



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS  
CAMPUS DE ARAGUAÍNA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E  
MATEMÁTICA

**ALEXSSANDRO TELES LIMA**

CONTRASTES NA FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE EM  
CONTEXTOS DA PANDEMIA DE COVID-19 E NÃO-PANDEMIA: AS  
CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP)  
PARA OS RESIDENTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA  
DA UFT-UFNT

Araguaína/TO  
2023

**ALEXSSANDRO TELES LIMA**

**CONTRASTES NA FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE EM  
CONTEXTOS DE PANDEMIA DE COVID-19 E NÃO-PANDEMIA: AS  
CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP)  
PARA OS RESIDENTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA  
DA UFT-UFNT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGecim) como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Domenica Palomaris Mariano de Souza

Araguaína/TO  
2023

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

T269c Teles Lima, Alexssandro.

CONTRASTES NA FORMAÇÃO E IDENTIDADE DO DOCENTE EM  
CONTEXTOS DA PANDEMIA DE COVID-19 E NÃO-PANDEMIA: AS  
CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP)  
PARA OS RESIDENTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA DA  
UFT-UFNT. / Alexssandro Teles Lima. – Araguaína, TO, 2023.

86 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins –  
Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em  
Ensino de Ciências e Matemática, 2023.

Orientadora : Domenica Palomaris Mariano de Souza

1. Formação inicial de professores. 2. Formação inicial de professores no  
contexto da pandemia de COVID-19. 3. Residência Pedagógica. 4. Construção  
da Identidade docente no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP).  
I. Título

**CDD 510**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer  
forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte.  
A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184  
do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da  
UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**


# FOLHA DE APROVAÇÃO

ALEXSSANDRO TELES LIMA

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGecim). Foi avaliada para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática e aprovada em sua forma final pela orientadora e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 03/ 07 /2023


Banca Examinadora

Documento assinado digitalmente  
 DOMENICA PALOMARIS MARIANO DE SOUZA  
Data: 06/11/2023 12:28:44-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

Profª Drª Domenica Palomaris Mariano de Souza, PPGecim - UFNT

Orientadora

Documento assinado digitalmente  
 ALESSANDRO TOMAZ BARBOSA  
Data: 10/11/2023 08:03:29-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

Prof. Dr. Alessandro Tomaz Barbosa, PPGecim - UFNT

Membro interno

Documento assinado digitalmente  
 LILYAN ROSMERY LUIZAGA DE MONTEIRO  
Data: 09/11/2023 15:33:53-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

Profª Drª Lilyan Rosmery Luizaga de Monteiro, PPGDire - UFNT

Membro externo

Araguaína - TO, 2023

*Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo  
para todo o propósito debaixo do céu.*

*Eclesiastes 3:1 Eclesiastes 3:1*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço:

Primeiramente, agradeço a Deus por me proporcionar saúde e oportunidades para lutar pelos meus sonhos. Agradeço ao meu pai, Reubens Pereira Lima, por sua dedicação à nossa família, ensinamentos e apoio aos meus estudos. À minha mãe, Luzia Teles Marinho, pelo incentivo e exemplo de determinação em todas as suas realizações, sempre me encorajando a persistir.

A minha esposa, Gabrielle Gomes Villela Sena, pelo apoio durante a conclusão deste mestrado. Ao nosso eterno professor, Dr. Gecilane Ferreira (*in memoriam*), por todos os ensinamentos e incentivo na realização deste trabalho. À minha orientadora, Dra. Domenica Palomaris Mariano de Souza, pela dedicação e orientações valiosas.

À minha amiga Rosélia Sousa Silva, a qual sou eternamente grato pelos incentivos, apoio nos estudos votos de confiança desde a graduação até o mestrado, compartilhando seus conhecimentos e experiências.

Aos meus colegas da segunda turma do Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências e Matemática da UFT/UFNT, campus Araguaína, pela troca de conhecimentos e colaboração no desenvolvimento de trabalhos acadêmicos.

Aos avaliadores da Banca do Exame de Qualificação e Defesa da Dissertação de Mestrado, Dra. Lilyan Rosmery Luizaga de Monteiro e Dr. Alessandro Tomaz, pelas contribuições valiosas. À UFT/UFNT, por proporcionar esta oportunidade, a CAPES pelos fomentos feitos a este trabalho, ao PPGecim pela oportunidade e contribuições em meu desenvolvimento acadêmico e profissional. Ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemáticas (PPGecim) e a todos os professores e coordenadores do programa que contribuíram para com a minha formação acadêmica e profissional. A todos que direta ou indiretamente contribuíram e me apoiaram nessa nova conquista da minha vida o meu muito obrigado!

## RESUMO

O Programa Residência Pedagógica é uma iniciativa do Ministério da Educação com fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que visa o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura por meio da imersão do licenciando na escola de educação básica. Neste contexto, foi o objetivo do presente estudo investigar os impactos da primeira (2018-2019) e segunda (2020-2022) edição do PRP na formação da identidade docente dos estudantes do curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Tocantins (UFT)/ Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Esta pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada em três etapas: (1) análise dos relatórios finais dos residentes; (2) estudo dos artigos produzidos pelos preceptores e residentes; e (3) interpretação dos dados por meio da análise do conteúdo fundamentada por Bardin (2011) com o intuito de estabelecer categorias que permitissem compreender os impactos do programa na formação e identidade docente dos residentes. A análise dos documentos evidenciou que o PRP contribuiu para a formação inicial e construção da identidade docente dos residentes. Durante a primeira edição além de partir da rotina escolar, os residentes foram incentivados a desenvolverem estratégias pedagógicas inovadoras para o ensino das ciências e biologia, a implementarem abordagens práticas e investigativas que possibilitam a alfabetização científica como o clube de ciências. Na segunda edição ocorrida durante o período de pandemia da COVID-19, os residentes se engajaram em atividades remotas para a discussão e planejamento de estratégias pedagógicas para atender ao Ensino Remoto Emergencial (ERE). Ainda houve, a participação em seminários sobre temas educacionais e socialização das experiências vivenciadas ao longo desta edição. Ademais, os resultados deste estudo podem contribuir para orientar futuras pesquisas e políticas no campo da formação docente, bem como averiguar o desempenho do PRP e de programas similares em cenários regulares e emergenciais. Neste sentido, o PRP tem se revelado um programa de formação expressivo e uma fonte de pesquisa valiosa, auxiliando na formação continuada, na construção da identidade docente e na interlocução entre a educação superior e básica de nosso país.

**Palavras-Chave:** Análise documental. COVID-19. Formação inicial. Identidade docente. Residência pedagógica. Residentes.

## ABSTRACT

The Pedagogical Residency Program is an initiative by the Ministry of Education, with support from the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), which aims at enhancing practical training in degree courses through the immersion of the student in basic education schools. In this context, the objective of this study was to investigate the impacts of the first (2018-2019) and second (2020-2022) editions of the PRP on the formation of the teaching identity of the students of the Biology Degree Course at the Federal University of Tocantins (UFT)/ Federal University of Northern Tocantins (UFNT). This research, of a qualitative nature, was carried out in three stages: (1) analysis of the final reports of the residents; (2) study of the articles produced by the preceptors and residents; and (3) interpretation of the data through content analysis based on Bardin (2011) with the intention of establishing categories that would allow understanding the impacts of the program on the formation and teaching identity of the residents. The analysis of the documents showed that the PRP contributed to the initial formation and construction of the teaching identity of the residents. During the first edition, in addition to starting from the school routine, the residents were encouraged to develop innovative pedagogical strategies for the teaching of science and biology, implementing practical and investigative approaches that enable scientific literacy like the science club. In the second edition, which took place during the COVID-19 pandemic period, the residents engaged in remote activities for the discussion and planning of pedagogical strategies to cater to Emergency Remote Education (ERE). There was also participation in seminars on educational topics and socialization of the experiences lived throughout this edition. Furthermore, the results of this study may contribute to guiding future research and policies in the field of teacher training, as well as investigating the performance of the PRP and similar programs in regular and emergency scenarios. In this sense, the PRP has proven to be a significant training program and a valuable research source, assisting in ongoing training, in the construction of the teaching identity, and in the dialogue between higher and basic education in our country.

**Key words** Document analysis. COVID-19. Initial training. Teacher identity. Pedagogical residency. Residents.

## LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Quadro 1 -	Quadro 1 – Ações e atividades desempenhadas na etapa de ambientação e caracterização da unidade escolar.....	42
Figura 1 -	Localização da UFT-UFNT, Campus Cimba, Araguaína -TO no Google Maps. Coordenadas decimais: -7.181720003786952, -48.19737960831218.....	37
Figura 2 -	Diagrama do indicador da unidade de registro das ações relacionadas a formação docente 1A e construção da identidade docente 1B presentes nos relatórios finais dos residentes do PRP da primeira edição (2018 a 2019) do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFT-UFNT.....	41
Figura 3 -	Diagrama do indicador da unidade de registro das ações relacionadas a formação docente 2A e construção da identidade 2B presentes nos relatórios finais dos residentes do PRP da segunda edição (2020 a 2022) do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFT-UFNT.....	50
Figura 4 -	Diagrama do indicador da unidade de registro das ações relacionadas a formação docente presentes nos relatórios finais dos residentes do PRP da primeira edição (2020 a 2022) do curso de Licenciatura em Biologia da UFT-UFNT.....	55
Figura 5 -	Diagrama do indicador da unidade de registro das ações, das ações relacionadas a construção da identidade docente presentes nos relatórios finais dos residentes do PRP da segunda edição (2020 a 2022) do curso de Licenciatura em Biologia da UFT-UFNT.....	63

## LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 - Distribuição da carga horária destinada a realização de cada módulo do PRP do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFT-UFNT de acordo com o edital nº 6/2018 da CAPES..... 33
- Tabela 2 - Distribuição da carga horária destinada a realização de cada módulo do PRP do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFT-UFNT de acordo com o edital nº 01/2020 da CAPES na Portaria Gab nº 259, de 17 de dezembro de 2019..... 34

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- CONAMA - Conselho Nacional de Meio Ambiente
- EJA - Educação de Jovens e Adultos
- ERE - Ensino Remoto Emergencial
- IEB – Instituição de Ensino Básico
- IEBs - Instituições de Ensino Básico
- IES – Instituição de Ensino Superior
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC - Ministério da Educação e Cultura
- PNE - Plano Nacional da Educação
- PPGDire - Programa de Pós-Graduação em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais
- PPGecim - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática
- PPP - Projeto Político Pedagógico
- PPPs - Projetos Políticos Pedagógicos
- PRP – Programa Residência Pedagógica
- TO - Tocantins
- UFNT - Universidade Federal do Norte do Tocantins
- UFT - Universidade Federal do Tocantins
- TICs - Tecnologias da informação e comunicação
- TDICs - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>1.1</b>	<b>Panorama dos aspectos Históricos da Formação Docente no Brasil .....</b>	<b>19</b>
<b>1.2</b>	<b>Formação inicial de professores .....</b>	<b>22</b>
<b>1.3</b>	<b>Educação Híbrida .....</b>	<b>26</b>
<b>1.4</b>	<b>Identidade Docente .....</b>	<b>28</b>
<b>1.5</b>	<b>Como o Programa Residência Pedagógica é estruturado? .....</b>	<b>30</b>
<b>2</b>	<b>OBJETIVOS .....</b>	<b>35</b>
<b>2.1</b>	<b>Objetivo geral .....</b>	<b>35</b>
<b>2.2</b>	<b>Objetivos específicos .....</b>	<b>35</b>
<b>3</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA .....</b>	<b>35</b>
<b>3.1</b>	<b>Caracterização da UFT-UFNT instituição lócus desta pesquisa .....</b>	<b>35</b>
<b>3.2</b>	<b>Pesquisa documental .....</b>	<b>37</b>
<b>3.3</b>	<b>Estrutura de análise de conteúdo .....</b>	<b>38</b>
<b>4</b>	<b>O QUE DIZEM OS RELATÓRIOS FINAIS DO PRP .....</b>	<b>40</b>
<b>4.1</b>	<b>Relatórios finais da primeira edição .....</b>	<b>40</b>
<b>4.1.1</b>	<b>Unidade de registro – Formação docente dos Residentes.....</b>	<b>40</b>
<b>4.1.2</b>	<b>Unidade de registro – Identidade docente dos Residentes.....</b>	<b>49</b>
<b>4.2</b>	<b>Relatórios finais da segunda edição .....</b>	<b>54</b>
<b>4.2.1</b>	<b>Unidade de registro – Formação docente dos Residentes .....</b>	<b>54</b>
<b>4.2.2</b>	<b>Unidade de registro –Identidade docente dos Residentes .....</b>	<b>62</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>67</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>69</b>
	<b>APÊNDICE-A – Tabelas de identificação das Classes de Análises da primeira edição do PRP (2018-2019) .....</b>	<b>74</b>
	<b>APÊNDICE-B: Tabelas de identificação das Classes de Análises da segunda edição do PRP (2020-2022) .....</b>	<b>79</b>

## APRESENTAÇÃO

Eu sou Alexssandro Teles Lima, natural da cidade de Nova Olinda, no interior do estado do Tocantins, filho de uma agente de saúde e um comerciante. Sempre estudei em escolas públicas desde os anos iniciais, como a Escola Municipal Maria Lira, Escola Municipal Pedro Chicou de Alencar, Escola Estadual Hamedy Cury Queiroz e Colégio Estadual Dr. Hélio de Sousa Bueno. No último ano da minha formação básica, no terceiro ano do ensino médio, fui aprovado em um curso técnico para auxiliar administrativo e, em seguida, no vestibular para cursar licenciatura em Matemática na Universidade Federal do Tocantins (UFT). Após um ano cursando Matemática, fui aprovado no curso de Engenharia Civil, onde passei os últimos quatro anos dedicando-me integralmente aos dois cursos e a um curso técnico em Redes de Computadores pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). No meu último período de Engenharia, fui aprovado na seleção para cursar o mestrado em Ensino de Ciências e Matemática - PPGecim da Universidade Federal do Norte do Tocantins.

Este trabalho é resultado das minhas reflexões acerca das práticas docentes e da formação de professores. O interesse surgiu durante a graduação, quando cursei a disciplina de estágio supervisionado e vivenciei momentos de ambientação, observação das aulas de alguns professores e um período de regência. As experiências e desafios enfrentados no ambiente escolar, como insegurança, escolha de metodologias, seleção de recursos para ministrar aulas e captação da atenção dos alunos para o conteúdo ensinado, foram cruciais para despertar meu interesse na área de formação de professores. Assim como eu, muitos outros enfrentam sensações similares ao se depararem com os períodos de imersão da prática escolar, seja no estágio ou em programas de aprimoramento da formação inicial, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) ou o Programa Residência Pedagógica (PRP).

Assim, ao ingressar no PPGecim da UFNT, campus Cimba em Araguaína-TO, fui convidado pelo meu orientador, Dr. Gecilane, a analisar o recém-implementado PRP no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. A ideia inicial estava alinhada às reflexões que tive durante meu estágio supervisionado na graduação: compreender o processo de imersão na prática docente. A diferença seria que, em vez de analisar o estágio supervisionado obrigatório, investigaríamos o PRP e seu impacto na formação inicial e na identidade docente dos residentes. Dessa forma, tive a oportunidade de entender na prática os efeitos de uma metodologia de imersão na prática docente na formação inicial e na construção da percepção dos discentes sobre se verem como professores.

A premissa da pesquisa constitui-se em realizar um estudo aprofundado acompanhando e observando os residentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFT-UFNT, utilizando questionários e entrevistas para explorar suas experiências e desafios, bem como suas perspectivas sobre o programa. O objetivo era compreender como PRP poderia afetar sua formação inicial, levando em consideração a metodologia estrutural e as ações implementadas durante o período de vigência do PRP.

Em decorrência da pandemia da COVID-19 e das medidas sanitárias implementadas durante o início do trabalho de pesquisa em campo, como o fechamento indefinido das escolas e outros órgãos da administração pública, foi necessário adaptar a pesquisa devido às incertezas quanto à retomada das aulas e ao curto prazo disponível para a realização de uma pesquisa de mestrado, que é de dois anos. Além disso, em virtude do falecimento de nosso estimado e especial amigo Gecilane Ferreira (*in memoriam*), que era um dos principais participante nesta pesquisa, visto que atuava como meu orientador e coordenador do subprojeto de Biologia do PRP, e também conduziria as ações a serem desenvolvidas pelos residentes na Feira de Ciências do estado do Tocantins, a pesquisa precisou ser ajustada.

Contudo, diante de todos os desafios enfrentados adaptamos esta pesquisa para um estudo de cunho teórico que consiste na análise de conteúdo dos relatórios finais dos residentes da primeira e segunda edição do PRP do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas com o objetivo de compreender quais as contribuições que esta ação tem na formação inicial à na construção da identidade docente dos residentes.

## 1. INTRODUÇÃO

A educação, sem dúvida, faz parte da agenda discursiva de diversos setores da sociedade na atualidade, em especial da academia. Portanto, a formação de pessoas que trabalham no campo da educação é uma tarefa primordialmente universitária. Por isso, acreditamos que os professores são profissionais insubstituíveis no desenvolvimento socioeconômico e político-cultural de um país. Ademais, esse especialista, é um raio de esperança, ele está trabalhando na formação da eternidade, está inacabado, possui grande potencial e está passivo de melhorias constantemente.

A mística pedagógica da formação de professores aponta para o processo de educar esperanças, sonhos e possibilidades de construir uma educação e uma vida alimentada por uma pedagogia do amor e não da opressão, pautada na prática que liberta como defendida pelo grande educador Paulo Freire (2018, p. 98), revelando a importância do educador também como um indivíduo sociopolítico-cultural.

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.

Insta ressaltar, que a formação de professores deve ser o principal objetivo na busca por uma educação de qualidade, que englobe não apenas aspectos técnicos, mas também sociopolíticos e culturais. Esse profissional deve possuir conhecimento amplo e aprofundado nas disciplinas que ensina, bem como habilidades pedagógicas que permitam a implementação de estratégias de ensino mais eficientes, levando em consideração a subjetividade de cada aluno (sujeito). É fundamental que o educador utilize diversas metodologias de ensino, de forma a abordar os conteúdos de maneira inspiradora e motivadora.

O docente deve estar atualizado em relação aos avanços tecnológicos e ser capaz de utilizar a tecnologia a favor do ensino. Adicionalmente, é essencial que o professor estabeleça conexões com os estudantes, construa relacionamentos baseados na confiança e compreenda o contexto em que está inserido.

Atualmente, no Brasil, há diversas possibilidades institucionalizadas de formação de professores, como a pedagogia e as licenciaturas que habilitam a profissão de docente/professor para o ensino básico, no entanto, nem sempre foi assim. O termo formação de professores se configura ao longo de sua história como sendo a de atualização constante das metodologias e

métodos de se ensinar e aprender com foco nos melhores resultados. Para Zabalza e González apud García, (1999, p. 19) definem a formação como sendo “o processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de plenitude pessoal.” Ademais, os autores inferem que é o “[...] processo que o indivíduo percorre na procura da sua identidade plena de acordo com alguns princípios ou realidade sociocultural”.

