos estudos nas escolas, é defasada e caminha a passos lentos.

São observados também os saberes tipificados por Tardif (2014) nas falas dos acadêmicos. Os saberes experiências são os mais perceptíveis nas análises realizadas, à medida que os residentes desenvolvem ações cotidianas provenientes do exercício da docência, como ministrar aulas, elaborar materiais, planos de aulas, ao vivenciar os obstáculos e desafios da profissão, sobretudo no período pandêmico, entre outros. Nota-se, principalmente, esses saberes vinculados com as vivências pessoais nos programas de iniciação a docências e nas práticas como componentes curriculares, sendo esses saberes correspondentes a buscas individuais e adquiridos pela experiência.

Já os saberes curriculares são visualizados na promoção de espaços de aprendizagens nos subprojetos que auxiliam os licenciandos a apropriar-se das questões vinculadas à esfera curricular, nesse caso em particular a BNCC foi à normativa majoritariamente indicada pelos residentes enquanto regulamento curricular discutido por eles em reuniões e palestras.

Os saberes da formação manifestam-se conjugados com os saberes disciplinares, ao passo que ambos são sistematizados pelas Instituições de Ensino e vislumbrados em conhecimentos adquiridos nesse ambiente formativo e nas disciplinas, principalmente relacionadas à TDIC. Percebe-se também que existem alguns saberes da formação que

não foram suficientes para a demanda do ensino remoto, fazendo que fosse necessária a ampliação do mesmo por conta própria.

Após todo o processo de análise, é notório que ao retomamos a pergunta de pesquisa que é: *Como o Programa Residência Pedagógica contribui no processo de construção da identidade docente dos residentes inseridos nos cursos de licenciatura em Ciências Naturais de IES da Bahia?* Compreende-se que a ID dos residentes é constituída pelas diversas vivências proporcionadas a esses professores em formação, sendo essas de caráter individual (pela busca de saberes, por meio do processo de reflexão da prática, entre outros) ou coletivo (pela socialização com os orientadores, preceptores, outros residentes e seus alunos e também por aspectos emocionais e relacionais vinculados a socialização com seus alunos e demais professores).

Evidenciamos ainda que essa investigação contribui na discussão sobre a RP no Ensino de Ciências de maneira crítica e epistêmica, visando cooperar com os estudos sobre a formação de professores no Brasil e proporcionando a ampliação com qualidade de pesquisas sobre o referido programa. Contudo, devido ao limite temporal e pela quantidade de residentes que tivemos como participantes em um *lócus* específico, é importante esclarecer que as inferências aqui apresentadas são provenientes das perspectivas desse extrato, o que mostra a necessidade de se produzirem mais pesquisas sobre a RP, sobretudo vinculadas ao Ensino de Ciências, a fim de somar, refutar e analisar os dados aqui apresentados.

REFERÊNCIAS

- ABE, R. S.; ARRUDA, S. M.; LUCAS, L. B.; LIMA, M. I. O desenvolvimento do interesse da docência no contexto do Programa da Residência Pedagógica em Ciências Biológicas. **Educação em Foco**, v. 24, n. 42, p. 279-299, 2021.
- AGUIAR, M. A. S. Políticas de educação em questão: retrocessos, desafios e perspectivas. **Retratos da Escola**, v. 14, n. 30, p. 618-620, 2020.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- ANTIQUEIRA, L. M. O. R. Biólogo ou professor de Biologia? A formação de licenciados em Ciências Biológicas no Brasil. **Revista docência do ensino superior**, v. 8, n. 2, p. 280-287, 2018.
- AMARAL, J. F. G. et al. Os Impactos do Fracionamento de Investimentos em Bolsas de Pesquisa no Ensino Público. **Revista Missioneira**, v. 22, n. 1, p. 76-84, 2020.
- ARRUDA, S. M.; ARAÚJO, R.N.; PASSOS, M.M. A identidade docente e as relações com o saber em sala de aula: um estudo realizado com estudantes de uma licenciatura em ciências biológicas. **Investigação em Ensino de Ciências**. v. 23, n. 2, p. 1-17, 2018.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70. Obra original publicada em, 1977.
- BRANCO, E. P.; ZANATTA, S. C. BNCC e Reforma do Ensino Médio: implicações no ensino de Ciências e na formação do professor. **Revista Insignare Scientia-RIS**, v. 4, n. 3, p. 58-77, 2021.
- BEIJAARD, D.; MEIJER, P.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers' Professional identity. **Teaching and Teacher Education**, 20, 107–128, 2004.
- BERTUSSO, FR; MACHADO, E.G.; TERHAAG, M. M; MALACARNE, V. A utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no ensino de Ciências: um paradigma a ser vencido. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 12, p. e26691211099-e26691211099, 2020.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto editora, 1994.
- BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; SERRA, L. K. G. R.; MESQUITA, M. N. A crise da identidade na pós-modernidade: reflexos na formação da identidade docente. **Brazilian Journal of Education, Technology and Society**. 2020.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Capítulo III-Da Educação, da Cultura e do Desporto. Seção I - Da Educação, Art. 207. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_18.02.2016/art_207_.asp . Acessado dia 29 de maio de 2021.