Nesta perspectiva, e compreendendo os aspectos sonhado para um educador no mundo atual, diversas metodologias de formação inicial docente têm sido implementadas como por exemplo o afamado Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o recém implementado Programa de Residência Pedagógica (PRP), ambos são ações da política nacional de formação de professores do Ministério da Educação (MEC), que convergem e divergem em certos pontos, porém, com um objetivo em comum, proporcionar melhorias a formação inicial de professores.

O lócus desse estudo em formato de dissertação é o PRP do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFT-UFNT, em busca de compreender os impactos/contribuições desta ação na formação inicial e na construção da identidade docente dos discentes/residentes. Participantes da primeira e segunda edição do PRP (2018-2019 e 2020-2022).

Esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa de natureza documental e análise de conteúdo de Bardin (2011). A escolha pela abordagem deve-se ao julgamento de que as características apresentadas atendem aos objetivos da nossa pesquisa. A pesquisa qualitativa, preocupa-se com os aspectos da realidade que não podem ser quantificados; ela lida com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 2014). Isto é, ao invés de se concentrar em estatísticas, regras e outras generalizações, a abordagem qualitativa enfoca descrições, comparações e interpretações dos dados. Nesta perspectiva, considerando que esse trabalho não tem como foco a busca por dados numéricos ou estatísticos para atender aos objetivos do estudo, classificamos a abordagem como qualitativa.

O tema residência pedagógica não é uma pauta nova no Brasil assumindo diversas nomenclaturas ao longo dos anos. As primeiras discussões sobre a temática surgem em meados de 2007 com uma proposta do senador Marco Maciel (PFL/PE), destacando sua inspiração na residência médica, o qual creditou a esta metodologia formativa da classe médica como sendo um avanço para a classe profissional. Destarte, o senador propôs um Projeto de Lei ao Senado (PLS) 227/07, com carga horária mínima de 800 horas para prática, e após os dois primeiros anos tornar a residência educacional (nomenclatura utilizada pelo senador no PLS 227/07)

obrigatória para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, defendendo que a metodologia seria uma possível solução para diversas problemáticas da formação inicial nos cursos de licenciatura e pedagogia no Brasil já testada em outras classes profissionais (médica). Ademais, propôs uma modificação no artigo 65 Da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), acrescentando ao parágrafo único a seguinte proposição:

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

O intuito desse novo parágrafo objetivava fomentar o desenvolvimento da formação inicial dos professores do ensino e básico e fundamental dos anos iniciais, egressos dos cursos de licenciatura ou/e pedagogia, com a alegação de que muitas das vezes a carga horária de estágio e de imersão do discente na prática docente nestes cursos tem sido insuficiente, uma vez que esta fase é imprescindível para a constituição de saberes necessários para uma boa prática docente (PIMENTA e LIMA, 2010).

A residência pedagógica passou por diversas discussões até a sua implementação, propriamente dita, com o edital N°6/2018. Atualmente a residência pedagógica do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFT-UFNT, possui uma estrutura paralela aos estágios supervisionados, e uma metodologia similar à do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), uma vez que ambos os programas objetivam a melhoria da qualidade formativa dos futuros professores do ensino básico, e concede bolsas aos discentes, bem como o intuito de aproximar a universidade da escola.

No tocante ao PRP, os residentes do programa são licenciandos matriculados a partir da primeira metade do curso que oferta o programa, i.e., ter concluído 50% da graduação ou está matriculado a partir do 5º período e o licenciando da licenciatura “A” não pode participar do PRP da licenciatura “B”. Ademais, o licenciando que desejar participar do PRP deverá estar apto a cumprir as 440 horas do programa e não possuir vínculo empregatício com a IES conforme o item 6.1.1. do edital N°6/2018, porém, é permitido que o residente tenha vínculos empregatícios em outras instituições.

A metodologia de implementação do programa se dar por meio da relação entre IES e IEB (Escolas de Ensino Básico/Escola Campo), ambas selecionadas mediante o edital. A estrutura de integração das instituições consiste em: um Professor Coordenador da IES responsável pela ação a ser desenvolvida na escola campo, um professor orientador responsável

pela orientação dos residentes para atuação IEB por meio de palestras, rodas de conversas, formação didática-metodológica, orientações, seminários, feiras de ciências, entre outras metodologias concernentes à prática docente. Ademais, o PRP conta com um professor preceptor que acompanhará o desenvolvimento dos residentes durante a imersão no ambiente escolar, acompanhando e orientando as ações de participação dos residentes de forma a garantir as relações entre a teoria e a prática almejadas pelo programa. Ambos os professores, tanto da IES quanto das escolas preceptoras/campo são selecionadas mediante o edital publicado pela CAPES para participação no PRP.

O PRP concede bolsas para os residentes (IES), coordenadores do PRP (IES), professor orientador (IES) e professor preceptor da escola campo (IEB).

O objetivo da CAPES, conforme estabelecido no edital nº 6/2018, é descrito no item 2.1 da seguinte forma:

- 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 diagnóstico 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, 2018).

Fundamentando-se no primeiro objetivo deste edital que traz “o aperfeiçoamento da formação docente” e do processo ativo que conduz o licenciando a coleta de “dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar” e entendendo ser, tal etapa, um processo reflexivo para o residente sobre suas práxis desenvolvidas no âmbito do PRP. Destarte, são estes os caminhos que norteiam a pesquisa, i.e., se as ações desenvolvidas no âmbito do PRP cumprem com o que compreendemos atualmente por formação inicial e identidade docente conforme nossos aportes teóricos como PIMENTA (2010, 1999, 1997), TARDIF (2002), GARCIA (1999), NÓVOA (1992) et.al.

A formação inicial nem sempre é suficiente para dar resposta à diversidade de situações que se apresentam nas salas de aula, pois, os professores trabalham com uma clientela de alunos

com personalidades diferentes e dificuldades de aprendizagem. O trato com as subjetividades dos indivíduos não é uma tarefa fácil, as experiências com o dia a dia da profissão, bem como dos currículos escolares exigem estudo aprofundado de assuntos de diversos assuntos, i.e., um *continuum* movimento do sujeito professor de lidar com os currículos e as subjetividades do indivíduo modificadas a medida em que o contexto se modifica, para Dias e Cicillini (2005, p. 5):

A identidade de ser professor(a)/formador(a), é dada pela composição de vários saberes: saberes sociais, históricos e culturais, mobilizados e construídos ao longo da história de vida pessoal; saberes acadêmicos, adquiridos no tempo e no espaço escolar, compreendendo a formação inicial e todo o movimento de busca de crescimento profissional na carreira docente; saberes profissionais, construídos nas relações de trabalho.

Corroboramos com o pensamento que a prática leva à perfeição, o educador precisa em seu processo formativo da prática, pois esta é indispensável para que o futuro professor reflita e que ajustes em sua metodologia, o que pode contribuir para um ensino mais eficaz. Além disso, acompanhando o cotidiano de uma turma, é possível entender melhor os alunos, bem como conhecer melhor suas necessidades, contribuindo para um melhor atendimento delas. Para Antunes (2007, p. 145):

É necessário que a prática esteja presente na preparação do futuro profissional não apenas para cumprir uma determinação legal no que se refere à carga horária, mas no preparo do futuro profissional é fundamental a interação com a realidade e/ou situações similares àquelas de seu campo de atuação, tendo os conteúdos como meio e suporte para constituição das habilidades e competências, isto é, levando-se em conta a indissociabilidade teoria-prática como um elemento fundamental para orientação do trabalho.

Estas observações a respeito das ações que visam a melhoria da formação inicial de professores, bem como da importância da prática para formação inicial docente despertaram alguns questionamentos a cerca destas temáticas envolvendo o PRP. 1) por se tratar de uma ação implementada recentemente se comparada a outras, tendo seu primeiro edital publicado em 2018, quais são seus impactos na formação inicial dos futuros docentes? 2) Como funciona a sua estrutura metodológica na prática? 3) o que difere sua metodologia das demais metodologias de imersão dos discente no ambiente escolar? 4) Quais os aspectos dessa ação que pode motivar ou despertar aos discentes a quererem participar desta metodologia, uma vez que não é obrigatória e necessita de uma seleção? 5) Quais são as práticas adotadas ao longo do período da residência pedagógica que a torne uma ação que vise melhora a formação inicial?

## 1.1 Panorama dos aspectos Históricos da Formação Docente no Brasil

A formação de professores propriamente dita surge no século XIX, com as chamadas “Escolas Normais”, a primeira Escola Normal brasileira foi em Niterói na antiga província do Rio de Janeiro, hoje o atual estado do Rio de Janeiro e teve como objetivo preparar e capacitar profissionais para atuar no magistério, especialmente no ensino primário. Essas instituições de ensino foram criadas para estabelecer padrões e normas para a formação de educadores, fornecendo-lhes conhecimentos pedagógicos, didáticos e específicos das disciplinas que ensinariam. Na época, as Escolas Normais eram o motor responsável pela garantia da “instrução primária, gratuita” conforme discutido na carta constituinte de 1823 e que se firma com a promulgação da constituinte “Lei maior” de 1824. Chizzotti (1996) enfatiza que esta constituição: [...] promete uma instrução primária, gratuita, a todas as classes de cidadãos; os elementos das Ciências, das Belas Artes, serão ensinados nas aulas, e Universidade”, o artigo 19 consagrava a “uniformidade do ensino público”, foram transcritos como os artigos 32 e 33 do projeto de Francisco Gomes da Silva, sem qualquer anotação imperial”. O texto final da Constituição de 1824 simplifica a redação, prescrevendo no artigo 32: “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” (1996, p.52).

As Escolas Normais ou Curso Normal em nível Médio, foi uma modalidade pioneira na formação de professores no país, com aspectos didáticos-metodológicos sobre a formação de professores bastante rudimentares que culminou em diversas reformulações ao longo das décadas, como a “formação em magistério”, pedagogia e as licenciaturas. Tal modalidade está prevista no artigo 62 da LDB nº. 9.394/96 e devidamente normatizada pela CNE/CEB nº. 02/99, no Art.1º, resolução que rege as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente dos anos iniciais e da Infantil.

O caminho percorrido pelo aluno, futuro professor dos anos iniciais, para a obtenção da habilitação docente se dava através dos estágios dentro das escolas normais, porém, estas escolas contavam com poucos subsídios, além de um tempo de formação bastante curto. Para a professora e pesquisadora em História da Educação no Brasil Tanuri (2000), as Escolas Normais tiveram um papel importante na criação de uma identidade profissional para os educadores e na difusão de metodologias pedagógicas e conhecimentos específicos. No entanto, ela também destaca que essas escolas enfrentaram diversos desafios ao longo do tempo, como a falta de recursos, a baixa qualificação dos professores e a limitação de metodologias adotadas. Tais lacunas presentes na estrutura das primeiras escolas normais desencadearam diversas reformas nas diretrizes e nos currículos de formação de professores.

Tanuri (2000, p.78) aborda as tentativas de reformulação dos processos formativos em relação às metodologias utilizadas. Segundo a autora, o movimento da Escola Nova buscava revisar os padrões tradicionais de ensino: em vez de programas rígidos, propunha-se flexibilidade, adaptados ao desenvolvimento e à individualidade das crianças; a inversão dos papéis do professor e do aluno, com a educação sendo resultado das experiências e atividades dos estudantes, sob a orientação do professor; e o ensino ativo em contraposição ao criticado "verbalismo" da escola tradicional.

A identificação de fragilidades no aprendizado dos alunos reflete diretamente a variável "formação de professores". Essa situação não é muito diferente do que se discute atualmente, em que a responsabilidade pelo aprendizado dos alunos recai sobre os professores, apontando para problemas na trajetória e no processo formativo dos educadores, julgado como pouco eficaz para os novos alunos da sociedade contemporânea. Esta sociedade segue um rumo bastante distinto daquele discutido por pensadores renomados como Locke, Rousseau, Kant, Hegel, Montesquieu e Karl Marx. Ela assume posições nos vieses da modernidade líquida, conceito desenvolvido por Zygmunt Bauman.

O princípio da modernidade líquida refere-se à condição atual da sociedade caracterizada pela fluidez, instabilidade e falta de estrutura sólida, permeada de incertezas e transitoriedades. Isto é aprofundado na obra "Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida" [<https://www.scielo.br/j/cp/a/36mzFFbtvXDhmsjtqDWcdG/>]. Essa nova dinâmica social se assemelha ao debate proposto pelo escritor, professor, filósofo e crítico literário italiano Umberto Eco entre "apocalípticos e integrados". Tais afirmações sobre a sociedade contemporânea já têm refletido nos currículos escolares, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, em sua competência geral 5, destaca a necessidade de os alunos se familiarizarem com as tecnologias da informação e comunicação, não apenas como usuários, mas também como criadores (BNCC, 2018)."

Reflexões sobre o problema "aprendizado dos alunos" suscitaram em reformas no processo de formação de professores. Tanuri (2000), destaca que em 1939 surge o primeiro curso de pedagogia na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, no sistema "3 + 1", na modalidade técnica.

O sistema "3+1", conforme Vargas (2007, p 25), funcionava com a seguinte estrutura: [...] As disciplinas pedagógicas permaneciam junto dos demais conteúdos, porém se o bacharel quisesse ter o diploma de licenciado bastava cursar mais um ano de didática, podendo desta forma, atuar também no exercício do magistério. Com isso poderia ser resolvida a questão da

formação de professores para a atuação na escola normal, essa organização curricular ficou conhecida como o esquema 3+1.

De modo geral, o sistema 3+1 de formação de professores é uma abordagem que divide a formação docente em quatro anos, sendo três anos dedicados ao conteúdo específico da área de conhecimento e um ano voltado para a formação pedagógica e estágios supervisionados. Esse modelo tem como objetivo garantir que os futuros professores adquiram conhecimentos sólidos em suas áreas de especialização, bem como habilidades e competências pedagógicas necessárias para atuar no ensino.

Nos primeiros três anos, os estudantes se concentram em adquirir um amplo conhecimento em sua área de especialização, como matemática, história, ciências biológicas, entre outras. Durante esse período, eles também podem ter aulas introdutórias sobre educação, pedagogia e didática, mas o foco principal é na área específica.

No último ano do curso, o foco se volta para a formação pedagógica. Os estudantes passam a ter aulas mais aprofundadas sobre teorias e práticas educacionais, psicologia da educação, avaliação, planejamento e outras áreas relevantes para o ensino. Além disso, esse ano inclui estágios supervisionados, nos quais os futuros professores têm a oportunidade de aplicar seus conhecimentos e habilidades em contextos reais de sala de aula, sob a orientação de professores experientes (GATTI e BARRETTO, 2009).

Segundo os autores, o estágio supervisionado deve ser acompanhado por um professor experiente, que possa orientar e apoiar o aluno durante o processo. O supervisor de estágio tem um papel fundamental na formação do futuro docente, auxiliando na reflexão sobre a prática pedagógica, identificando dificuldades e sugerindo estratégias para superá-las, e ajudando na construção de habilidades e competências necessárias para atuar no ensino.

O sistema 3+1 de formação de professores no Brasil tem sido objeto de críticas por diversos pontos. Algumas das principais críticas incluem: **Fragmentação da formação:** separação entre a formação específica e a pedagógica pode levar a uma fragmentação no processo de formação do professor. Essa divisão pode dificultar a integração entre o conhecimento teórico e prático e a aplicação das habilidades pedagógicas no ensino da área de especialização. A ideia de que a separação entre formação específica e formação pedagógica pode levar a uma fragmentação é ecoada em diversos estudos e discussões. Por exemplo, Pimenta e Lima (2004) que discutem que uma formação docente fragmentada pode levar a práticas pedagógicas igualmente fragmentadas e descontextualizadas.

**Insuficiência da preparação pedagógica:** Um ano de formação pedagógica pode ser insuficiente para preparar adequadamente os futuros professores para os desafios da sala de

aula. Essa limitação pode resultar em educadores com conhecimento sólido em suas áreas, mas com dificuldades para planejar, implementar e avaliar estratégias de ensino eficazes. Há uma ampla literatura que sugere que um período curto de formação pedagógica pode ser insuficiente para preparar os professores para os desafios do ambiente de sala de aula. Tardif (2002), por exemplo, argumenta que a formação docente deve ser contínua e considerar as múltiplas dimensões da profissão.

**Falta de articulação entre teoria e prática:** A estrutura do sistema 3+1 pode dificultar a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente. A experiência prática em sala de aula, como estágios supervisionados, pode ser insuficiente ou ocorrer tardiamente no processo de formação, prejudicando a capacidade dos futuros professores de lidar com situações reais de ensino. A preocupação com a articulação entre teoria e prática na formação docente não é exclusiva do contexto brasileiro. Zeichner (2008) enfatiza a importância de estágios supervisionados bem estruturados e a necessidade de integrar a teoria com a prática durante a formação dos professores. No Brasil, essa discussão também é presente, destacando a necessidade de experiências práticas significativas e bem articuladas com os componentes teóricos da formação.

Mesmo com as reformas e melhorias na grade curricular da formação de professores previstas nos cursos de pedagogia e licenciatura, os índices de rendimento escolar dos alunos não demonstraram grandes avanços ao longo do tempo, autores como Saviani (2009), analisa que: (...) o processo de formação docente revela um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou até hoje um encaminhamento satisfatório (SAVIANI, 2009, p. 148).

Percebe-se então que a "formação de professores" vem sendo discutida há décadas e sempre trazendo novas metodologias formativas que supram às necessidades da educação adaptadas ao contexto da contemporaneidade, i.e., apresentada no momento, bem como as projeções de cenários futuros, tais afirmações que podem ser confirmadas nos currículos outrora mencionados.

## **1.2 Formação inicial de professores**

A Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, também conhecida como Lei "Darcy Ribeiro", estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, garantindo o acesso gratuito e de qualidade à educação para toda a população brasileira. Esta legislação também prevê direitos

e garantias para a valorização dos profissionais da educação e estabelece os deveres da União, estados e municípios em relação à educação.

Para abordar a formação inicial de professores, é crucial compreender essa fase no desenvolvimento profissional dos docentes, uma vez que a profissão exige um aprendizado contínuo que se estende além dos períodos institucionalizados de formação, como escola e universidade. A formação inicial refere-se ao período em que o estudante de licenciatura está cursando a graduação, um momento de transição de aluno/discente para professor.

Conforme destaca Pimenta e Garrido (1999), Mesmo que o estudante que ingresse no curso de formação inicial já tenha vivenciado práticas docentes ou tenha sido exposto a teorias relacionadas à formação e identidade docente, ainda assim não se enxergam como professores. Por isso, buscam ingressar em um curso de formação de professores, a fim de consolidar suas habilidades e competências pedagógicas e se preparar adequadamente para a profissão.

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana. Também sabem sobre o ser professor por meio da experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias; sabem um pouco sobre as representações e os estereótipos que a sociedade tem dos professores, através dos meios de comunicação. (PIMENTA, 1999, p.20).

Em relação à formação inicial, entendemos que seu objetivo vai além de apenas instruir e capacitar tecnicamente o indivíduo para a profissão de professor, já que muitos estudantes trazem consigo essas características ao ingressar no curso de formação. Essas considerações nos levam a refletir sobre o verdadeiro papel da formação inicial de professores: por que alguém busca a formação na área se já possui conhecimento sobre a profissão? Se o indivíduo já atua na profissão com competência, por que então busca o curso? Pimenta (1999, p.20) propõe uma reflexão sobre a percepção do indivíduo a respeito de si mesmo, além da profissão. Segundo a pesquisadora:

O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial, é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como

professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor. Para o que os saberes da experiência não bastam.

A formação inicial de professores, i.e., em nível de graduação que proporciona ao sujeito a habilitação de professor, possui um papel significativo na formação técnica para área específica na qual o sujeito está se formando, bem como na área psíquica-emocional que viabiliza a imersão do discente no processo de transformação de seu estado de aluno para estado de professor.

Essa mudança de estado requer do discente durante seu período de formação inicial conhecimentos específicos de sua área de formação, compreensão das teorias aceitas atualmente sobre ensino e aprendizagem, bem como experiências práticas no âmbito de trabalho proporcionadas pelos estágios e reflexões sobre estas experiências.

Para a pesquisadora Pimenta (1994, p. 93) o processo de simbiose entre teoria e prática é inegável “[...] teoria e prática são indissociáveis como práxis”. A teoria precisa estar conectada com a prática. de forma que as ações oriundas desta teoria possam causar transformações.

Tratar de formação de professores é adentrar um campo de discussão de alta complexidade, confrontando-se com diversas ideologias a respeito da temática, uma vez que a natureza tratada neste campo é a subjetividade dos indivíduos em processo de formação. Nóvoa (1992, p.13) infere que “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas [...]”

A complexidade da profissão do agente professor, bem como as mudanças que ocorreram e têm ocorrido no mundo contemporâneo que a todo instante modifica e muda consigo as profissões, não é indiferente com a profissão de docente. Termos como globalização, Internet das coisas (IoT), Inteligência artificial, metaverso e outros mais, tem de fato gerado impactos na sociedade, principalmente no que diz respeito a rapidez com que se criam e resolvem problemas. Destarte, tais fatores impactam em todos os setores da sociedade, a saber, a profissão de professor/docente.

Gadotti (2002, p.10) argumenta que os profissionais da educação devem adotar uma postura em relação à globalização da sociedade, o que é crucial na luta contra a exclusão social. Segundo ele, o professor precisa adaptar sua função para ensinar e educar no mundo globalizado. Além disso, é incorreto afirmar que a globalização ameaça a profissão do

professor; pelo contrário, ela promove transformações significativas. O autor sugere que a profissão docente não está desaparecendo, mas sim se reinventando e adquirindo novas formas, isto é, uma nova identidade adaptada à sua geração. Portanto, cabe ao professor manter-se coerente no contexto globalizado em que a sociedade está inserida.

Com a pandemia da COVID-19 tais evoluções se acentuaram e potencializaram ainda mais as exigências de atualizações dos profissionais para se adaptarem aos novos meios de comunicação, informação e atuação, principalmente aos profissionais da educação, estes que são os responsáveis pelos alicerces das demais profissões.

A par das transformações que têm ocorrido e ocorrem no mundo globalizado, vale a reflexão a respeito de qual a importância da escola e dos professores? Para que se formam professores atualmente? Como formar professores para a nova sociedade permeada pela rapidez das informações e facilidades com que a tecnologia traz à palma da mão dos indivíduos?

Todos estes questionamentos permeiam o campo da pesquisa em educação com o advento daquilo que alguns teóricos como a professora Pimenta e Garrido (1997), denominam de "terceira revolução industrial", na qual os meios de comunicação disseminam informações como nunca registradas pela história da humanidade.

Apesar dos inúmeros avanços ao longo das décadas, a escola continua sendo a instituição responsável por prover o conhecimento básico necessário para que os indivíduos interajam na sociedade. Não há dúvida de que as habilidades essenciais, como leitura, escrita e cálculo, são adquiridas principalmente por meio da escola. Os meios pelos quais as informações são geradas e transmitidas podem ter mudado, mas a decodificação e interpretação delas ainda dependem dos conhecimentos básicos ensinados nas instituições escolares por seus professores.

[...] Se entendemos que conhecer não se reduz a se informar, que não basta expor-se aos meios de informação para adquiri-las, mas que é preciso operar com as informações na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento, então parece-nos que a escola (e os professores) têm um grande trabalho a realizar com as crianças e os jovens, que é proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes, pelo desenvolvimento da reflexão, adquirirem a sabedoria necessária à permanente construção do humano. (PIMENTA, 1997, p.8).

Assim, considerando que o acesso à informação se tornou mais fácil para parte da sociedade conectada à internet, é fundamental que as instituições escolares, por meio de seus

profissionais de educação, ensinam como traduzir, interpretar e se posicionar diante desses avanços. Expor os indivíduos às revoluções, aplicações, diversidades, políticas, culturas e tecnologias, bem como organizar esses conhecimentos de maneira integrada e sistemática, são tarefas complexas que demandam um ambiente adequado e a orientação de profissionais capacitados.

Formar professores na sociedade atual é uma tarefa árdua, pois o fácil acesso à informação traz uma ideia de pseudoconhecimento, uma vez que os alunos estão cada vez mais conectados e com a ideia formada sobre o mundo e sobretudo relativizadas pelo brilho da tela que cabe na palma da mão, viabilizada pela a instantaneidade com que surgem novas ferramentas que prometem substituir disciplinas do currículo e seus profissionais.

O quadro de desvalorização do papel do professor agrava-se ainda mais, uma vez que, os alunos parecem estar mais integrados e informados sobre os meios tecnológicos em relação à escola e boa parte dos professores. O exposto pode ser justificado nos termos da geração Z<sup>1</sup>, que põe em xeque os mecanismos empregados atualmente na formação dos futuros docentes.

Desta forma, Pimenta e Garrido (1997) infere que o papel de educar na escola contemporânea, tem a missão de preparar as crianças e os jovens para se elevarem ao nível da civilização atual, da sua riqueza e dos seus problemas, para aí atuarem como protagonistas desta nova sociedade globalizada, ou seja, se tornarem construtores do conhecimento e não meros receptores e usuários dos produtos frutos desta nova revolução informática. Assim, as revoluções pela qual a sociedade contemporânea tem passado tem promovido discussões a respeito da "Educação Híbrida".

## **1.2 Educação Híbrida**

A definição do referido termo vem sendo discutida por diversos autores nacionais e internacionais como Peres e Pimenta (2010), Moran (2015), Horn e Staker (2013 e 2015). A atualidade do termo pressupõe dificuldades para sua definição. Deste modo, corroboramos com a definição de Moran (2015, p. 27) “híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado e podemos, com os mesmos ingredientes, preparar diversos “pratos”, com sabores muito diferentes”.

Tratando-se da educação, esse universo de possibilidades faz jus ao mundo digital indissociável do real, aquilo que tem se definido por metaverso. Medidas de adaptação da estrutura do ambiente escolar voltado a estes novos termos já tem ganhado espaço como as salas de informática, cursos profissionalizantes nas áreas de tecnologias, integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICS) e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICS) aos currículos que passaram a fazer parte dos novos modelos da educação brasileira e com isso o fortalecimento das exigências atuais nas novas habilidades dos professores para lidar com tais transformações. A BNCC pontua que:

“à cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social "em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil.” (BNCC, p. 61).

Percebe-se, então, o reconhecimento da acentuação da tecnologia na vida dos indivíduos da atualidade e com isto as formas de tratar, ensinar e orientar as novas gerações. Desta forma, as políticas de formação de professores devem-se levar em consideração estas novas mudanças nas formas de organização cultural, bem como na forma de preparar os futuros professores para lidar com esta era. Pimenta e Garrido (1997) nos traz que a formação de professores neste contexto da informática exige uma “leitura crítica da prática social de ensinar, partindo da realidade existente, fazendo um balanço das iniciativas de se fazer frente ao fracasso escolar.”

A formação dos novos professores para atuarem na era da informática só estarão coerentes se as ações de formações possibilitarem aos discentes refletirem sobre suas ações, e a partir delas planejarem as intervenções. Conforme Pimenta (1997, p.10) “A especificidade da formação pedagógica, tanto a inicial como a contínua, não é refletir sobre o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se fez”.

Dessa forma, considerando o exposto, concluímos que a habilidade essencial para os professores na era da informação é o "Aprender a Aprender". Isso envolve aprender sobre as mudanças já ocorridas e iminentes na sociedade atual, bem como adaptar-se às novas formas de ensinar, conviver e se comunicar. Além disso, é necessário se reinventar constantemente e

atualizar conhecimentos. Em suma, é importante adquirir novas habilidades além da própria formação acadêmica, garantindo que as práticas educacionais não se deterioreem.

### **1.3 Identidade Docente**

A construção da identidade docente é um aspecto crucial no processo de formação de professores, especialmente porque ocorre durante a fase em que os graduandos adquirem conhecimentos teóricos e práticos fundamentais para a profissão. Esse processo afeta diretamente a formação da identidade docente, o que é essencial para o desenvolvimento de uma prática pedagógica sólida e eficiente. Como afirma Nóvoa (1992, p.16):

A identidade não é algo adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um sente e se diz professor.

Ainda no mesmo viés Pimenta (1999) corrobora com Nóvoa ao inferir que: “A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado”. Para a autora a profissão de professor não se difere das demais no tocante a sua finalidade, pois esta surge em resposta às necessidades da sociedade. Estando, assim, sujeita a transformações para atender as novas demandas dado a mudança de contexto que a sociedade sofre ao longo do tempo.

Nesse sentido, compreender como a formação inicial pode contribuir para a construção da identidade docente é fundamental para aprimorar a formação de professores e, conseqüentemente, a qualidade da educação.

Sobre a construção da identidade docente mediante ao gerenciamento do conhecimento em trânsito, que se transforma a medida com que a sociedade vai sofrendo modificações. Corroboramos com a professora Pimenta (1997, p.8), ao refletir sobre o terceiro estágio do conhecimento:

O terceiro estágio tem a ver com a inteligência, a consciência ou sabedoria. Inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e

pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento; consciência e sabedoria envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização. E é nessa trama que se pode entender as relações entre conhecimento e poder.

Dessa forma, entendemos que a construção da identidade docente está intimamente ligada à percepção do indivíduo sobre seu papel como professor, levando em consideração o contexto social da sociedade contemporânea. O professor é visto como um tradutor de informações e um mediador do conhecimento, ou seja, o responsável por apresentar informações, conhecimentos e ferramentas atuais que possibilitam a resolução de problemas em diversos campos da sociedade. Além disso, por meio do exercício da reflexão sobre questões relevantes, o professor deve incentivar o protagonismo de seus alunos na busca de soluções.

Outro aspecto fundamental na construção da identidade docente é a reflexão sobre a prática, que é um processo contínuo e fundamental ao longo da carreira do professor. De acordo com André (2002), a reflexão é um processo que permite ao professor analisar criticamente suas próprias práticas, buscando identificar seus pontos fortes e fracos, a fim de aprimorar sua prática pedagógica.

Para a autora, a reflexão sobre a prática docente permite que o professor se torne mais consciente de suas próprias ações e decisões na sala de aula, e assim, possa tomar decisões mais fundamentadas e eficazes. Além disso, a reflexão permite que o professor desenvolva a sua identidade profissional, já que ao analisar suas próprias práticas, ele passa a compreender melhor a sua função e seu papel na sociedade.

Nesse sentido, a formação inicial deve oferecer espaços e metodologias para que os futuros professores possam vivenciar e refletir sobre situações reais de ensino, a fim de que possam desenvolver a capacidade de análise crítica e reflexão sobre suas práticas. Segundo Tardif (2002), a reflexão crítica sobre a prática permite que o professor se aproprie do conhecimento prático, ou seja, aquele que se adquire pela experiência, e o integre ao conhecimento teórico, que é construído a partir da reflexão e análise crítica.

Dessa forma, a formação inicial deve ser pensada de forma a integrar teoria e prática de forma coerente, permitindo que o futuro professor construa sua identidade docente a partir de uma reflexão crítica sobre suas experiências de ensino e sobre as teorias que embasam sua prática. A partir desse processo de construção da identidade docente, o professor pode se tornar um agente transformador da sociedade, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e atuantes em suas comunidades.

Em síntese, é importante que a formação inicial de professores contemple a reflexão sobre a prática docente, proporcionando aos futuros professores oportunidades de analisar suas

próprias práticas, discutir sobre a sua função e seu papel na sociedade, e desenvolver habilidades para aprimorar continuamente a sua prática pedagógica. Além disso, a reflexão deve ser incentivada ao longo de toda a carreira do professor, a fim de que este possa se manter atualizado e comprometido com o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos.

#### **1.4 Como o Programa Residência Pedagógica é estruturado?**

A Residência Pedagógica é uma iniciativa que faz parte da Política Nacional de Formação de Professores e busca melhorar a formação prática dos estudantes de licenciatura, proporcionando uma imersão nas escolas de educação básica a partir da segunda metade do curso. O programa é desenvolvido em parceria com instituições de ensino superior e escolas da rede pública. A participação no programa proporciona aos futuros professores uma vivência mais próxima da realidade das escolas e contribui para uma formação mais sólida e eficiente.

Ademais, a Residência Pedagógica tem como objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica no país, por meio da qualificação dos futuros professores e da aproximação entre as instituições formadoras e as escolas de educação básica. Dessa forma, espera-se que os estudantes de licenciatura tenham a oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar e a realidade das salas de aula, compreendendo melhor os desafios da profissão e desenvolvendo habilidades e competências necessárias para atuar como educadores.

Durante a residência pedagógica, os estudantes de licenciatura são acompanhados por professores da escola básica e por supervisores da instituição formadora, que orientam as atividades desenvolvidas nas escolas e promovem reflexões sobre a prática pedagógica. O programa também prevê a realização de seminários e atividades formativas complementares, que visam aprofundar os conhecimentos teóricos e a ampliar o repertório dos futuros professores.

O PRP da UFT-UFNT conforme EDITAL CAPES nº 06/2018 tem carga horária mínima de 440h conforme o parágrafo 2.2.1.1 do edital:

A residência pedagógica terá o total de 440 horas de atividades distribuídas da seguinte forma: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades.

Sobre as fases mencionadas no edital nº06/2018 destacamos três fases:

**Ambientação:** Esta é a primeira fase do programa e tem como objetivo apresentar o ambiente escolar aos residentes, familiarizando-os com a rotina, a estrutura, os profissionais e os estudantes da escola. Os futuros professores têm a oportunidade de conhecer a dinâmica do ambiente e interagir com os membros da comunidade escolar, de modo a compreender melhor o contexto em que atuarão como docentes.

**Imersão:** Após a fase de ambientação, os residentes entram na etapa de imersão, na qual participam de atividades práticas e teóricas sob a orientação de um professor supervisor. Essa fase é essencial para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias ao exercício da docência, como planejamento, gestão da sala de aula, avaliação e elaboração de materiais didáticos. Os futuros professores aprendem a lidar com as complexidades do ensino e a desenvolver estratégias pedagógicas eficazes, baseadas na experiência adquirida em sala de aula.

**Regência:** A última fase do programa é a regência, na qual os residentes assumem a responsabilidade de ministrar aulas e conduzir atividades pedagógicas, sempre com a supervisão e orientação de um professor experiente. Nesta etapa, os futuros docentes têm a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos e habilidades adquiridos durante as fases anteriores, enfrentando os desafios do ensino e aprimorando suas práticas pedagógicas. Ademais, insta ressaltar que ao final do PRP os residentes dedicam as 40h finais a confecção dos relatórios finais, no qual expressaram todos as emoções, angústias e aprendizados vivenciados durante o período de residência pedagógica.

Nesse viés, um dos momentos importantes do PRP é a elaboração dos relatórios finais, que consistem em uma reflexão crítica sobre a experiência vivida residentes. Esses relatórios são fundamentais para o aprimoramento da formação de professores, pois permitem uma avaliação dos desafios enfrentados e dos resultados alcançados.

Para Nóvoa (1992), a formação de professores deve ser entendida como um processo contínuo e reflexivo, que implica a construção de saberes teóricos e práticos por meio da análise crítica da realidade educacional. Nesse sentido, os relatórios finais do PRP são importantes instrumentos para o desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre a prática docente.

Outrossim, Tardif (2002) destaca que a formação de professores deve ser pautada pela articulação entre teoria e prática, e que a vivência em situações concretas de ensino é

fundamental para o desenvolvimento de competências e habilidades docentes. Nesse sentido, o PRP contribui para a formação de professores mais preparados e capazes de enfrentar os desafios da educação básica brasileira, bem como possibilita momentos de reflexão da prática docente atribuindo uma carga horária exclusiva a reflexão com a atividade de produção dos relatórios pelos residentes das experiências vivenciadas no âmbito do PRP.

Corroborando com os autores supracitados, Pimenta e Ghedin (2002) ressaltam a importância da reflexão crítica sobre a prática docente como um meio de superar a dicotomia entre teoria e prática na formação de professores. Segundo os autores, essa reflexão deve ser uma prática constante na vida dos professores, contribuindo para a construção de uma identidade profissional sólida e para a melhoria da qualidade do ensino. O PRP, ao incentivar a reflexão crítica por meio dos relatórios finais, contribui para essa formação reflexiva e crítica dos futuros professores.

A Tabela 1 apresenta o que cada módulo prevê como atividade. Ademais, vale destacar que o edital nº 6/2018 tem previsão máxima de 18 meses de duração.

Tabela 1 - Distribuição da carga horária destinada a realização de cada módulo do PRP do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFT-UFNT de acordo com o edital nº 6/2018 da CAPES.

<b>Carga horária (h)</b>	<b>Módulo</b>	<b>Atividade</b>
60	Ambientação na escola	Conhecer a estrutura da escola e o corpo docente.
220	Imersão	Participação de atividades como: Oficinas, projetos, feiras etc.
100	Regência	Planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica.
60	Relatório Final	Elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades.
<b>Total:</b>	440h	

Fonte: Autor/2022

Segundo o sitio *online* da UFT- UFNT o PRP conta com as seguintes definições e agentes específicos:

**Residentes:** discente da IES que tenha cursado no mínimo 50% do curso ou que está cursando a partir do 5º período.

**Preceptor:** Professor da escola de educação básica responsável por organizar, supervisionar e orientar os moradores das atividades da escola.

**Docentes orientador:** Professor da UFT-UFNT responsável por organizar e supervisionar as atividades acadêmicas dos alunos em seu núcleo de residência, estabelecendo o vínculo entre teoria e prática;

**Núcleo de residência pedagógica:** grupo formado por 1 docente orientador, 3 preceptores, 24 residentes bolsistas e até 6 residentes voluntários.