_____. **Emenda Constitucional nº 95/2016**. Altera o ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília. 2016.

_____. **Lei nº 10.172** de 09 de janeiro de 2001. Institui o Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001.

_____. **Lei Nº 11.502**, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília: Diário Oficial da União, 2007.

_____. **Lei nº 13.005** de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf . Acessado dia 11 de abril 2021.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Política Nacional de Formação de Professores**. 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf/file>. Acessado em 26 de maio de 2021.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital 6**: Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Brasília, DF, 2018a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/27032018-edital-6-residencia-pedagogica-alteracao-ii-pdf>. Acessado em 11 de abril de 2021.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital 1**. Brasília: Ministério da Educação, 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>. Acessado em 11 de abril de 2021.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Distribuição de cotas e núcleos do Programa de Residência Pedagógica**. Brasília, DF, 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/22052020-rp-distribuicao-de-cotas-e-nucleos-por-ies-pdf>. Acessado dia 10 de janeiro de 2022.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa de Residência Pedagógica - Resultado final da primeira e**

segunda etapa de seleção. Brasília, DF, 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/29052018-resultado-final-edital-6-2018-residencia-pdf> . Acessado dia 10 de janeiro de 2022.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria GAB nº 259, de 17 de dezembro de 2019.** Brasília, DF, 2019a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/19122019-portaria-259-regulamento-pdf>. Acessado dia 14 de abril de 2021.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Brasília, 2017c. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acessado dia 11 de abril de 2021.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2/2019.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2019b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-rcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acessado em 25 de maio de 2021.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNRM Nº 005/2004, de 08 de junho de 2004.** Dispõe sobre os serviços de preceptor/tutor dos programas de Residência Médica, Brasília. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/cnrm_052004.pdf. Acessado dia 26 de julho de 2021.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNRM Nº 2, de 3 de julho de 2013.** Dispõe sobre a estrutura, organização e funcionamento das Comissões de Residência Médica das instituições de saúde que oferecem programas de residência médica e dá outras providências. Brasília. 2013. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30790795/do1-2013-07-10-resolucao-n-2-de-3-de-julho-de-2013-30790786. Acessado dia 26 de julho de 2021.

CALEFI, P. S.; FORTUNATO, I. O professor reflexivo para o ensino de ciências com abordagem CTS. **Ensino Em Re-Vista**, v. 25, n. 2, p. 474-485, 2018.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.

CARDOSO, N. S.; MENDONÇA, S. G. L. FORPIBID-RP e a politização como enfrentamento ao ensino remoto. **Revista Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 647-654, 2020.

- CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. Cortez, 2011.
- CARVALHO, A.; SASSERON, L. H. Ensino e aprendizagem de Física no Ensino Médio e a formação de professores. **Estudos Avançados**, v. 32, p. 43-55, 2018.
- CASTRO, K. S. LOPES, C. L.S, SILVA, W.M, SOARES, K.S. A, NUNES, A.N. R; CASTRO, Í. F. A. Residência Pedagógica e Formação Docente em Tempos de Pandemia: desafios e perspectivas dos licenciados. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 10, n. 13, pág. e69101320707-e69101320707, 2021.
- CATARINO, G. F. C.; REIS, J. C. O. A pesquisa em ensino de ciências e a educação científica em tempos de pandemia: reflexões sobre natureza da ciência e interdisciplinaridade. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 27, 2021.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. Cortez editora, 2018.
- COELHO, F. B. O.; LINDEMANN, J. S.T. Programa de Residência Pedagógica na formação de professores em Ciências da Natureza: desafios e possibilidades. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 17, n. 2, p. 34-52, 2022.
- CUNHA, A. M. O.; KRASILCHIK, M. A formação continuada de professores de ciências: percepções a partir de uma experiência. **Reunião Anual da ANPED**, v. 23, p. 1-14, 2000.
- CRUZ, N., NETO, S.; LOPES, S. F.; TORRES, J. C.; BRANDÃO, C. F. A inserção da Capes na formação de professores da educação básica no Brasil. **EccoS–Revista Científica**, n. 40, p. 145-161, 2016.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação de professores, trabalho e saberes docentes. **Trabalho & Educação**, v. 24, n. 3, p. 143-152, 2015.
- DENZIN, N. K. Triangulation. **The Blackwell encyclopedia of sociology**. 2007.
- DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M.. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo, Brasil: Cortez, p. 31-42, 2002.
- DUARTE, T. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). Ed. CIES-ISCTE, 2009. Disponível em: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1319/3/CIES-WP60%20_Duarte.pdf. Acesso em 24 de julho de 2021.
- FARIA, J. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? **Revista de Educação Pública**, v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019.
- FELÍCIO, H. M. S. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Revista diálogo educacional**, v. 14, n. 42, p. 415-434, 2014.
- FERREIRA, P. C. C.; SIQUEIRA, M. C. S. Residência Pedagógica: um instrumento enriquecedor no processo de formação docente. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 10, n. 1, 2020.

FIORENTINI, D. **Quando acadêmicos da universidade e professores da escola básica constituem uma comunidade de prática reflexiva e investigativa**. In: FIORENTINI, D.; GRANDO, R.C.; MISKULIN, R.G.S. (org.). Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam matemática. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

FONSECA, E. M.; DUSO, L. A discussão do movimento antivacina para uma formação crítica: implicações no ensino de ciências através das controvérsias sociocientíficas. # **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 9, n. 1, 2020.

FRANCO, L. G.; MUNFORD, D. Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: um olhar da área de Ciências da Natureza. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 158-170, jan./abr. 2018.

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

GARCIA, C. M. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, 1 (1), 109-131, 2009a.

GARCIA, C. M. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação**, 8, 7-22, 2009b.

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação docente**, 2 (3), 11-49, 2010.

GARCIA, C. M.; VAILLANT, D. **Desenvolvimento profissional do professor: como você aprende a ensinar?**. Edições Narcea, 2010.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S.S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, UNESCO, 2009.

GATTI, B.A.; BARRETTO, E.S.S.; ANDRÉ, M.E.D.A.; ALMEIDA, P.C.A. **Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação**. Brasília, UNESCO, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wpcontent/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acessado 24 de junho de 21.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: ed. UNIJUI, 1998.

GUEDES, M. Q. A nova política de formação de professores no Brasil: enquadramentos da base nacional comum curricular e do programa de residência pedagógica. **Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional**, v. 9, n. 1, p. 90-99, 2019.

GONÇALVES, S. R. V.; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os Retrocessos na Formação de Professores. **Revista Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IBGE. **Estatísticas de Gênero Indicadores sociais das mulheres no Brasil**. 2021.

Disponível em:

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101784_informativo.pdf. Acessado dia 21 de março de 2022.

KOHL-SANTOS, P. COVID-19 y educación: experiencias y perspectivas docentes en la educación superior. **Revista iberoamericana de educación**, 2021.

LIMA, M.S.L.; PIMENTA, S.G. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

LOCATELLI, C. A Política Nacional de Formação Docente: o programa de iniciação à docência no contexto brasileiro atual. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 2, pág. 308-318, 2018.

LOCATELLI, C.; DINIZ-PEREIRA, J.E. Quem são os atuais estudantes das licenciaturas no Brasil? Perfil socioeconômico e relação com o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, p. 225-243, 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 1986.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003

MARIN, J. C.; BERVIAN, P. V.; GÜLLICH, R. I. Tecnologias da informação e comunicação (TIC) no ensino de ciências e teorias educacionais: estado do conhecimento. # **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 8, n. 2, 2019.