**Subprojeto:** núcleo ou conjunto de núcleos organizados por áreas de residência pedagógica.

**Escola-campo:** escola pública de educação básica habilitada pela Secretaria de Educação ou órgão equivalente e selecionada pela UFT para participar do projeto institucional de residência pedagógica.

As bolsas de incentivo a participação no programa para residentes têm o valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) e para os preceptores o valor de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais).

Conforme o edital Edital 01/2020 da CAPES, na Portaria Gab nº 259, de 17 de dezembro de 2019, que dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), referenciado no sitio da [uft.edu.br](http://uft.edu.br). O PRP conta com uma estrutura um pouco diferente, por exemplo a carga horária prevista é de 414h ao invés das 440h previstas no edital nº6/2018, continua com o prazo máximo de 18 meses e os módulos são os seguintes conforme o Tabela 2 a seguir:

Tabela 2 - Distribuição da carga horária destinada a realização de cada módulo do PRP do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFT-UFNT de acordo com o edital n° 01/2020 da CAPES na Portaria Gab n° 259, de 17 de dezembro de 2019.

Carga horária (h)	Módulo	Atividade
138	Módulo 1	Ambientação
138	Módulo 2	Observação semi-estruturada
138	Módulo 3	Regência
<b>Total:</b> 414h		

Fonte: Organizado pelo autor/2022

Conforme disponível no sitio da UFT os módulos são organizados em:

1. 86 horas de preparação da equipe, estudo sobre os conteúdos da área e sobre metodologias de ensino, familiarização com a atividade docente por meio da ambientação na escola e da observação semi-estruturada em sala de aula, elaboração de relatório do residente juntamente com o preceptor e o docente orientador, avaliação da experiência, entre outras atividades;
2. 12 horas de elaboração de planos de aula; e
3. 40 horas de regência com acompanhamento do preceptor. (UFT.EDU.BR, 2023).
- 4.

As atividades de **ambientação** são todas aquelas que se destina a vivenciar da rotina escolar com o intuito de conhecer a estrutura e o funcionamento da escola campo, além da cultura organizacional, bem como o acompanhamento das atividades de planejamento escolar. Ademais, neste módulo o residente tem a oportunidade de compreender como se dar a articulação entre a escola, famílias e comunidade.

A etapa de **observação semi-estruturada**: tem a finalidade de permitir ao residente observar em sala de aula mediante a um roteiro pré-definido em conjunto com o docente orientador para que o residente consiga captar os aspectos mais importantes do momento de observação, tais aspectos são definidos em conjunto com o docente orientador entre eles pode estar linguagem e postura adotada pelo professor, atividades que mais interessam e as que menos interessam os alunos, as metodologias utilizadas pelo professor na ministração das entre outras julgadas pertinentes.

Por fim, conforme a estrutura do edital 01/2020, realiza-se a etapa de **regência** que consiste na elaboração de planos de aula e ministração das aulas, oficinas e outras ações que envolvam atuação do residente, vale destacar que esta etapa conta com o acompanhamento do preceptor.

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo geral**

Investigar os impactos da primeira (2018-2019) e segunda (2020-2022) edição do PRP na formação da identidade docente dos estudantes do curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Tocantins (UFT)/ Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT).

### **2.2 Objetivos específicos**

- Analisar os relatórios finais dos residentes do PRP da primeira edição (2018 a 2019) e segunda edição (2020 a 2022) para identificar as experiências e práticas pedagógicas que contribuem para a formação inicial e a construção da identidade docente;
- Examinar as percepções dos residentes sobre os desafios e possibilidades enfrentados durante o PRP e como isso afeta sua identidade docente;
- Avaliar as políticas e estruturas de apoio oferecidas pelo PRP, a fim de entender sua eficácia na promoção da formação inicial e no desenvolvimento da identidade docente dos residentes

## **3. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

### **3.1 Caracterização da UFT-UFNT instituição lócus desta pesquisa**

A Universidade Federal do Tocantins (UFT) – Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), é uma instituição pública de ensino superior localizada no estado do

Tocantins, Brasil. Fundada em 2000, pela Lei nº 10.032 a partir da transferência dos cursos e da infraestrutura da Universidade do Tocantins (Unitins), mantida pelo Estado do Tocantins<sup>1</sup>.

A UFT-UFNT tem contribuído significativamente para o desenvolvimento educacional e científico da região, oferecendo uma ampla variedade de cursos de graduação e pós-graduação, incluindo programas de mestrado e doutorado.

Ademais, A UFT se destaca como a primeira universidade no Brasil a implementar cotas para alunos indígenas em seus processos de seleção. Essa política de cotas foi adotada desde o primeiro exame de ingresso da instituição, ocorrido em 2004. Adicionalmente, a Universidade é pioneira no país ao oferecer o curso de Engenharia Ambiental, com a primeira turma iniciando em 1992.

A UFT também foi responsável pelo lançamento do primeiro programa de mestrado no estado do Tocantins, o Mestrado em Ciências do Ambiente (Ciamb), que obteve aprovação da CAPES em 2002.

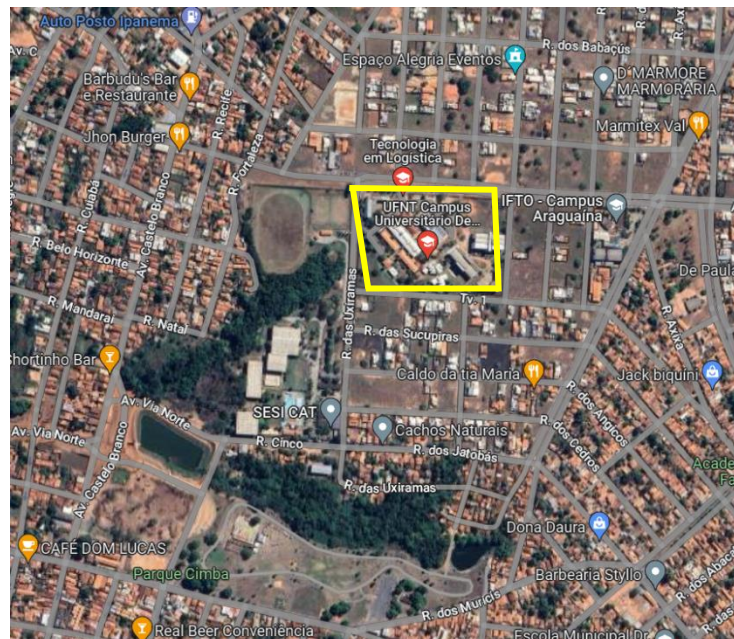
O campus Cimba, situado na cidade de Araguaína, é um dos campus da UFT-UFNT e abriga diversos cursos de licenciaturas, incluindo o de Ciências Biológicas. Este campus tem como objetivo proporcionar um ambiente acadêmico dinâmico e inovador, promovendo a formação de profissionais capacitados e comprometidos com o desenvolvimento sustentável da região. Além disso, a cidade de Araguaína é um polo estratégico sendo de fácil acesso por estados vizinhos como o Pará e o Maranhão o que permite uma interação e diversificação de conhecimentos multifacetada. A Figura 1 a seguir indica a localização do Campus cimba da UFT-UFNT em Araguaína-TO.

---

<sup>1</sup> História da UFT:

<https://ww2.uft.edu.br/index.php/acessoainformacao/institucional/historia#:~:text=A%20Universidade%20Federal%20do%20Tocantins,mantida%20pelo%20Estado%20do%20Tocantins.>

Figura 1 - Localização da UFT-UFNT, Campus Cimba, Araguaína -TO no Google Maps.  
 Coordenadas decimais: -7.181720003786952, -48.19737960831218



### 3.2 Pesquisa documental

A pesquisa documental é uma técnica de pesquisa que consiste em buscar, coletar e analisar dados e informações em documentos originais ou cópias autenticadas. É uma abordagem importante em diversas áreas do conhecimento, pois permite a recuperação de informações relevantes que podem ser utilizadas para entender e explicar diferentes fenômenos sociais, históricos, culturais e políticos. Neste sentido, a pesquisa documental é uma técnica essencial para o avanço do conhecimento em diferentes campos em especial na educação, pois como infere Gil (2002, p. 88), a pesquisa documental é "a técnica que consiste na busca, no levantamento e na análise de dados obtidos em documentos originais ou em cópias, desde que autenticadas".

De acordo com Triviños (2011, p. 126), a pesquisa documental é uma técnica que "visa conhecer as fontes documentais, seus conteúdos e características para a obtenção de informações relevantes ao estudo do objeto em questão". Por sua vez, Lakatos e Marconi (2017) descrevem a pesquisa documental como uma técnica que recorre a documentos como fonte primária de informações, incluindo materiais escritos, gravações, fotografias, entre outros, para a análise e compreensão do objeto de estudo.

Insta salientar, mormente, que a pesquisa documental é fundamental para a compreensão de eventos passados e fatos históricos, pois conforme Pinsky (2007, p. 25), esta técnica de pesquisa “é um caminho para a descoberta de fatos e evidências, permitindo uma compreensão mais profunda do passado”.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com o objetivo de analisar os relatórios finais das duas edições do PRP (2018-2019 e 2020-2022), examinar as percepções dos residentes sobre desafios e possibilidades enfrentados e avaliar as políticas e estruturas de apoio oferecidas pelo PRP. Para garantir a qualidade da análise, estabeleceram-se critérios de inclusão e exclusão para a seleção de participantes e amostra.

### **3.3 Estrutura da análise de conteúdo**

De acordo com Minayo (2014), análise de conteúdo de Bardin (2011) é uma técnica de pesquisa qualitativa poderosa e flexível que permite a exploração de significados, padrões e tendências em dados textuais ou visuais. É uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento de pesquisas em diversas áreas do conhecimento como saúde, educação, sociais e comunicação.

O objetivo da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011) é compreender e interpretar o significado dos dados coletados em pesquisas qualitativas. Essa técnica é dividida em três fases fundamentais: 1) pré-análise, 2) análise e 3) interpretação.

**1 - pré-análise**, consiste em uma etapa de organização dos dados coletados. Nesta fase, os dados são examinados e organizados de acordo com as suas características, como tema, tópicos ou ideias principais. Essa etapa é indispensável para que os dados possam ser tratados de maneira sistemática e ordenada.

**2 - análise** e envolve a identificação das categorias e unidades analíticas que resultam dos dados. Nessa fase, deve-se reconhecer e categorizar os itens do registro, que podem ser palavras, frases ou trechos de texto pertinentes ao estudo. Em seguida, as unidades de registro são agrupadas em categorias temáticas que são criadas a partir de características compartilhadas.

**3 - interpretação**, que envolve a criação de uma grade de referência para

interpretar os dados coletados. Nesta fase, o pesquisador deve analisar e interpretar os resultados da análise enquanto os conecta aos objetivos do estudo e aos dados coletados. A identificação de padrões, tendências e relações entre as categorias e unidade(s) analítica(s) identificada(s) na fase anterior pode fazer parte da interpretação. (BARDIN, 2011).

### 3.4. Análise dos relatórios finais

A coleta dos relatórios finais dos residentes ocorreu por meio do contato via e-mail com os preceptores e coordenadores das duas primeiras edições do PRP da UFT-UFNT, campus Cimba, Araguaína-TO, no qual foi relatado os objetivos da pesquisa e solicitado os relatórios finais dos residentes realizados entre maio de 2021 e setembro de 2022.

Os critérios de inclusão estabeleceram que os relatórios finais a serem analisados deveriam ser de residentes da primeira e segunda edição do PRP matriculados no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFT-UFNT, Campus Cimba, Araguaína - TO. Os relatórios que não cumpriam tais requisitos foram excluídos.

A análise dos relatórios consistiu em primeira instância em uma leitura superficial ou flutuante com intuito de identificar o que os residentes estavam relatando sobre suas experiências com o PRP, vale destacar que todos os relatórios foram disponibilizados pelos professores preceptores e docentes orientadores das respectivas edições.

Foram selecionados 14 relatórios de um total de 14 relatórios confeccionados pelos residentes, sendo seis oriundos da primeira edição (2018 a 2019) e oito da segunda edição (2020 a 2022). Para cada relatório foi elaborada uma tabela de análise, em razão da falta de linearidade nos temas abordados pelos residentes, demandando um filtro para identificar as **classes de análise** que de fato estavam alinhadas aos objetivos da pesquisa.

Os assuntos que deram origem as classes de análises identificadas nos relatórios incluíam: socialização, espaços de aprendizagem, emoções experienciadas no âmbito do PRP, interação com documentos institucionais, desafios de permanência no programa, seminários, orientações, impacto das práticas profissionais experimentadas e experienciadas, feiras de ciências, ensino remoto, adaptação de metodologias e dificuldades com ferramentas tecnológicas durante a pandemia.

As tabelas referentes a primeira edição, antes da pandemia, estão localizadas no (APÊNDICE-A) e a segunda edição realizada durante a pandemia, nomeada como

(APÊNDICE-B). As tabelas contida nos APÊNDICES foram codificadas com prefixo "ED" e sufixo numeral variável, no qual o primeiro dígito indica a edição e os dois últimos, a posição na sequência de análises, neste sentido, o primeiro relatório foi codificado como “ED101” e o quinto relatório da segunda edição, como “ED205”.

#### **4. O QUE DIZEM OS RELATÓRIOS FINAIS DO PRP**

A investigação dos impactos do Programa Residência Pedagógica (PRP) na formação inicial e na construção da identidade docente dos residentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFT-UFNT oferece *insights* valiosos para aprimorar a implementação e a eficácia do programa, bem como para compreender os desafios e as oportunidades que os residentes enfrentam durante sua formação.

Os resultados obtidos contribuem para o entendimento dos processos de formação e construção da identidade docente no contexto do PRP, considerando os contrastes entre os períodos de pandemia e não-pandemia da COVID-19.

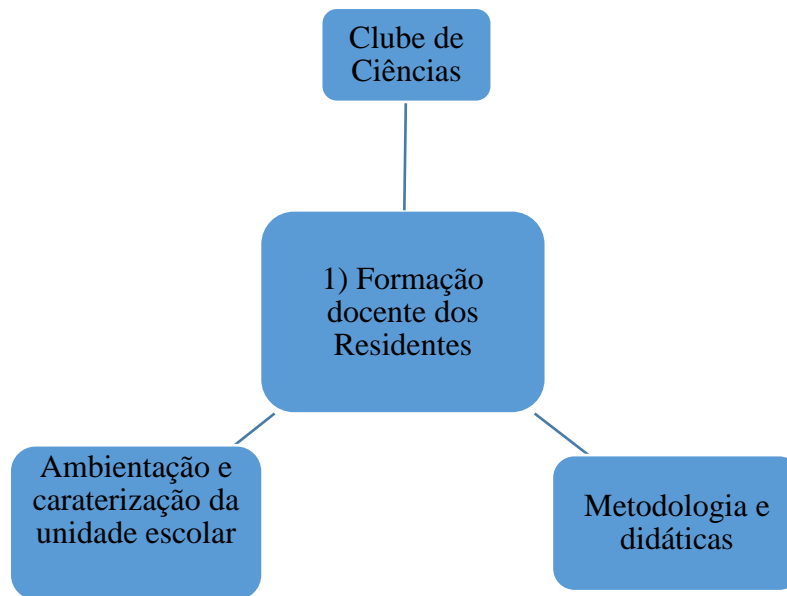
##### **4.1 Relatórios finais da primeira edição**

Nesta seção, apresentamos as categorias identificadas após a codificação das unidades de registro encontradas nos relatórios finais da primeira edição do PRP (2018-2019), tais documentos serviram como base para a análise, culminando na unidade de registro: 1) Formação docente dos Residentes e 2) Identidade docente dos Residentes.

##### **4.1.1 Unidade de registro – Formação docente dos Residentes**

O tema central Formação docente dos Residentes estabeleceu as categorias: ambientação e caracterização da unidade escolar; metodologia e didática e clube de ciências, como ilustrado na Figura 2.

**Figura 2 - Diagrama do indicador da unidade de registro das ações relacionadas a formação docente dos residentes presentes nos relatórios finais dos residentes do PRP da primeira edição (2018 - 2019) do curso de Licenciatura em Biologia da UFT-UFNT**



Fonte: Autor/2023

### **Categoria 1: Ambientação e caracterização da unidade escolar**

A Etapa de ambientação, conhecimento da estrutura escolar e da leitura do Plano Político Pedagógico (PPP) foram mencionados em muitos relatórios, e também permitiu aos residentes compreenderem as metas, objetivos e a realidade escolar, pois o PPP está pautado na coletividade sendo construído e avaliado envolvendo todos os membros da comunidade escolar, como gestores, professores, funcionários, alunos e pais. Ademais, o PPP possibilita ao residente a percepção da dinâmica e estrutura escolar para a implementação de metodologias e ações dentro do âmbito do PRP que sejam possíveis considerando os fatores referente a realidade da escola previstos no PPP da escola campo.

Com base nos relatos apresentados, é possível destacar os seguintes aspectos abordados pelos residentes durante a fase de ambientação da residência pedagógica (Quadro 1):

**Quadro 1 – Ações e atividades desempenhadas na etapa de ambientação e caracterização da unidade escolar**

<b>Atividade</b>	<b>Contribuição</b>
Visita à escola-campo	Conhecer a estrutura, organização e funcionamento, equipe gestora e o ambiente escolar.
Atividades e ações realizadas na escola-campo	Estudar o PPP, conhecer projetos, interagir com a equipe gestora para se aprofundar a história e a realidade da escola- campo.
Capacitação, Reuniões e Eventos	Divulgar o PRP, promover reflexões sobre o comportamento docente em sala de aula, organizar a feira de ciências do estado (FECITO), apresentar projetos realizados no clube de ciência da escola campo.
Seminários e microaulas	Realizar seminários e microaulas, visando aprimorar as habilidades de comunicação e apresentação.
Estudo de referenciais teóricos	Compreender a formação docente, por meio da leitura de referenciais teóricos, a fim de fundamentar a elaboração dos relatórios.

Fonte: Autor/2023

O impacto desses momentos na formação docente dos residentes é significativo, pois proporciona o desenvolvimento de habilidades práticas e teóricas, a familiarização com a realidade escolar e a compreensão das responsabilidades e desafios inerentes ao trabalho docente. Além disso, permite que os residentes se envolvam ativamente na vida escolar e estabeleçam relações com a equipe gestora, o que contribui para uma formação docente mais sólida e contextualizada.

Neste viés, Nóvoa (2009) destaca a importância do contato e compreensão do ambiente profissional para a formação de professores fazendo uma relação com uma estrutura observada em um período de estágio de estudantes de medicina em um hospital universitário, ele destaca quatro aspectos observados:

i) o modo como a formação se realiza a partir da observação, do estudo e da análise de cada caso; ii) a identificação de aspectos a necessitem de aprofundamentos teóricos, designadamente quanto à possibilidade de distintas abordagens de uma mesma situação; iii) a existência de uma reflexão conjunta, sem confundir os papéis de cada um (chefe da equipa, médicos, internos, estagiários, etc.), mas procurando mobilizar um conhecimento pertinente; iv) a preocupação com questões relacionadas com o funcionamento dos serviços hospitalares e a necessidade de introduzir melhorias de diversa ordem. (NÓVOA, 2009, p.34).

Segundo o autor este modelo formativo deveria servir de inspiração para a formação de professores, uma vez que se baseia na busca da identificação e solução de problemas concretos instigado pelo desejo de encontrar soluções para as problemáticas insurgentes no âmbito da profissão docente, tais como: insucesso escolar, problemas escolares ou programas educativos.

E que esta cultura de desejo de solução de problemas perpassasse de professor para professor, principalmente dos mais experientes para os menos experientes.

Ademais, corroboramos com a visão do teórico ao inferir a formação de professores num contexto de responsabilidade profissional, i.e., professor que forma professor, “A formação de professores deve passar para “dentro” da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens.” (NÓVOA, 2009, p.36).

Insta ressaltar, sobretudo, que o PRP permite e viabiliza tais modos no âmbito de sua estrutura sua formativa como, por exemplo, os momentos de conhecimentos da estrutura escolar, análise dos projetos políticos pedagógicos (PPPs) da unidade escolar, pesquisa de referenciais teóricos que embase a prática escolar, entrevistas com o corpo docente sobre o funcionamento e realidade escolar, bem como o acompanhamento de um preceptor mais experiente para orientar no desenvolvimentos das atividades e ações.

## **Categoria 2: Metodologia e didáticas**

A pré-análise com a leitura flutuante dos relatórios permitiu identificar diversas metodologias implementadas pelos residentes no âmbito do PRP entre elas aulas instrumentais, experimentais, lúdicas com e sem o uso das TICs, tanto em espaços formais quanto não formais.

É notório que muitos aspectos do sistema educacional ainda refletem características do ensino tradicional, no qual o professor é percebido como o único detentor do conhecimento, enquanto os educandos são vistos como receptores passivos no processo de ensino e aprendizagem. Essa abordagem pedagógica não considera adequadamente a importância da participação ativa dos alunos na construção de seu próprio conhecimento e na promoção de habilidades críticas e criativas. Como Paulo Freire argumenta em sua obra "Pedagogia da Autonomia" (1996): "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (p. 25). Nesse sentido, Freire defende que os alunos devem ser sujeitos ativos no processo educacional, e não meros receptores de informações, contribuindo, dessa forma, para uma educação mais democrática e transformadora.

Neste contexto, o uso de metodologias ativas e inovadoras são fundamentais para despertar o interesse dos alunos nos conteúdos de ciências, pois a falta de inovação e metodologias ativas tendem a tornar os conteúdos propostos defasados frente a evolução da sociedade atual e, esta defasagem torna-se perceptível pelos próprios educandos que tendem a perder o interesse pelas aulas. Como infere Barbosa e Moura (2013), não podemos ensinar os

alunos do século XXI com infraestrutura escolar do XIX e professores com formações voltadas ao contexto do século XX.

Frequentemente, os recursos didáticos se limitam ao quadro-negro e giz, fazendo com que as aulas se tornem monótonas e pouco estimulantes, o que dificulta o engajamento dos alunos nos conteúdos abordados. Para Demo (2000), as aulas tradicionais serão cada vez mais dispensadas à medida que as tecnologias da informação e comunicação (TICs) avançam, pois o conhecimento estará ao alcance de todos. Ademais, deve-se considerar que vivemos em tempos de *touch screen* ao invés do exclusivo contato com o papel; pesquisas são feitas muitas vezes na internet ao invés de exclusivamente em livros das bibliotecas físicas; vivemos tempos em que nos surpreendemos a cada instante com uma nova tecnologia de busca, pesquisas, respostas e, de virtualização da vida por meio de avatares, personagens digitais, comunidades digitais de lazer e educação que transformam o real em metaversos. Nesse contexto, processos menos automatizados como a leitura, escrita, pintura, cálculos manuais, práticas experimentais na vida real se tornam cada vez menos atraentes.

É fundamental repensar e reestruturar a abordagem pedagógica adotada no ensino de ciências, com base em referenciais teóricos e metodologias que promovam a participação ativa dos alunos, como propõe as teorias construtivistas de Jean Piaget e Lev Vygotsky, e a pedagogia da autonomia de Paulo Freire. O uso de metodologias diversificadas, como aulas teóricas e práticas em laboratórios, seminários, clubes de ciências, e a integração de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), pode contribuir para o engajamento e a motivação dos alunos, possibilitando uma aprendizagem significativa e a construção autônoma do conhecimento.

No âmbito do estágio no PRP diversas metodologias e didáticas foram relatadas pelos residentes como aulas teóricas sobre os conteúdos de ciências, aulas práticas em laboratórios, aulas lúdicas com e sem o uso de Tecnologias da informação e comunicação (TICs), metodologias ativas como o clube de ciências, bem como o uso de espaços formais e não formais de aprendizagem.

Nesse sentido, Castoldi; Polinarski (2009, p. 69) infere quanto ao uso de metodologias diversificadas no ensino que

Com a utilização de recursos didático-pedagógicos pensa-se em preencher as lacunas que o ensino tradicional geralmente deixa, e com isso, além de expor o conteúdo de uma forma diferenciada, faz os alunos participantes do processo de aprendizagem.

Corroboramos com os autores no tocante ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, uma vez que a diversificação metodológica proporciona meios de motivá-los e engajá-los no conteúdo em discussão. Isso resulta em uma compreensão e interpretação mais efetiva do conteúdo que está sendo abordado. Ademais, insta ressaltar que Ciências e Biologia são disciplinas que frequentemente não conseguem atrair a atenção dos alunos, devido ao uso de terminologias complexas nelas envolvidas. Isso requer do educador a habilidade de realizar uma transposição didática apropriada e também de empregar variadas estratégias e recursos didático-metodológico, como filmes, brincadeiras, oficinas, quiz, oficinas, aulas em laboratório e aulas em espaços não formais como aulas de campo, zoológicos, parques, reservas ecológicas entre outros espaços que agreguem mais dinamismo e relação prática com a teoria para facilitar a compreensão dos alunos e promover a construção de conhecimentos relacionados à área.

Nesta perspectiva alguns autores enfatizam a importância desses recursos didáticos mencionados acima. Reginaldo et al., (2012); Viveiro; Diniz (2009); Fortuna (2003).

As atividades de campo constituem importante estratégia para o ensino de Ciências, uma vez que permitem explorar uma grande diversidade de conteúdos, motivam os estudantes, possibilitam o contato direto com o ambiente e a melhor compreensão dos fenômenos. (VIVEIRO; DINIZ, 2009, p. 1).

No tocante a experimentação no ensino e aprendizagem de Ciências e a verificação da simbiose existente entre a teoria e a prática

A realização de experimentos, em Ciências, representa uma excelente ferramenta para que o aluno faça a experimentação do conteúdo e possa estabelecer a dinâmica e indissociável relação entre teoria e prática. (REGINALDO et al., 2012, p. 2).

A aplicação de metodologias didáticas diversificadas no ensino de ciências e biologia no contexto do PRP foram identificadas nos relatórios dos residentes, representando um aspecto positivo na formação desses profissionais. Essa abordagem diversificada beneficiou tanto os alunos, que vivenciaram aulas de ciências com diferentes enfoques, quanto os residentes, que tiveram a oportunidade de praticar, elaborar e analisar diversas estratégias de ensino. Além disso, os residentes puderam identificar as metodologias que obtiveram mais êxito e aquelas que não foram tão eficazes no ensino dos conteúdos das disciplinas de ciências e biologia. Esse processo contribuiu para a construção de um repertório de experiências metodológicas no ensino e aprendizagem de ciências e biologia, enriquecendo a formação dos futuros docentes e,

consequentemente, impactando positivamente a qualidade da educação proporcionada aos alunos.

### **Categoria 3: Clube de Ciências**

O Clube de Ciências constituiu um projeto de intervenção pedagógica inserido no programa de residência pedagógica da Universidade Federal do Tocantins (UFT) no âmbito do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Este projeto tem como principal objetivo ampliar o conhecimento científico dos estudantes por meio de encontros dedicados à aquisição e aprofundamento de temas científicos que despertaram interesse durante as aulas regulares. Ademais, busca auxiliar na abordagem interdisciplinar dos conteúdos, fomentar a criatividade e a curiosidade dos alunos e prepará-los para atuar de forma crítica e consciente na sociedade.

As metodologias aplicadas no Clube de Ciências englobam o uso de abordagens diferenciadas, tais como a interdisciplinaridade, a qual possibilita uma compreensão mais abrangente e contextualizada dos fenômenos naturais. Este projeto fundamenta-se em diversos referenciais teóricos, incluindo as Diretrizes Curriculares de Ciências para a Educação Básica, a formação da mentalidade científica e a concepção de que o conhecimento científico é construído de maneira social e histórica.

Os principais objetivos do Clube de Ciências abrangem:

- Propiciar aos estudantes um espaço de encontro voltado à aquisição e aprofundamento de temas científicos que despertaram interesse em sala de aula;
- Auxiliar na abordagem interdisciplinar dos conteúdos e na adoção de metodologias diferenciadas;
- Estimular a criatividade e a curiosidade dos alunos;
- Contribuir para a formação da mentalidade científica, tanto no contexto escolar quanto na comunidade em geral;
- Desenvolver cidadãos conscientes de sua função social, que possuam percepção acerca do ambiente natural e compreendam o impacto de suas ações no meio ambiente.
- Dessa forma, o Clube de Ciências atua como um facilitador na promoção da alfabetização científica dos estudantes, preparando-os para se tornarem cidadãos ativos e conscientes de seu papel na sociedade e no ambiente natural.

O projeto Clube de Ciências contribui para o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais na prática pedagógica e na formação de educadores comprometidos com a promoção do conhecimento científico.

Primeiramente, insta ressaltar que o envolvimento dos residentes na elaboração e implementação do Clube de Ciências possibilita a vivência prática de abordagens pedagógicas diferenciadas e interdisciplinares. Essa experiência enriquece a formação dos futuros docentes ao proporcionar um ambiente em que eles possam aplicar os conceitos e teorias aprendidos durante a graduação, assim como desenvolver novas estratégias didáticas.

Ademais, o Clube de Ciências contribui para a construção da identidade docente dos residentes ao estimular a reflexão sobre suas práticas e metodologias. Os futuros educadores têm a oportunidade de observar, analisar e avaliar os resultados e impactos de suas intervenções pedagógicas, aprendendo a adaptar-se às necessidades dos estudantes e do contexto escolar.

Outro aspecto relevante, é a contribuição do projeto na formação de educadores comprometidos com a promoção da mentalidade científica e cidadania. Os residentes são incentivados a se engajarem em ações que visam ao desenvolvimento de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade e no seu contexto natural. Essa perspectiva de ensino amplia a visão dos futuros docentes, reforçando a importância da formação integral dos estudantes e de seu compromisso com o bem-estar coletivo.

O contato direto com os estudantes e a comunidade escolar também favorece o desenvolvimento de habilidades interpessoais e de comunicação, fundamentais para a atuação profissional dos futuros docentes. Os residentes aprendem a se relacionar com diferentes públicos, lidar com desafios e a formular soluções, o que enriquece sua formação e prepara-os para as dinâmicas do ambiente escolar.

Os Clubes de Ciências são espaços dedicados ao estudo e à elaboração de projetos relacionados à área científica, proporcionando um ambiente de debate mais flexível e descontraído em comparação à formalidade das salas de aula tradicionais (Silva; Borges, 2009).

Nesse viés, Mancuso, Lima e Bandeira (1996, p. 42) ressaltam que

os Clubes constituem-se de uma estratégia de melhoria do ensino de ciências [...] de modo a possibilitar uma visão de ciências, não apenas no produto acabado, mas como um processo permanente de construção da realidade em que o homem ocupa a posição de destaque.

O clube de ciências surge mediante as inquietações dos alunos, pois tornou-se evidente que os métodos tradicionais de ensino não eram suficientes para atender às expectativas de

muitos alunos interessados em vivenciar e compreender a ciência de maneira prática e envolvente. Diante dessa demanda crescente por abordagens pedagógicas mais dinâmicas e efetivas, surgiu a proposta dos Clubes de Ciências Mancuso; Lima; Bandeira (1996).

Nesse contexto, os Clubes de Ciências têm o potencial de transformar a experiência educacional dos estudantes, incentivando o engajamento, a curiosidade e a paixão pelo aprendizado. Além do mais, os clubes podem contribuir para a formação de uma nova geração de cientistas e pesquisadores, preparados para enfrentar os desafios e questões complexas do mundo contemporâneo. Pois conforme Charlot (2000, p. 78):

“[...] é em termos de relações que, efetivamente, se deve pensar, dado que o que está em jogo é um ser vivo e, mais ainda, um sujeito[...] um ser vivo não está situado em um ambiente: está em relação com um meio. Está biologicamente aberto para esse meio, orientado para ele, dele se alimenta, o assimila, de maneira que o que era elemento do meio se torna recurso do ser vivo”.

Dessa forma, ao considerar o clube como um facilitador, implica que o aluno ou membro do clube possa ter acesso a indivíduos e materiais que o incentivem a se ver como um elemento crucial, assumindo um papel de liderança em seu próprio desenvolvimento educacional, dentro de uma estrutura que valoriza o trabalho conjunto e a cooperação, sempre em um movimento simbiótico com o conhecimento adquirido. Nesse sentido, Menezes, Schroeder, & Silva, (2012, p. 818) infere que:

“A proposta de implantação do Clube de Ciências está baseada na concepção de que os conhecimentos científicos são construídos pelos estudantes em um processo de elaboração que é pessoal e social, apoiado pelo professor. Nesse processo, o professor tem a função de orientar e conduzir a aprendizagem por intermédio de atividades que tornem os conhecimentos científicos muito mais significativos para todos.”

Em contraste as práticas das décadas de 1960 e 1970, que enfatizavam a criação de "pequenos cientistas" e priorizavam o trabalho em laboratório, os clubes de ciências contemporâneos se concentram em temas relacionados ao dia a dia dos alunos e a outras áreas do saber. Essa abordagem possibilita uma formação científica mais ampla, focada na interpretação de aspectos cotidianos e na utilização do conhecimento em benefício da comunidade.

A relevância do Clube de Ciências se deve à sua capacidade de aprimorar a educação científica, despertar o interesse dos alunos pela área e desenvolver habilidades essenciais ao pensamento científico. Esses projetos incentivam o aprendizado ativo, motivando os estudantes

a participarem de atividades práticas, investigativas e colaborativas que os auxiliam a compreender e aplicar conceitos científicos no cotidiano e na resolução de problemas reais enfrentados pela comunidade.

Em diversos relatórios dos residentes no âmbito do Programa de Residência Pedagógica (PRP), observa-se que os residentes enfatizam esta ação, o Clube de Ciências, nas escolas, principalmente no fundamental II. O Clube de Ciência foi coordenado pelos residentes do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFT-UFNT, e supervisionado por um professor/preceptor. Indicando que esta ação busca envolver os alunos em atividades práticas e lúdicas relacionadas aos conteúdos de ciências trabalhados em sala de aula. Contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento de um aprendizado multifacetado epistêmico, social e a percepção identitária dos alunos aplicados aos espaços/contextos não formais.

Ainda é possível identificar nos relatórios que os encontros do Clube de Ciências foram realizados semanalmente e com duração variável, podendo incluir experimentos, atividades interativas, filmes, debates e elaboração de projetos para feiras de ciências. Além de reforçar os conteúdos vistos em sala de aula, o Clube de Ciências tem como objetivo estimular os alunos para temas da ciência, promover a interação e a cooperação entre os participantes por meio de atividades diversificadas, e desenvolver habilidades investigativas.

Destarte, vale destacar que o Clube de Ciências tem sido uma importante ferramenta pedagógica para o ensino de ciências e biologia, conforme evidenciado pelos relatos de experiências realizados no contexto do PRP da primeira edição (2018 a 2019). Essa abordagem complementar ao ensino formal contribui para a formação de estudantes mais engajados, críticos e interessados no conhecimento científico. Ademais, permite aos residentes adquirirem conhecimentos sobre elaboração de ações e abordagem diversificada de metodologias para o ensino de ciências. Contribuindo, dessa forma, para a melhoria em sua formação docente.

#### **4.1.2 Unidade de registro – Identidade docente dos Residentes**

O tema de ou sobre Identidade docente dos residentes estabeleceu as categorias: microaulas e *feedbacks* e momentos de socialização com os pares (Figura 3).

**Figura 3 - Diagrama do indicador da unidade de registro, para as ações relacionadas a construção da identidade docente presentes nos relatórios finais dos residentes do PRP da primeira edição (2018 a 2019) do curso de Licenciatura em Biologia da UFT-UFNT**



Fonte: Autor/2023

#### **Categoria 4: Microaulas e *Feedbacks*:**

Essa atividade foi mencionada em muitos relatórios como uma atividade de suma importância para o desenvolvimento do residente, uma vez que proporcionava momentos de *feedbacks* do professor preceptor sobre as didáticas, metodologias e formas de elaboração da aula, antes dos residentes implementarem a aula propriamente dita com os alunos, o que permitia reformulações e conseqüentemente uma ministração de aula mais embasada e fundamentada para os alunos.

Com base nos diálogos dos residentes sobre o processo de avaliação durante um estágio de residência pedagógica, os principais pontos levantados incluem:

1. Avaliações por meio de apresentações de microaulas: Os residentes mencionam que o preceptor avaliava suas habilidades através das apresentações de microaulas com conteúdo previamente definidos, fornecendo *feedback* e considerações após cada apresentação.
2. Pontualidade, preparação e adaptação das aulas: Os residentes destacam a importância de pontualidade, de preparar aulas considerando as características dos alunos e tornar as aulas mais atraentes e interessantes.

3. Autoavaliação e desenvolvimento pessoal: Os residentes refletem sobre seu crescimento pessoal e desenvolvimento como futuros docentes ao longo do programa de residência pedagógica, mencionando melhorias na apresentação de seminários e habilidades de regência.
4. *Feedback* do preceptor e melhoria contínua: Os residentes enfatizam a importância do *feedback* do preceptor, que fornecia sugestões de melhorias e conselhos durante as regências, bem como a realização de microaulas como uma oportunidade para discutir pontos positivos e negativos e agregar conhecimento para aprimorar sua atuação em sala de aula.

O impacto desses momentos de avaliação na formação docente dos residentes foi de grande valia, estes destacaram a importância do *feedback* do preceptor, o desenvolvimento de habilidades de ensino e a importância da autoavaliação. Além disso, os residentes reconhecem a necessidade de adaptar suas aulas às características dos alunos e buscar maneiras de tornar o aprendizado mais envolvente e interessante. Essas experiências e avaliações contribuem para a formação de docentes mais preparados e conscientes de suas responsabilidades e práticas pedagógicas.