MARTINEZ, F. W. M.; KAILLER, P. G. L. A PRECARIZAÇÃO E A DESCARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE. In: GABRIEL *et al.* **Educação: Tensões e Desafios Contemporâneos**, São Carlos: Pedro & João, p. 39-54. 2020.

MATTOS, K. R. C.; AMESTOY, M. B.; TOLENTINO NETO, L. C. B. O Ensino de Ciências da Natureza nas versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, v. 18, n. 40, p. 22-34, 2022.

MELLINI, C. K.; OVIGLI, D. F. B. Identidade docente: percepções de professores de biologia iniciantes. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 22, 2020.

MENDES, P. K.; MOREIRA, J. A. S.. A desvinculação das receitas da união (DRU) e suas implicações para o financiamento da educação básica. **Educação & Formação**, v. 3, n. 8, p. 75-97, 2018.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Editora Vozes, Limitada, 2011.

MIRANDA, V. L. Ensino superior e desigualdades sociais: características dos estudantes da UFRB por grau de prestígio de seus cursos. **Novos Olhares Sociais**, v. 5, n. 1, p. 60-103, 2022.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista UFG**, v. 20, n. 26, p. 13, 2020.

NASCIMENTO, E. R.; SUDÉRIO, F. B.; SANTOS, C. P. Regências de biologia no ensino remoto emergencial: uma experiência no programa residência pedagógica. **Conexão ComCiência**, v. 1, n. 3, 2021.

NOGUEIRA, E. G. D.; MELIN, A. P. G.; ALMEIDA, O. A. Trabalho docente e formação de professores: Os professores iniciantes e suas práticas. **Debates em Educação**, Maceió, v. 3, nº 6, p. 33-52, 2011.

NOGUEIRA, E. G. D.; ALMEIDA, O. A.; MELIN, A. P. G. A docência expressa nas visões e nas vozes de professores iniciantes e acadêmicos: revelações na/da pesquisa-formação. **Anais [...] 36ª Reunião Nacional da ANPEd**. Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais. Goiânia: ANPEd, 2011.

NOGUEIRA, P. G.; LIMA, R. A.; MATOS, L. A. L. DOCÊNCIA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NO ESTADO DE RONDÔNIA: UMA PROFISSÃO FEMINIZADA? **Revista Ensino de Ciências e Humanidades-Cidadania, Diversidade e Bem Estar-RECH**, v. 3, n. 1, p. 42-57, 2019.

NOTAS DAS ENTIDADES. **Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC**. Disponível: <http://www.anped.org.br/news/manifestacao-das-entidades-educacionais-sobre-politica-de-formacao-de-professores-anunciada>. Acesso em 15 de maio de 2021.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. 1992

NÓVOA, A. Cúmplices ou reféns? **Nova Escola**. São Paulo: Abril; n. 162, p. 14-15, mai. 2003.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, D. F.; PIRES, E. F.; MAIA, M. F. G. Relações de gênero, renda e trabalho em microdados sobre formação inicial de professores/as no Brasil: uma análise multivariada. **Revista Educação (UFSM)**, v. 45, n. 1, p. 102-1-27, 2020.

NUNES, J. B. C. Aprendendo a ensinar: um estudo desde a perspectiva da socialização docente. **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, v. 25, p. 1-13, 2002.

OLIVEIRA, E. T.; ZANATTA, S. C.; ROYER, M. R.; LORO, A. P. O PIBID E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA EXPERIÊNCIA NA ELABORAÇÃO DE ROTEIROS DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS. **e-Mosaicos**, v. 9, n. 22, p. 188-202, 2020.

PALMA, M. G. Educación y exclusión digital: los falsos nativos digitales. **Revista de Estudios Socioeducativos. ReSed**, [S. l.], n. 7, p. 27-41, 2019.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, v. 4, 1999.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019.

PORTELINHA, A. M. S.; NEZ, E.; BORDIGNON, L. S. Política de formação de professores: reflexões sobre o PIBIB e o programa residência pedagógica. **Educação**, v. 9, n. 1, p. 29-42, 2020.