Nesse viés, Luckesi (1996) aborda a fase da avaliação como parte integrante do processo educacional, incluindo a avaliação do trabalho docente. O autor enfatiza que a avaliação deve ser compreendida como um instrumento para melhorar a prática educativa e promover a reflexão e o desenvolvimento dos educadores. Perrenoud (1999) e Hoffmann (2003) corroboram com tais conceitos. Para Perrenoud (1999) é de suma importância o desenvolvimento de competências avaliativas e reflexivas na formação dos professores. E Hoffmann (2003) aborda a avaliação dos docentes como um processo dialógico e formativo, que deve levar em consideração as especificidades do trabalho pedagógico e os desafios enfrentados pelos professores. A autora enfatiza a importância de uma avaliação pautada na ética, no respeito e na valorização do educador.

A avaliação deve abordar o aluno de maneira holística, levando em consideração suas atitudes, interesses e responsabilidades como parte de um ser integral e único. Para tal, é fundamental que a avaliação vá além de provas escritas tradicionais e incorpore uma variedade de instrumentos e elementos diversificados. Essa abordagem permite que os alunos possam demonstrar suas habilidades e conhecimentos de diferentes maneiras, respeitando suas individualidades e proporcionando oportunidades mais justas e inclusivas.

Nesse sentido, a avaliação deve envolver métodos como a observação direta, trabalhos em grupo, projetos interdisciplinares, portfólios, autoavaliação e outras estratégias que possam

refletir a amplitude e a complexidade do processo de aprendizagem. Ao adotar tais práticas, os educadores criam um ambiente que favorece a construção do conhecimento de forma colaborativa e significativa. E com análise dos relatos dos residentes torna-se perceptível que houve uma avaliação construtiva que permitiu o discente a rever, reavaliar, corrigir rotas em suas pautas e metodologias de ensino de forma orientada e permissível. Contribuindo assim, tanto com sua formação docente quanto com sua identidade docente, permitindo que o residente se visse como professor.

Com base no que fora exposto, Pimenta (1999) nos convida a refletir sobre a identidade docente, entendida como um processo contínuo que se origina do conjunto de referências do educador, através das quais ele percebe, interpreta e atribui significado ao seu trabalho. Essa identidade está alicerçada no significado social, situado em um contexto específico e um momento histórico, bem como no significado pessoal que o professor atribui à sua prática docente, fundamentado em suas histórias de vida, concepções e valores individuais. Ademais, de acordo com Pimenta; Anastasiou (2002, p. 77)

A identidade profissional constrói-se pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor.

Nesse sentido, Tardif (2002, p.228), infere que “os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas.”

### **Categoria 5: Momentos de socialização com os pares**

Foram as ações identificadas como palestras, seminários, discussões das atividades, troca de experiências com outros residentes preceptor e orientador. Tais ações mostraram-se relevante uma vez que são mencionadas pelos residentes em diversos relatórios.

Os principais pontos levantados pelos residentes sobre o processo de socialização durante um estágio de residência pedagógica incluem:

1. Reuniões com preceptores: Os residentes destacam a importância das reuniões para receber *feedbacks*, sugestões e avaliações de seu desempenho em sala de aula. Esses encontros também proporcionam orientação e esclarecimento de dúvidas.

2. Interação entre residentes: Os relatos enfatizam o bom relacionamento entre os residentes, a troca de experiências e a colaboração no planejamento e desenvolvimento das atividades pedagógicas.
3. Participação em eventos e seminários: Os residentes mencionam sua participação em eventos como feiras de ciências e seminários, que proporcionam oportunidades de apresentar trabalhos, compartilhar conhecimentos e observar o envolvimento e entusiasmo dos alunos.
4. Planejamento e elaboração de aulas: O trabalho conjunto entre os residentes no planejamento e elaboração de aulas, incluindo aulas práticas experimentais, é ressaltado como um aspecto importante do processo de socialização.

O impacto desses momentos de socialização na formação docente dos residentes é significativo, pois:

- Contribui para o desenvolvimento de habilidades de planejamento, elaboração e execução de aulas, a partir das orientações e *feedbacks* dos preceptores e da colaboração entre os residentes.
- Fortalece o espírito de equipe e a cooperação entre os futuros professores, ao compartilhar experiências, desafios e soluções em um ambiente colaborativo.
- Expande a compreensão dos residentes sobre a diversidade de contextos educacionais e a importância de adaptar sua prática pedagógica às necessidades específicas de cada escola e comunidade.
- Proporciona oportunidades de aprendizado e crescimento profissional por meio da participação em eventos e seminários, permitindo que os residentes apresentem seus trabalhos e ampliem seus conhecimentos sobre diferentes temas e práticas educacionais.

Autores renomados da área de formação docente como NÓVOA; TARDIF; PIMENTA (1992; 2002; 1999) enfatizam a necessidade de uma formação docente que vá além da simples transmissão de conhecimentos teóricos e técnicos. Segundo estes teóricos, a socialização é fundamental para o desenvolvimento profissional e pessoal dos educadores, pois permite a construção de uma identidade docente baseada na reflexão.

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. (NÓVOA, 1992, p. 14).

Destarte, o processo de socialização durante a residência pedagógica desempenha um papel fundamental na formação docente, ao fornecer um ambiente de aprendizado colaborativo e enriquecedor que prepara os futuros professores para enfrentar os desafios e oportunidades da educação, pois como infere Tardif (2002) o saber é social e adquirido no contexto da relação profissional.

No tocante a identidade docente, compreende-se com os relatórios dos residentes que a troca de ideias e experiências com os pares permite aos discentes confrontar suas crenças e práticas, refletir criticamente sobre suas ações e buscar melhorias constantes no exercício da profissão. Ademais, a interação com os pares possibilita o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, resiliência e comunicação, que são essenciais para o exercício da docência, bem como o senso de pertencimento mediante a interação com outros discentes que pode vir a ajudar a criar um senso de comunidade, aumentando a motivação e o engajamento na formação docente e consequentemente a criação de laços com a profissão e no ver-se como professor.

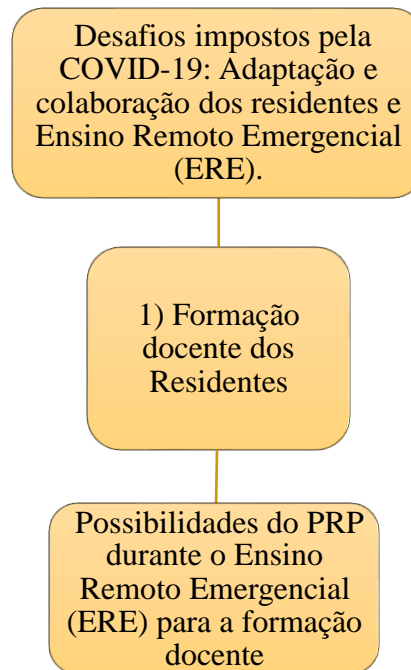
## **4.2 Relatórios finais da segunda edição**

Nesta seção, apresentamos as categorias identificadas após a codificação das unidades de registro encontradas nos relatórios finais da segunda edição do PRP (2020 a 2022), os quais serviram como base para a análise, culminando na unidade de registro: 1) Formação docente dos Residentes e 2) Identidade docente dos Residentes.

### **4.2.1 Unidade de registro – Formação docente dos Residentes**

O tema central Formação docente dos Residentes estabeleceu as categorias: possibilidades do PRP durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE) para a formação docente e os desafios impostos pela COVID-19: Adaptação e colaboração dos residentes e Ensino Remoto Emergencial (ERE), como ilustrado na Figura 4.

**Figura 4 - Diagrama do indicador da unidade de registro das ações relacionadas a formação docente presentes nos relatórios finais dos residentes do PRP da primeira edição (2020 a 2022) do curso de Licenciatura em Biologia da UFT-UFNT**



Fonte: Autor/2023

### **Categoria 1: Ensino Remoto Emergencial (ERE)**

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) emergiu como uma alternativa indispensável diante da situação de pandemia da COVID-19 causada pelo vírus SARS-CoV-2 que assolou o mundo. As instituições educacionais, incluindo a Universidade Federal do Tocantins (UFT) e a Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), necessitaram se adaptar a essa nova realidade. Neste contexto, os residentes do programa de residência pedagógica do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFT-UFNT enfrentaram desafios e possibilidades ao desenvolver atividades de forma remota.

**a) Adaptação ao ensino remoto e ao novo contexto educacional:** Durante o programa, os residentes de uma das escolas parceiras acompanharam a reestruturação dessa unidade do ensino normal para um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). Essa mudança suscitou na leitura e discussão de documentos regulatórios, além da elaboração de resumos

críticos sobre a implantação do CEJA no estado do Tocantins. Tal etapa foi fundamental para a compreensão das especificidades e desafios da modalidade EJA, permitindo aos residentes desenvolverem atividades coerentes com esse novo público-alvo.

**b) Planejamento e elaboração de atividades não presenciais:** Os residentes se engajaram na leitura e debate de artigos sobre planejamento na modalidade EJA, utilizando como referência o artigo “Uma metodologia de desenvolvimento de competências”. A partir dessas discussões, foram elaborados planos de aula e atividades não presenciais, considerando a importância de desenvolver habilidades e competências para os alunos da EJA. Essa prática colaborou para a familiarização com as estratégias pedagógicas mais eficientes e adequadas para o ensino remoto.

**c) Contribuições e reflexões na relação residente-preceptor-academia:** As atividades desenvolvidas pelos residentes trouxeram contribuições significativas tanto para sua futura atuação docente quanto para a reflexão do trabalho pedagógico do preceptor. As discussões realizadas e a elaboração dos planos de aula, bem como as atividades não presenciais proporcionaram novas perspectivas metodológicas e evidenciaram a importância da relação entre residente, preceptor e universidade na formação docente.

O projeto "Desafios e Possibilidades Durante o Ensino Remoto" enfatiza a necessidade de enfrentar os obstáculos impostos pela pandemia e de aproveitar as oportunidades que a modalidade remota oferece. As atividades desenvolvidas pelos residentes do Programa de Residência Pedagógica da UFT-UFNT em Ciências Biológicas demonstram que, mesmo diante das adversidades, é possível criar estratégias pedagógicas eficazes e adaptadas às demandas do ensino à distância. Além disso, a troca de experiências entre residentes, preceptores e academia contribui para a formação de profissionais capacitados e atualizados, aptos a enfrentarem os desafios do ensino remoto e a garantirem uma educação de qualidade.

A experiência adquirida pelos residentes do Programa de Residência Pedagógica da UFT-UFNT do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas durante a pandemia, é um exemplo de como a adaptação a circunstâncias adversas pode resultar em aprendizados valiosos. As atividades desenvolvidas e as reflexões proporcionadas pelas discussões sobre o ensino remoto possibilitaram aos residentes repensar e aprimorar suas práticas pedagógicas, fortalecendo seu vínculo com a educação de jovens e adultos.

Insta ressaltar mormente, que a educação, como um processo dinâmico, deve estar sempre em constante evolução e aprimoramento. Portanto, o engajamento dos residentes na busca por novas metodologias e abordagens pedagógicas é fundamental para a melhoria da

qualidade do ensino e da formação de profissionais capacitados para lidar com as demandas do século XXI.

Em um mundo cada vez mais conectado e digitalizado, é imprescindível que os educadores estejam preparados para enfrentar os desafios e aproveitar as possibilidades oferecidas pelo ensino remoto. O projeto "Desafios e Possibilidades Durante o Ensino Remoto" evidencia a importância de investir na formação inicial e continuada dos professores, bem como na promoção de um ensino adaptável, capaz de atender às necessidades e expectativas dos alunos, independentemente das circunstâncias.

Nesse sentido, compreende-se que as atividades desenvolvidas pelos residentes do PRP da UFT-UFNT do curso de Ciências Biológicas durante o período de ensino remoto demonstram a relevância de abordar os desafios e possibilidades inerentes a essa modalidade de ensino. A experiência adquirida e as reflexões geradas contribuem para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficazes e a formação de profissionais aptos a promover uma educação inclusiva, acessível e de qualidade para todos os estudantes independentemente do contexto vivenciado.

A educação e o ensino no Brasil enfrentam desafios históricos e emergentes, amplificados pela pandemia da COVID-19 e pelas mudanças abruptas que esta provocou em todos âmbitos da sociedade, inclusive no educacional. Essa constatação tornou-se mais clara ao analisarmos os relatórios dos residentes da segunda edição do Programa de Residência Pedagógica (PRP) de 2020 a 2022, que enfrentaram uma realidade onde a transição do ensino presencial para o remoto se mostrou incontornável. Para os cientistas pesquisadores da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ, 2021, p. 1):

A pandemia de Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2 ou Novo Coronavírus, vem produzindo repercussões não apenas de ordem biomédica e epidemiológica em escala global, mas também repercussões e impactos sociais, econômicos, políticos, culturais e históricos sem precedentes na história recente das epidemias. A estimativa de infectados © Rev. HISTEDBR On-line Campinas, SP v.21 1-21 e021049 2021 [14] ARTIGO e mortos concorrem diretamente com o impacto sobre os sistemas de saúde, com a exposição de populações e grupos vulneráveis, a sustentação econômica do sistema financeiro e da população, a saúde mental das pessoas em tempos de confinamento e temor pelo risco de adoecimento e morte, acesso a bens essenciais como alimentação, medicamentos, transporte, entre outros. Além disso, a necessidade de ações para contenção da mobilidade social como isolamento e quarentena, bem como a velocidade e urgência de testagem de medicamentos e vacinas evidenciam implicações éticas e de direitos humanos que merecem análise crítica e prudência. Partindo-se da perspectiva teórica de que as enfermidades são fenômenos a um só tempo biológicos e sociais, construídos historicamente mediante complexos processos de negociação, disputas e produção de consensos, objetivo das atividades deste eixo envolve compreender e responder parcialmente aos desafios colocados pela pandemia,

organizando uma rede de pesquisadores do campo das ciências sociais e humanidades visando a investigação, resposta e capacitação como estratégias para o enfrentamento do Covid-19 no Brasil.

Nesse panorama, compreende-se que a pandemia impactou diretamente em diversas áreas da sociedade. Destarte, insta investigar diante de todo esse cenário a qualidade e o processo de capacitação dos futuros docentes em períodos de pandemia, i.e., se esta foi adequada para enfrentar as novas demandas e desafios decorrentes dessas transformações e se os avanços tecnológicos têm contribuído de forma efetiva para a democratização e aprimoramento da qualidade da educação. Nesta análise, adotamos uma perspectiva crítica para investigar e explorar os obstáculos e adaptações vivenciados pelos residentes durante o PRP e avaliar se a experiência proporcionada pelo programa foi suficiente para formar esses profissionais em um contexto de constantes mudanças e incertezas.

Com base nos relatórios apresentados, é possível identificar diversos aspectos relacionados aos desafios, adaptações e colaborações durante o PRP, a seguir estão elencados alguns pontos identificados nos relatórios dos residentes:

1. Interação e imersão na escola campo: Os residentes destacaram a importância do convívio e interação na escola para a formação docente, aprendendo sobre a realidade dos estudantes e suas necessidades.
2. Adaptação ao Ensino Remoto Emergencial (ERE): A pandemia da COVID-19 exigiu adaptações para a realização de atividades remotas, como leitura de artigos, elaboração de planos de aula e roteiros de atividades, participação em seminários e conselhos de classe.
3. Transição da escola campo: A escola campo passou por uma reestruturação, transformando-se em um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). Isso proporcionou aos residentes uma oportunidade de vivenciar as mudanças ocorridas na escola e conhecer uma nova modalidade de ensino.
4. Colaboração entre residentes, preceptores e comunidade escolar: A troca de experiências e conhecimentos entre os envolvidos no programa foi fundamental para a formação docente dos residentes, proporcionando um ambiente de aprendizado colaborativo.
5. Reflexão sobre a prática docente: Os residentes refletiram sobre a situação dos professores no cenário atual, bem como os fatores que envolvem a implementação da Base Nacional Comum Curricular, contribuindo para a construção de sua identidade docente.

6. Desenvolvimento de competências: O PRP proporcionou aos residentes a oportunidade de desenvolver habilidades técnicas e teóricas voltadas para o aperfeiçoamento do conhecimento prático, promovendo o amadurecimento profissional e pessoal.
7. Participação em eventos científicos: Os residentes tiveram a oportunidade de participar de eventos científicos, como o III Seminário Institucional de Residência Pedagógica, ampliando sua visão sobre a educação e trocando experiências com outros profissionais da área.

Em suma, os desafios enfrentados pelos residentes durante os desafios, adaptações e colaborações na passagem para o Ensino Remoto Emergencial e para a modalidade CEJA, contribuiu significativamente para a formação docente dos residentes. Essa experiência proporcionou uma compreensão aprofundada do contexto escolar e da prática pedagógica, além de promover o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para atuar como educadores no futuro, como por exemplo, as incertezas das novas formas de ensinar que estão por vir.

O Ensino Remoto Emergencial não foi uma opção, mas sim uma solução diante das incertezas sobre o que de fato estávamos enfrentando. Para Patricia Alejandra Behar professora da Faculdade de Educação e dos programas de pós-graduação em Educação e em Informática na Educação “*A situação de emergência atual fez com que muitas instituições educacionais migrassem para o Ensino Remoto Emergencial (ERE) para dar cobertura aos seus estudantes enquanto as instituições de ensino superior (IES) continuam fechadas e segue o confinamento em casa.*” Ademais, a professora infere que se tornou necessário elaborar atividades pedagógicas que utilizassem a internet como mediadora, devido às limitações trazidas pela pandemia da COVID-19, a fim de reduzir os efeitos negativos na aprendizagem decorrentes da interrupção do ensino presencial. Além disso, vale ressaltar que a maioria dos currículos das escolas não foi planejado pensando na aplicação em ambientes virtuais, mas sim para o presencial.

Por isso, o professor de uma hora para outra teve que trocar o “botão” para mudar de sintonia e começar a ensinar e aprender de outras formas. Acostumados à sala de aula presencial, os docentes tiveram que deixar seu universo familiar e se reinventar, pois a grande maioria não estava preparada e nem capacitada para isso. Podemos, portanto, dizer que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) é uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro para que as atividades escolares não sejam interrompidas. (BEHAR, 2020, p.1).

A formação inicial de professores é crucial para a construção da identidade profissional e para o desenvolvimento das habilidades necessárias à prática docente. No entanto, a formação oferecida nem sempre tem conseguido acompanhar os avanços tecnológicos, deixando os professores despreparados para lidar com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) de forma eficiente. O surgimento da pandemia da COVID-19 evidenciou essa deficiência, ao exigir uma rápida adaptação dos educadores ao ensino remoto e às ferramentas digitais.

Ademais, os desafios da pandemia e a crescente incorporação das TICs na educação, foi o estopim para que a formação de professores passasse por aprimoramentos. Neste sentido, é sugerido que os cursos de licenciatura incluam em suas disciplinas e atividades práticas, o uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. Ainda, deve-se considerar estratégias que desenvolvam habilidades sociais para lidar com situações emergenciais, como a vivenciada durante a pandemia da COVID-19. Vale ressaltar, também, que é essencial que os professores busquem capacitação contínua ao longo de suas carreiras, como a participação em cursos, *workshops* e eventos relacionados ao uso das TICs na educação, a fim de atualizar suas práticas pedagógicas e se adaptar às novas demandas e avanços tecnológicos.

No novo processo de produção, em que estão presentes as novas tecnologias e as novas ou mais flexíveis e eficientes formas de organização da produção, não há praticamente lugar para o trabalhador desqualificado, com dificuldades de aprendizagem permanentes, incapaz de assimilar novas tecnologias, tarefas e procedimentos de trabalho [...]. A desqualificação passou a significar exclusão do novo processo produtivo. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005, p. 10).

Com base na reflexão sobre os desafios impostos pela pandemia e a necessidade cada vez maior de integrar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) à educação, torna-se evidente a importância crucial do aprimoramento da formação dos professores. Este aprimoramento inclui não apenas a implementação de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, mas também a promoção de habilidades sociais para lidar com situações emergenciais, como a crise provocada pela pandemia da COVID-19.

A citação de Libâneo, Oliveira e Toschi (2005) ilustra claramente essa necessidade de atualização e aprendizado contínuo em um mundo em constante evolução. No cenário atual, em que a produção está cada vez mais entrelaçada com tecnologias avançadas e formas eficientes de organização, o trabalhador - ou, neste caso, o professor - que não se adapta a novas tecnologias, tarefas e procedimentos de trabalho corre o risco de exclusão.

Essa realidade reforça a importância do desenvolvimento profissional contínuo para os professores, com foco no uso das TICs na educação. Essa capacitação constante é indispensável

para atualizar as práticas pedagógicas e para que os professores possam responder de forma eficaz às novas demandas e avanços tecnológicos. Além disso, capacitar-se para lidar com situações emergenciais, como aquelas apresentadas pela pandemia, tornou-se uma necessidade imperativa. Em suma, os professores precisam ser alunos ao longo da vida, sempre prontos para se adaptar e aprender com as mudanças no cenário educacional e tecnológico.

## **Categoria 2: Possibilidades do PRP durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE) para a formação docente**

A pandemia da COVID-19 obrigou escolas de todo o Brasil a adotarem o ensino remoto como medida para conter a disseminação do vírus. No entanto, o acesso à internet no país ainda é desigual, o que afetou diretamente a qualidade do ensino e aprendizado durante esse período.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O índice de estudantes com 10 anos de idade ou mais que têm acesso à internet aumentou de 86,6% em 2018 para 88,1% em 2019. Entretanto, 4,3 milhões de estudantes ainda não usufruíam desse serviço, sendo 95,9% deles oriundos de escolas públicas. Dos alunos da rede pública, 4,1 milhões não tinham acesso à internet, enquanto apenas 174 mil estudantes do setor privado enfrentavam a mesma situação.

Essas informações provêm da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua, que analisou o acesso à Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) no último trimestre de 2019, e foram divulgadas pelo IBGE.

A quase totalidade dos estudantes de escolas privadas possuía acesso à internet (98,4%), enquanto no ensino público esse percentual era de 83,7%, tais dados apontam as desigualdades quanto ao acesso à internet entre estudantes da rede privada e pública. Essa disparidade se torna ainda mais evidente ao comparar, as grandes regiões do Brasil. Nesse contexto, observa-se que nas regiões norte e nordeste, apenas 68,4% e 77,0% dos estudantes da rede pública, respectivamente, utilizaram a internet, sugerindo que as regiões menos desenvolvidas do país enfrentam maiores dificuldades no acesso à tecnologia. Por outro lado, nas outras regiões, esse índice variou entre 88,6% e 91,3%. Apesar do crescimento no acesso à internet entre estudantes com 10 anos ou mais de idade, cerca 4,1 milhões de alunos ainda não utilizam esse serviço, sendo a sua grande maioria oriundos da rede pública conforme apontou o IBGE censo de 2019.

Essas diferenças no acesso à internet podem acentuar ainda mais as desigualdades na qualidade do ensino e educação entre alunos de escolas públicas e privadas, bem como entre as diferentes regiões do país.

Estamos vivendo tempos difíceis com a COVID-19, a pandemia contemporânea mostra-se globalizada e expõe que é necessário desenvolver, urgentemente, políticas públicas de igualdade educacional, pensando em ações voltadas para a preservação da dignidade, identidade cultural, do respeito à diferença e inclusão dos alunos, que se encontram nesse momento privados do direito que é garantido pela Constituição Federal. (BARRETO; ROCHA, 2020, p. 9).

Em situações em que o ensino remoto se tornou necessário, como durante a pandemia da COVID-19, a falta de acesso à internet prejudicou o processo de aprendizado daqueles que não possuíam tal recurso. Nesse contexto, o déficit de conexão à internet na região norte (IBGE, 2021) impactou fortemente as unidades de ensino (UE) e as atividades propostas para a segunda edição do PRP no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFT-UFNT. Durante a pandemia, as atividades do PRP também foram adaptadas ao modelo remoto e os encontros e orientações ocorreram por meio de plataformas digitais, como o Google Meet. Neste cenário, os residentes experienciaram novas possibilidades para a formação docente, dentre os desafios enfrentados destaca-se: a busca por alternativas para suprir a ausência de recursos tecnológicos por parte das UE e de alguns alunos e a necessidade de adaptação concomitante ao novo modelo de ensino.

Decerto, a pandemia evidenciou a fragilidade do sistema educacional brasileiro, especialmente na rede pública, e a falta de investimentos em educação.

Ness viés, Barreto e Rocha (2020, p. 10) pontuam que:

Mesmo com esses enfrentamentos e desafios, a Educação resiste! Resiste, quando observamos um número significativo de professores e professoras, que mesmo não sendo preparados, rendem-se ao desafio de uma nova prática pedagógica, ao preparar vídeos e atividades on-lines; resiste, quando pensamos em estratégias para serem desenvolvidas com os alunos que não possuem acesso às tecnologias; resiste, quando são publicados documentos oficiais de Educação apresentando orientações sobre possibilidades de ensino e aprendizagem nesse contexto; resiste, quando pensamos no momento atual, em que o objetivo maior é combater o vírus e preservar vidas.

Ainda, vale ressaltar, que na pesquisa conduzida pelo IBGE sobre acesso a internet no Brasil anterior a pandemia, considerou apenas o acesso à internet e não a qualidade desta conexão (IBGE, 2021). É notório que a qualidade de acesso impactou: na participação das aulas e eventos online, no acesso ao apoio pedagógico e aos materiais digitais ofertados durante o ensino remoto, principalmente para os alunos moradores da zona rural. Desse modo, atraso dos conteúdos a serem aprendidos e dificuldades em avaliar o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos foram evidenciados. Ainda, dada a falta de qualidade do acesso,

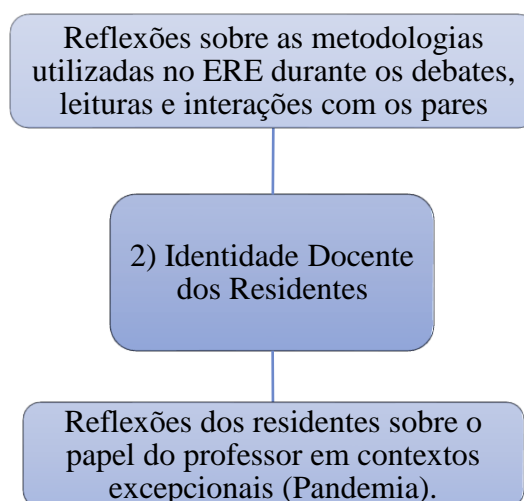
muitos estudantes utilizaram o tempo de isolamento social para trabalhar no campo e nos pequenos negócios familiares.

Apesar desses obstáculos durante a pandemia, o PRP proporcionou oportunidades valiosas para a formação dos residentes como a participação em: atividades extracurriculares, reuniões de planejamento escolar, eventos promovidos pela Instituição de Ensino Superior (IES), além de vivenciar um contato mais aprofundado com as TICs no ensino de Ciências e Biologia. Ainda assim, é importante reconhecer que a formação docente durante a pandemia foi marcada por dificuldades e incertezas, contudo as dinâmicas planejadas pelo PRP foram capazes de se adaptar às circunstâncias impostas e oferecer possibilidades de formação para os residentes, mesmo diante de um cenário desafiador e sem precedentes.

#### 4.2.2 Unidade de registro – Identidade docente dos Residentes

4.2.3 O tema central Formação docente dos Residentes estabeleceu as categorias: Reflexões sobre as metodologias utilizadas no ERE durante os debates, leituras e interações com os pares e Reflexões dos residentes sobre o papel do professor em contextos excepcionais (Pandemia), como ilustrado na Figura 5.

**Figura 5 - Diagrama do indicador da unidade de registro das ações, das ações relacionadas a construção da identidade docente presentes nos relatórios finais dos residentes do PRP da segunda edição (2020 a 2022) do curso de Licenciatura em Biologia da UFT-UFNT.**



Fonte: Autor/2023

### **Categoria 1: Reflexões sobre as metodologias utilizadas no ERE durante os debates, leituras e interações com os pares**

No contexto da pandemia da COVID-19, o Programa de Residência Pedagógica (PRP) proporcionou aos residentes a oportunidade de refletir e debater sobre as metodologias utilizadas no ensino remoto, por meio de suas experiências, leituras e interações com colegas e professores.

Os relatórios dos residentes expressaram reflexões sobre a importância da adaptação e interação com o ambiente educacional virtual, o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas ao ensino remoto e as mudanças na escola decorrentes da pandemia da COVID-19. A colaboração entre escola, universidade, professores, pais e alunos no ambiente mesmo em modalidade remota, sendo crucial para uma experiência educacional bem-sucedida em tempos de pandemia.

Os residentes de uma das escolas-campo, além de lidar com as limitações impostas pelo distanciamento social e aprender a utilizar recursos tecnológicos, tiveram que adaptar as atividades para o ensino de jovens e adultos (EJA) na modalidade virtual, levando em consideração as demandas específicas desse público heterogêneo. Ademais, vale ressaltar que a maior parte dos alunos buscam esta modalidade para atender demandas do mercado de trabalho, após anos ou até mesmo décadas sem contato com a sala de aula. É muito comum chegarem ao EJA com pouca ou nenhuma instrução, e apresentarem dificuldades em relação à leitura e interpretação de textos simples. Conforme Masagão (2001, p. 35).

estão incluídas nesse contingente, pessoas que dominam tão precariamente a leitura e a escrita que ficam impedidas de utilizar eficazmente essas habilidades para continuar aprendendo, para acessar informações essenciais a uma inserção eficiente e autônoma em muitas das dimensões que caracterizam as sociedades contemporâneas. (...) As exigências educativas da sociedade contemporânea são crescentes e estão relacionadas a diferentes dimensões da vida das pessoas: ao trabalho, à participação social e política, à vida familiar e comunitária, às oportunidades de lazer e desenvolvimento cultural.

Diante do exposto, fica evidente que a Residência Pedagógica se mostrou como um valioso instrumento para abordar os desafios educacionais exacerbados pela pandemia da COVID-19. As adaptações necessárias para o ensino remoto, aprimoradas pelo constante debate e reflexão, revelaram a resiliência e a capacidade de inovação dos residentes em face das dificuldades atuais.

Ao lidar com as demandas específicas da educação de jovens e adultos (EJA), a Residência Pedagógica salientou a importância do contexto individual na abordagem pedagógica. Em um mundo em constante evolução e com crescentes exigências educacionais, como destacado por Masagão (2001), a capacidade de ler, interpretar e se engajar de forma autônoma com a sociedade é crucial. Através do PRP, foi possível desenvolver estratégias para ajudar esses alunos a superar as barreiras ao conhecimento, oferecendo uma chance valiosa de melhorar suas perspectivas de vida e trabalho.

A experiência do PRP, portanto, reitera a necessidade de uma abordagem educacional que seja flexível, inovadora e contextualizada. Reforça a ideia de que a educação é um processo contínuo, um esforço coletivo que requer a colaboração de todos os envolvidos, sejam eles professores, alunos, pais ou instituições. E, acima de tudo, enfatiza que, mesmo em face dos desafios, o aprendizado e a adaptação contínuos são possíveis e necessários.

## **Categoria 2: Reflexões dos residentes sobre o papel do professor em contextos excepcionais (Pandemia)**

A pandemia da COVID-19 proporcionou uma situação excepcional que colocou em evidência o papel crítico dos professores na sociedade, exigindo resiliência e adaptabilidade diante de um conjunto de desafios institucionais, políticos e sociais. Os educadores foram convocados a dar continuidade ao processo educativo, garantindo o desenvolvimento integral dos estudantes - intelectual, ético-moral e afetivo - apesar das circunstâncias desfavoráveis e da limitação dos recursos, especialmente no setor público.

O cenário pandêmico escancarou as deficiências do sistema educacional, inclusive a falta de investimento adequado e a persistência de questões educacionais arcaicas, principalmente no que se refere ao uso da tecnologia na educação. Ficou claro que a capacitação e a formação de professores em tecnologias são fundamentais não apenas para o exercício da profissão no século XXI, mas também para a melhoria da educação como um todo. Para Chiapinni (2005. p.278):

*A formação do professor é fator imprescindível para que a escola consiga melhorar a capacidade do cidadão comunicante, uma vez que o professor pode adotar em sua prática cotidiana uma postura que subsidia e estimula o aluno a refletir sobre o que significa comunicar-se em nossa sociedade, como também aprender a manipular tecnicamente as linguagens e a tecnologia (CHIAPINNI, 2005. p.278).*

As tecnologias, estão longe de serem meras ferramentas opcionais ou suplementares, pois estão inseridas no cotidiano dos indivíduos do século XXI e permeiam todos âmbitos da sociedade atual.

O ritmo acelerado de inovações tecnológicas exige um sistema educacional capaz de estimular nos estudantes o interesse pela aprendizagem. E que esse interesse diante de novos conhecimentos e técnicas seja mantido ao longo da sua vida profissional, que, provavelmente, tenderá a se realizar em áreas diversas de uma atividade produtiva cada vez mais sujeita ao impacto das novas tecnologias (SANCHO, 1995. p. 41).

Neste cenário, os residentes precisaram mergulhar na análise e compreensão do projeto político-pedagógico (PPP) de suas escolas, planejar aulas e se engajar com a comunidade escolar, levando em conta a realidade socioeconômica dos estudantes.

Destarte, um dos residentes da segunda edição (2020-2022) destaca no seu relatório final que:

*“a profissão docente traz consigo várias dificuldades, no entanto, apresenta também uma possibilidade que outra profissão jamais traria consigo: a construção do saber. Outras profissões muitas vezes são detentoras de um saber sistematizado, enquanto o professor ao entrar em uma sala e conversar com seus alunos sobre fatos do cotidiano poderá construir um conhecimento científico a partir da contextualização entre o conteúdo previsto e a realidade do aluno promovendo assim uma formação autônoma e protagonista no qual o aluno é o agente promotor de transformação da sua realidade.”*

Portanto, o papel do professor em contextos excepcionais, como a pandemia da COVID-19, envolve adaptar-se às circunstâncias, desenvolver novas habilidades e manter o compromisso com a formação integral dos alunos. A experiência dos residentes no Programa de Residência Pedagógica demonstra a importância do professor como agente ativo, crítico-reflexivo e adaptável às mudanças, trabalhando para superar os desafios educacionais e garantir o direito social à educação mesmo em tempos difíceis.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Residência Pedagógica (PRP), mostrou-se uma iniciativa significativa em seu objetivo de aprimorar a formação de docentes, proporcionando aos futuros professores a oportunidade de experienciar a prática em sala de aula e desenvolver habilidades pedagógicas vitais para o exercício da profissão.

Em períodos regulares, não emergenciais como o da pandemia, o PRP permitiu aos participantes uma imersão no ambiente escolar, por meio da participação ativa da rotina educacional. Neste contexto, se observa que essa experiência, foi especialmente relevante para os estudantes de Licenciatura em Biologia, pois acentuou a compreensão sobre os princípios e teorias das ciências e biologia e permitiu a aplicação direta desses conceitos científicos por meio do clube de ciências e as pesquisas e projetos desenvolvidos durante as aulas do clube. em um ambiente real de sala de aula. O programa também incentivou os residentes a desenvolverem e implementarem estratégias pedagógicas inovadoras para o ensino das ciências e biologia, reforçando a importância da alfabetização científica e a utilização de abordagens práticas e investigativas no ensino e aprendizagem, como o clube de ciências.

No entanto, a segunda edição do programa trouxe desafios formativos que precisaram ser adaptados à realidade do Ensino Remoto Emergencial (ERE) imposto pela pandemia. Nesse novo contexto, os futuros docentes tiveram a oportunidade de desenvolver habilidades específicas relacionadas ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e à elaboração de estratégias pedagógicas para o ensino a distância durante o planejamento de aulas no período pandêmico e as discussões acerca das estratégias e metodologias a serem utilizadas durante a ministração das aulas remotas. Os residentes foram incentivados a dominar e a utilizar ferramentas digitais para facilitar o aprendizado dos alunos, mesmo em um ambiente virtual, contribuindo não só para a formação pedagógica dos futuros professores, mas também para aprimorar suas competências e habilidades no campo das ciências e biologia e da educação digital. Assim, os residentes se engajaram em atividades remotas, como leitura e estudo de documentos institucionais como o PPP, reuniões *online* para discussão de planos pedagógicos e estratégias de ERE. Ainda houve, a participação em seminários sobre temas educacionais e socialização das experiências vivenciadas ao longo desta edição.

Ademais, os resultados deste estudo podem contribuir para orientar futuras pesquisas e políticas públicas no campo da formação docente, bem como averiguar o desempenho do PRP e de programas similares em cenários regulares e emergências. Desse modo, o PRP tem se revelado um programa de formação expressivo e uma fonte de pesquisa valiosa, auxiliando na

formação continuada, na construção da identidade docente e na interlocução entre a educação superior e básica de nosso país.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. (Org) **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC, 2002.

ANTUNES, A. C. **Mercado de trabalho e educação física: aspectos da preparação profissional**. Revista de Educação, Anhanguera, nº 10, 2007, p. 141-149. Disponível em: <<https://seer.pgskroton.com/educ/article/view/2147>>. Acesso em: 03 jan. 2023.

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. **Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica**. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro / RJ, v. 39, n. 2, p. 48-67, maio. 2013.

BARDIN, L. (2011). **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70.

BARRETO, Andreia Cristina Freitas. ROCHA, Daniele Santos. **Covid 19 e educação: resistências, desafios e (im)possibilidades**, Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade - Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-11, jan./dez. 2020

BEHAR, Patrícia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Jornal da Universidade 06/07/2020. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>>. Acesso em: 10 fev. 2023.

eed. CAPES. Edital nº 01, de 03 de março de 2020 – **Programa de Residência**. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-resid-c3-aancia-pedag-c3-b3gica-pdf>> Acesso em: 04 jul. de 2022.