PRENSKY, M. Nativos digitais, imigrantes digitais. **On the horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

RATIS, L. R.; SOAREAS, A.A.; XIMENES, É. L.S.; PEREIRA, M. D. G. A.; PAULA, V. M. EL PROGRAMA DE RESIDENCIA PEDAGÓGICA EN LA PANDEMIA DEL COVID-19: informes de profesores de Biología en formación inicial. **Journal of Education Science and Health**, v. 1, n. 3, p. 1-12, 2021.

REIS, A.; ANDRÉ, M. E. A. D.; PASSOS, L. F. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 12, n. 23, p. 33-52, 2020.

RICCI, C. S.; BRAGA, S. M.; COSTA, T. M. L. Residência Docente no Centro Pedagógico da UFMG: O fazer docente como objeto de reflexão. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 25, p. 53-66, 2020.

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

SANTOS, M. R. M.; SIQUEIRA, M. R. P. Tendências sobre o Programa de Residência Pedagógica no Ensino de Ciências: um levantamento bibliográfico em periódicos. **Anais do XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Campina Grande: Realize Editora**, 2021.

SANTOS, S. A.; SOUZA, M. F. M. O PARFOR como Política Pública de (con) formação de professores: reflexões necessárias. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 7, p. e45211730202-e45211730202, 2022.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Penso Editora, 2009.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 3ª ed, p. 79-91, 1997.

SIQUEIRA, M. R. P. **Professores de física em contexto de inovação curricular: saberes docentes e superação de obstáculos didáticos no ensino de física moderna e contemporânea**. 2012. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

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

SHULMAN, L. **Those who understand**: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* 15(2), 1986.

SOUZA, A.; BARROS, C. C. A.; DUTRA, F. D. E.; GUSMÃO, R. S. C.; CARDOSO, B. L. C. Precarização do trabalho docente: reflexões em tempos de pandemia e pós pandemia. **Ensino em Perspectivas**, 2(2), 1-23, 2021.

STENHOUSE, Lawrence. **Investigación y desarrollo del currículum**. Ediciones Morata, 1984.

TARDIF, M. **Los saberes del docente y su desarrollo profesional**. Narcea Ediciones, 2004.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TAVARES, A; SOUSA, K; CRUZ, K. **Residência pedagógica e formação docente em debate inicial**. Editora IFRN, 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais - A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UCZAK, L. H.; BERNARDI, L. M.; ROSSI, A. J. O governo Temer e a asfixia dos processos de democratização da educação. **Educação (Santa Maria)**. Santa Maria, RS. Vol. 45 (jan./dez. 2020), e23, 23 p., 2020.

VASCONCELOS, A. D. ; FERRETE, A. A. S. S.; SANTOS, W. L. Os saberes profissionais dos pedagogos e as tecnologias digitais na Universidade Federal de Sergipe. **Revista Práxis Educacional**, v. 18, n. 49, p. 3, 2022.

VASCONCELOS, F. C. G. C; SILVA, J. R. R. T. A vivência na residência pedagógica em química: aspectos formativos e reflexões para o desenvolvimento da prática docente. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 25, p. 219-234, 2020.

VELOSO, F. S.; PIVOVAR, A. Residência pedagógica nas IES: programa de aperfeiçoamento do estágio curricular obrigatório? **Formação Docente**, v. 13, n. 26, p. 187-200, 2021.

VOGEL, M. A construção do PIBID como política pública de formação docente–panorama de construção do programa. **Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino**, v. 1, n. 5, 2020.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Penso Editora, 2016.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICES

Apêndice 1: Questionário

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado para fazer parte da pesquisa intitulada “RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: um panorama acerca da formação de professores” referente à dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática – UESC da mestrandia Mikaella Rocchigiani Magnavita dos Santos orientada pelo Prof. Dr. Maxwell Roger da Purificação Siqueira. Essa pesquisa tem como objetivo investigar as influências da Residência Pedagógica na constituição da identidade docente de professores em formação inicial dos cursos de Ciências Biológicas de Instituições de Ensino Superior baianas. Inicialmente, sua participação consiste em conceder respostas a um questionário estruturado realizado na plataforma Google Forms. É importante que você concorde em ter suas respostas citadas ao longo do trabalho. Sua participação será importante para nos auxiliar a investigar a relação dos residentes com o programa de iniciação a docência Residência Pedagógica. Posteriormente, alguns participantes serão convidados a participar de uma entrevista semiestruturada, na plataforma Google Meet, sendo que essa será realizada no prazo máximo de 30 min, bem como será gravada. O objetivo com a entrevista é detalhar as respostas do questionário referente à percepção dos participantes sobre a Residência Pedagógica. Os riscos possíveis deste trabalho são: a interferência em seu tempo, cansaço ou aborrecimento, assim como constrangimentos com relação às suas ideias e opiniões. Para minimizá-los tanto o questionário quanto a entrevistas, não serão identificados. Além disso, apesar da sua imagem ser coletada na entrevista, ela não será divulgada, preservando-se o anonimato. Ainda sim, elucidamos que as transcrições das falas da entrevista serão enviadas para seu e-mail, para que você possa atestar ou requisitar a retirada de algo que não lhe agrade. Destacamos que em qualquer momento você poderá interromper tanto o preenchimento do questionário, basta fechar a página do navegador, sem enviar o formulário, quanto na entrevista, solicitando o encerramento desta ao investigador. Procuraremos ser breves e objetivos para não cansá-la (o) e/ou atrapalhar suas atividades. É importante que você saiba que sua participação é totalmente voluntária e, como tal, não prevê qualquer tipo de remuneração nem custo. Além disso, caso você tenha quaisquer gastos decorrentes dessa pesquisa você será ressarcido. Caso haja algum dano decorrente da sua participação na pesquisa, você terá garantido o direito à indenização. Cabe explicar que os benefícios dessa pesquisa estão relacionados às contribuições no campo da Formação de Professores e ainda, buscará fornecer dados para outros pesquisadores da área. Sendo os responsáveis legais por essa pesquisa, comprometemos manter sigilo de todos os seus dados pessoais em todas as etapas da pesquisa. Destacamos que uma via assinada desse documento será enviada a você, para o endereço de e-mail indicado no início do formulário.

Esta pesquisa teve os aspectos relativos à Ética da Pesquisa envolvendo Seres Humanos analisados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Santa Cruz. Em caso de dúvidas sobre a ética desta pesquisa ou denúncias de abuso, procure o CEP, que fica no Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, KM16, Bairro Salobrinho, Torre Administrativa, 3º andar,

CEP 45552-900, Ilhéus, Bahia. Fone (73) 3680-5319. Email: cep_uesc@uesc.br.
Horário de funcionamento: segunda a quinta-feira, de 8h às 12h e de 13h30 às 16h.

Ao clicar no botão abaixo, o(a) Senhor(a) concorda em participar da pesquisa nos termos deste TCLE. Ressaltamos que caso não concorde em participar, apenas feche essa página no seu navegador, se em algum momento do preenchimento do formulário o(a) Senhor(a) desistir de participar da pesquisa, basta fechar essa página do navegador, sem enviar o formulário

- ☐ Eu aceito participar do estudo
☐ Eu NÃO aceito participar do estudo

Endereço de e-mail válido para recebimento de uma via desse termo:

Identificação

Nome (opcional):

Idade:

Gênero

- ☐ Feminino
☐ Masculino
☐ Outro:

Instituição

- ☐ UESC
☐ UEFS
☐ UESB - Jequié
☐ UESB - Itapetinga
☐ UNEB – Barreiras

Curso: _____

Ano de ingresso no curso: _____

Sua formação no ENSINO FUNDAMENTAL foi realizada:

- ☐ Totalmente em escolas da rede pública
☐ Totalmente em escolas da rede privada
☐ Parte em escolas da rede pública e outra parte em escolas da rede privada
☐ Outro:

Sua formação no ENSINO MÉDIO foi realizada:

- ☐ Totalmente em escolas da rede pública
☐ Totalmente em escolas da rede privada
☐ Parte em escolas da rede pública e outra parte em escolas da rede privada
☐ Outro:

Por que você escolheu o curso de licenciatura? (Aqui pode indicar os motivos pessoais, como família, única opção de horário, influência de amigos e professores, entre outros)

Quando escolheu a licenciatura você compreendia que tal curso era voltado para a formação de professores? Ou você só teve essa consciência ao ingressar no curso? Detalhe sua resposta.

Você já atuou como professor? (não considere as atividades relacionadas a graduação) Caso afirmativo, atuou por quanto tempo e qual série?

Participação e concepção acerca do Programa Residência Pedagógica

Seu primeiro contato com o programa de Residência Pedagógica (RP) foi por meio:

- ☐ Amigos
- ☐ Professores
- ☐ Edital
- ☐ Colegiado do Curso
- ☐ Mídias sociais
- ☐ Outro:

Há quanto tempo você faz parte do programa de Residência Pedagógica?

Qual sua motivação para participar do programa de RP? (PODE MARCAR MAIS DE UMA ALTERNATIVA)

- ☐ A bolsa
- ☐ Complemento de carga horária
- ☐ Aprofundar a prática docente
- ☐ Adquirir experiência com a sala de aula
- ☐ Expandir o conhecimento sobre a realidade escolar
- ☐ Colocar em prática os ensinamentos teóricos
- ☐ Compreender melhor o meu futuro ambiente de trabalho

☐ Outro:

Em relação à prática docente, além da RP, qual (is) você participou? (PODE MARCAR MAIS DE UMA ALTERNATIVA)

- ☐ Nunca participei de nenhum
- ☐ Estágio(s)
- ☐ PIBID
- ☐ Partiu Estágio
- ☐ Mais Futuro
- ☐ Outro:

Caso tenha participado de alguma desses programas de iniciação a docência ou cursado a disciplina de estágio, você consegue atribuir alguma diferença entre a RP e essas, seja positiva ou negativa? Se sim, qual (is)?

Você teve alguma dificuldade durante a sua participação na RP? Selecione as opções abaixo correspondentes (PODE MARCAR MAIS DE UMA ALTERNATIVA)

- ☐ Nenhum
- ☐ Relacionar com os alunos
- ☐ Relacionar com o preceptor(a)
- ☐ Relacionar com o orientador(a)
- ☐ Relacionar com os outros residentes
- ☐ Lidar com as adversidades comportamentais dos alunos
- ☐ Apresentar/explicar o conteúdo
- ☐ Conciliar com as atividades vinculadas à graduação
- ☐ Problemas estruturais/recursos disponíveis na escola
- ☐ Problemas de conexão no ensino remoto
- ☐ Outro:

Detalhe a(s) opção(es) marcada (s)

No seu entendimento, caso tenha tido alguma dificuldade durante a sua participação na RP, você acha que as dificuldades enfrentadas podem de alguma forma refletir na sua atuação futura como professor?

A maneira de conceber a docência sofreu modificações depois que começou a participar do RP? Detalhe.

Em sua opinião o preceptor e o orientador colaboraram de alguma forma com a construção da sua identidade como futuro professor? Justifique

Você considera que de alguma maneira a sua participação na RP contribui para a construção da sua identidade como futuro professor? Detalhe.

Apêndice 2: Roteiro entrevista semiestruturada

1- As contribuições da RP para os residentes

- Em sua opinião a sua participação na RP terá impacto quando você for atuar como professor? Ou seja, você vai levar algum tipo de conhecimento, adquirido na sua vivência no RP para quando você for professor? Caso sim quais?
- O que destacaria como conhecimento construído no RP para ser professores que não foi possível de ter nas disciplinas ou em outros projetos?
- Eu queria saber um pouco se a relação que vc teve com outros professores (seja o preceptor, o orientador) ou até mesmo seus colegas do residência, se a socialização da docência foi valida e se sim em que medidas isso aconteceu? Ou seja, se ter um grupo para dividir os acontecimentos do programa, foi importante pra vc.
- Se você pudesse listar a(s) principal(is) vantagem(ns) na sua participação no programa de RP quais seriam?

2- Os impactos da pandemia

- A pandemia de Covid-19 alterou significativamente o funcionamento das escolas, principalmente devido à questão do ensino remoto. Como funcionou o subprojeto que você participa nesse período?
- Você consegue atribuir pontos e contrapontos na construção da sua identidade como futuro professor durante esse período?

3- O atraso das bolsas no programa

- A RP passou por um período conturbado no final do ano de 2021 com o atraso das bolsas. Como isso te impactou como participante do programa?
- Qual sua opinião sobre esses atrasos? Você acha que de alguma forma isso impacta na formação de professores ou até na carreira docente?