BRASIL. CAPES. Edital nº 06, de 03 de março de 2018 – **Programa de Residência Pedagógica**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica> Acesso em: 02 jul. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação/Ação Educativa. **Educação para Jovens e Adultos - Ensino Fundamental** – Proposta Curricular – primeiro segmento. Vera Maria Masagão Ribeiro (Coordenação e texto final). Brasília/São Paulo, 2001. p. 35.

CASTOLDI, R; POLINARSKI, C. A. **A utilização de Recursos didático-pedagógicos na motivação da aprendizagem**. In: **II SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIENCIA E TECNOLOGIA**. Ponta Grossa, PR, 2009. Disponível em: <<https://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/recursos-didatico-pedag%C3%B3gicos.pdf>> Acesso em: 04 mai. de 2023.

CHARLOT, B. (2000). Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre, RS: Artmed.

CHIAPINNI, L. **A reinvenção da catedral**. São Paulo; Cortez, 2005.

DIAS, F. R. N. E; CICILLINI, G. A. Pela narrativa dialógica... **Os movimentos de constituição de formação de professores a partir do interior da escola. 25ª ANPED**. Pôster. Disponível em: <<http://25reuniao.anped.org.br/tp25.htm#gt2>> Acesso em: 05 nov. 2022.

DEMO, Pedro. **Conhecer e aprender: sabedoria dos limites e desafios**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; 2000.

FORTUNA, T. R. Jogo em aula: recurso permite repensar as relações de ensino aprendizagem. Revista do Professor, Porto Alegre, v. 19, n. 75, p. 15- 19, 2003. Disponível em <[http://falandosobreeducacao.weebly.com/uploads/5/8/5/0/58508771/jogo\\_em\\_aula.pdf](http://falandosobreeducacao.weebly.com/uploads/5/8/5/0/58508771/jogo_em_aula.pdf)> acesso em 07 de dez. 2022.

FREIRE, Paulo. **PEDAGOGIA DO OPRIMIDO**. Rio de Janeiro: Paz e Terra Editora, 2018. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6021142/mod\\_resource/content/1/E4%20-%20Texto%201.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6021142/mod_resource/content/1/E4%20-%20Texto%201.pdf)>. Acesso em: 23 de dez. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, M. C. **Estrutura Conceptual da Formação de Professores**. In: \_\_\_\_ **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto Editora. 1999.

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

CHRISTENSEN, C. M; HORN M. B; STAKER, H. Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. 2013 Disponível em: <[https://s3.amazonaws.com/porvir/wp-content/uploads/2014/08/PT\\_Is-K-12-blendedlearning-disruptive-Final.pdf](https://s3.amazonaws.com/porvir/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blendedlearning-disruptive-Final.pdf)> acesso em: 10. mar. 2023.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended: Usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

Hoffmann, J. (2003). **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censos 2019. **Internet chega a 88,1% dos estudantes, mas 4,1 milhões da rede pública não tinham acesso em 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30522-internet-chega-a-88-1-dos-estudantes-mas-4-1-milhoes-da-rede-publica-nao-tinham-acesso-em-2019>> acesso em: 12 de fev. 2023.

Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2017). **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

Luckesi, C. C. (1996). **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez.

Mancuso, R.; Lima, V.M.R. e V. Bandeira (1996). **Clubes de Ciências: criação, funcionamento, dinamização**. Porto Alegre: SE/CECIRS.

MENEZES, Celso; SCRHOEDER, Edson; SILVA, Vera Lúcia de Souza. **CLUBES DE CIÊNCIAS COMO ESPAÇO DE ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E COFORMAÇÃO. ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - PPGE/ME**, Blumenau/SC, ano 2012, v. v.7, n. n.3, p. 812-833, 31 dez. 2012. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3468/2180>. Acesso em: 10 fev. 2023

Minayo, M. C. S. (2014). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014. 408 p. Disponível em: <<https://livrogratuitosja.com/wp-content/uploads/2022/04/O-DESAFIO-DO-CONHECIMENTO-ATUALIZADO.pdf>> Acesso em: 05 de fev 2022.

MORAN, J. M., **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Vol. II, Coleção Mídias Contemporâneas. UEPG/PROEX, 2015. <[www2.Universidade Federal do Paraná 41 eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando\\_moran.pdf](http://www2.Universidade Federal do Paraná 41 eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf)> Acesso em: 10. mai. 2023.

NÓVOA, António (Org). **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-34. Disponível em: <<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>> Acesso em: 04 de jan. 2022.

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

PERES, P. PIMENTA, P.; **Teorias e práticas de b-learning**. Edições Sílabo. Lisboa, 2011.

PERRENOUD, P. (1999). **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed.

PORCHEDDU, A. Zygmunt bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, p. 661–684, maio 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2010. Disponível em: < [https://edmatunirio.files.wordpress.com/2015/03/texto-4-estagio\\_e\\_docencia.pdf](https://edmatunirio.files.wordpress.com/2015/03/texto-4-estagio_e_docencia.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004. Disponível em:< <https://www.professorrenato.com/attachments/article/159/Est%C3%A1gio%20e%20doc%C3%A2ncia-diferentes%20concep%C3%A7%C3%B5es.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2022.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. (orgs.) - 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2002. Disponível em: < <https://repositorio.usp.br/item/001237565>>. Acesso em: 20 dez. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34). Disponível em: < [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4404301/mod\\_resource/content/3/Texto-%20Pimenta-%201999-FP-%20ID%20%20e%20SD.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4404301/mod_resource/content/3/Texto-%20Pimenta-%201999-FP-%20ID%20%20e%20SD.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores - Saberes da Docência e Identidade do Professor**. Pres. Prudente - SP: Nuances, 1997. Disponível em: < [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod\\_resource/content/1/Pimenta\\_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2022.

PINSKY, J. et al. **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2007.

REGINALDO, C. C.; SHEID, N. J.; GULLICH, R. I. C. O ensino de ciências e a experimentação. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9, Caxias do Sul, 2012. Anais do IX ANPED SUL. Disponível em: < <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2782/286>> Acesso em 07 dez. 2022.

SANCHO, D. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 40 14, n. 40, Apr. 2009. Disponível em < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782009000100012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012)> Acesso em 29 fev. 2023.

SENADO FEDERAL. **Projeto de Lei Nº 227, de 2007 sobre a “residência educacional a professores da educação básica”**, de autoria do Senador Marco Marciel. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/80855>>. Acesso em: 15 de dez. 2022.

SILVA, J.B. E BORGES, C.P.F. (2009). **Clubes de Ciências como um ambiente de formação profissional de professores**. XVIII Simpósio Nacional de Ensino de Física – SNEF, Vitória.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

Disponível em:

<[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2724102/mod\\_resource/content/1/Saberes%20docentes%20e%20forma%C3%A7%C3%A3o%20profissional.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2724102/mod_resource/content/1/Saberes%20docentes%20e%20forma%C3%A7%C3%A3o%20profissional.pdf)> Acesso em: 04 de out. 2022.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2011.

UFT.EDU.BR, 2023. **Programa de Residência Pedagógica**. Disponível em:

<<https://ww2.uft.edu.br/index.php/residencia-pedagogica/sobre-o-programa-prp>>. Acesso em: 02, fevereiro de 2023.

VIVEIRO, A. A.; DINIZ, R. E. S. **Atividades de campo no ensino das ciências e na educação ambiental: refletindo sobre as potencialidades desta estratégia na prática escolar**. Ciência em tela, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, 2009. Disponível em <

<http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/0109viveiro.pdf>> acesso em 07 de dez. 2022.

ZEICHNER, Kenneth. **Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes**. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio; ZEICHNER, Kenneth (org.). Justiça social: desafio para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 11-34.

**APÊNDICE-A – Tabelas de identificação das Classes de Análises da primeira edição do PRP (2018-2019)**

Tabela 1: Classes de análise do relatório do residente – ED101

<b>Classes de Análise</b>	<b>Atividades /Ações</b>	<b>Impacto na Formação e Identidade Docente</b>
Desenvolvimento de Projetos	Clube de Ciências, Feira de Ciências, reuniões e orientações	Contextualização do ensino, desenvolvimento de habilidades de ensino e organização de projetos, maior engajamento dos alunos
Integração ao Ambiente Escolar	Análise do PPP, visitas à escola, entrevista com o diretor	Compreensão do ambiente escolar e adaptação à realidade da escola, formação de vínculo com a instituição
Prática e Avaliação Docente	Microaulas, seminários, feedback e discussões	Reflexão sobre práticas de ensino, identificação de pontos fortes e fracos, aperfeiçoamento de habilidades docentes
Participação em Eventos e Reuniões	Reuniões, seminários, palestras, eventos, apresentações	Troca de experiências, estabelecimento de relacionamentos e colaboração, fortalecimento da identidade docente
Reflexão sobre a Experiência	Desafios, aprendizados, dificuldades e encantos do PRP	Avaliação do impacto do programa na formação e construção da identidade docente, reconhecimento do valor da profissão e enfrentamento das dificuldades

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Com base nas classes destacadas e as atividades e ações mencionadas pelo residente ED101, a análise do relatório demonstra que as atividades desenvolvidas durante o PRP foram diversificadas e contribuíram para a formação inicial e a construção da identidade docente do residente, com destaque para o desenvolvimento do projeto Clube de Ciências e as atividades de orientação e planejamento com o preceptor da escola campo e o docente orientador. O residente conclui seu relatório da seguinte forma “Com tudo, o programa Residência Pedagógica foi uma experiência válida e que com certeza mudou minha visão do que é ser professor na prática, e só confirmando que não é uma profissão fácil, mas que tem muitos encantos!”.

Destarte, compreendemos que a experiência vivenciada durante o PRP possibilitou ao residente ter uma visão mais realista e ampla sobre a prática docente, reconhecendo tanto os desafios como os encantos da profissão. Dessa forma, pode-se afirmar que o PRP contribuiu

com a sua formação no tocante a sua preparação para enfrentar os desafios que são postos pelo ofício da profissão, bem como o de torná-lo consciente de seu papel na sociedade.

Tabela 2: Classes de análise do relatório do residente – ED102

<b>Classe de Análise</b>	<b>Atividades /Ações</b>	<b>Impacto na Formação e Identidade Docente</b>
Aulas teóricas	Revisão de conteúdos, análise do conhecimento prévio	Desenvolvimento de habilidades de análise e síntese, conhecimento teórico aprofundado
Aulas experimentais	Atividades práticas e experimentais relacionadas aos conteúdos	Prática docente, habilidade de relacionar teoria e prática, maior engajamento dos alunos
Metodologias e didáticas	Uso do quadro, atividades escritas, gincanas, debates	Diversificação de estratégias de ensino, adaptação às necessidades dos alunos, habilidades de comunicação
Intervenções na escola	Clube de Ciências, avaliações, socialização, ambientação	Envolvimento com a comunidade escolar, desenvolvimento de projetos interdisciplinares, integração com colegas de trabalho
Formação e acompanhamento	Micro aulas, regências, avaliações do preceptor, troca de experiências com outros residentes	Aperfeiçoamento contínuo, reflexão sobre a prática docente, aprendizado colaborativo
Desafios	Distância entre a residência e a Escola Campo	Resiliência, adaptação a situações adversas, comprometimento com a profissão

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Com base nos dados apresentados na tabela 2, pode-se inferir que diversas atividades e ações impactaram na formação inicial e na construção da identidade docente do residente. Essas atividades incluem aulas teóricas e experimentais, o uso de diferentes metodologias e didáticas, intervenções na escola, como o Clube de Ciências, e o acompanhamento e avaliação do preceptor. Além disso, o residente enfrentou desafios, como a distância entre sua residência e a Escola Campo, o que também contribui para a construção de sua identidade docente, uma vez que tais desafios pode impactar no desenvolvimento de habilidades e competências importantes para a prática docente. Lidar com tais obstáculos como a distância, promove a evolução de características como resiliência, adaptabilidade, gerenciamento de tempo, responsabilidade e comprometimento para se fazer o que está se dispendo.

Ademais, ao enfrentar e superar esses desafios, o residente se torna mais consciente de suas capacidades e limitações, o que pode impactar sua autoimagem como docente. Além disso, aprender a lidar com obstáculos e dificuldades no início da carreira pode preparar melhor o residente para enfrentar outros desafios que possam surgir em sua trajetória profissional, fortalecendo, assim, sua identidade docente.

Tabela 3: Classes de análise do relatório do residente – ED103

<b>Classe de Análise</b>	<b>Atividades /Ações</b>	<b>Impacto na Formação Inicial e Identidade Docente</b>
Regência de Aulas e Conteúdos	Aplicação de conteúdos diversos e atividades práticas.	Desenvolvimento de habilidades de ensino e planejamento de aulas
Projeto Clube de Ciências Ambientação e Conhecimento da Escola.	Elaboração e implementação do Clube de Ciências e Visita à escola, entrevistas e reuniões.	Estímulo à criatividade, liderança e trabalho em equipe Familiarização com o ambiente escolar e contexto educacional
Avaliação e Feedback	Apresentações de microaulas e feedback do professor preceptor.	Reflexão sobre a prática docente e aprimoramento das habilidades de ensino.
Socialização	Reuniões, interações com alunos e evento de encerramento	Construção de relações interpessoais e compreensão do papel do professor na comunidade

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Conforme a tabela 3, compreende-se que as ações descritas impactaram diretamente na formação inicial e na construção da identidade docente do residente, proporcionando-lhe habilidades de ensino, planejamento de aulas, criatividade, liderança, trabalho em equipe, familiarização com o ambiente escolar, reflexão sobre a prática docente, e compreensão do papel do professor na comunidade.

Tabela 4: Classes de análise do relatório do residente – ED104

<b>Classe de Análise</b>	<b>Atividades/Ações</b>	<b>Impacto na Formação e Identidade Docente</b>
Desenvolvimento de Projetos	Clube de Ciências	Estimulou a criação de atividades e experimentos que aprimoraram o ensino de ciências e incentivaram a investigação científica.
Integração ao Ambiente Escolar	Visita à escola, análise do PPP, estrutura escolar e entrevista ao diretor	Facilitou a adaptação e integração do residente, oferecendo um entendimento do ambiente escolar, sua organização e funcionamento.

Prática e Avaliação Docente	Micro aulas, discussão e feedback	Proporcionou oportunidades de prática, reflexão e aperfeiçoamento das habilidades docentes, com orientações para melhorar o desempenho.
Participação em Eventos e Reuniões	Reuniões, seminários, palestras, eventos e colaborações	Promoveu a troca de conhecimentos e experiências entre os residentes, fortalecendo a identidade docente e contribuindo para o aprendizado mútuo.
Reflexão sobre a Experiência	Considerações finais sobre os desafios e aprendizados no PRP	Permitiu ao residente avaliar o impacto da experiência na sua formação e construção da identidade docente, reconhecendo o valor do programa.

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Tabela 5: Classes de análise do relatório do residente – ED105

<b>Classe de Análise</b>	<b>Atividades /Ações</b>	<b>Impacto na Formação e Identidade Docente</b>
Regência Escolar	Atuação em 10 turmas com 244 alunos; Regência em diferentes anos e disciplinas; Abordagem de diversos conteúdos e contextos.	Experiência prática e diversificada em sala de aula; habilidades didáticas.
Metodologias e Didáticas	Uso de dinâmicas, jogos interativos, filmes, desenhos e métodos tradicionais; Contextualização do conteúdo.	Desenvolvimento de habilidades pedagógicas e adaptabilidade a diferentes contextos.
Projeto Clube de Ciências	Implementação e condução do projeto; Atividades experimentais, lúdicas e interativas; Reforço de conteúdo.	Estímulo à criatividade e inovação; compreensão da importância do ensino não formal.
Ambientação e Conhecimento da Escola	Visita à escola, análise do PPP, projetos internos e infraestrutura; Entrevista com coordenador.	Conhecimento do contexto escolar e adaptação a diferentes ambientes educacionais.
Avaliação e Feedback	Pontualidade, atenção às características dos alunos; Avaliação do professor preceptor e sugestões de melhorias.	Reflexão e melhoria contínua da prática docente; desenvolvimento da autoavaliação.
Socialização e Interação com Colegas	Reuniões com preceptor; Microaulas; Comunicação com outros residentes e troca de experiências.	Estabelecimento de redes de apoio e colaboração; aprimoramento da comunicação.

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Tabela 6: Classes de análise do relatório do residente – ED106

<b>Classes de análise</b>	<b>Atividades /ações</b>	<b>Impacto na formação e identidade docente</b>
---------------------------	--------------------------	---

Regência Escolar	Aulas teóricas e práticas	Desenvolvimento de habilidades pedagógicas e didáticas, aplicação de metodologias variadas, adaptação às diferentes turmas e faixas etárias.
Elaboração e implementação do Projeto: Clube de Ciências	Realização de experiências, debates, orientação para projetos de feira de ciências.	Ampliação do conhecimento em ciências, desenvolvimento de habilidades de planejamento e execução de projetos, trabalho em equipe e interação com alunos e professores
Ambientação e conhecimento da escola	Reuniões, capacitações, observação, leitura do PPP, participação e organização de eventos escolares, seminários, entrevistas.	Conhecimento da estrutura e funcionamento das escolas, desenvolvimento de habilidades de comunicação e apresentação, adaptação à cultura escolar, trabalho em equipe e colaboração com colegas e professores.
Avaliação	Microaulas, seminários, autoavaliação	Reflexão sobre a prática pedagógica, desenvolvimento de habilidades de avaliação e feedback, autoconhecimento e autoconfiança, melhoria contínua.
Socialização	Reuniões com preceptor, planejamento de aulas, regência, aulas práticas, conversas e resolução de problemas	Desenvolvimento de habilidades de trabalho em equipe, comunicação e colaboração, adaptação às necessidades e expectativas dos alunos e professores

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

A análise de conteúdo, revela, conforme Bardin (2011), que os relatos abordam diferentes aspectos da experiência dos residentes no programa de Residência Pedagógica da UFT do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. As atividades e ações realizadas durante as etapas de vivência dos residentes incluem regência escolar, elaboração e implementação de projetos, ambientação e conhecimento da escola, avaliação e socialização.

A experiência da residência pedagógica apresenta impactos significativos na formação inicial e na construção da identidade docente dos residentes, conforme evidenciado pelos diversos pontos abordados. Durante o desenvolvimento de projetos, como o Clube de Ciências e a Feira de Ciências, aplicação de metodologias variadas, adaptação às diferentes turmas e faixas etárias, trabalho em equipe e interação com alunos e professores o residente adquiriu habilidades importantes para o ensino e a organização de projetos, contribuindo para um maior engajamento dos alunos e para a contextualização do conteúdo de acordo com suas realidades.

A integração ao ambiente escolar, por meio da análise do PPP, visitas à escola e entrevistas com a direção escolar, permitiu aos residentes compreender e se adaptar à realidade da instituição, estabelecendo vínculos com a escola e a comunidade escolar. Essa conexão com

o ambiente escolar é fundamental para que o residente possa desenvolver uma identidade docente sólida e se sentir parte integrante do processo educacional.

No âmbito da prática e avaliação docente, a participação em microaulas, seminários, *feedbacks* e discussões proporcionou aos residentes a oportunidade de refletir sobre suas práticas de ensino e identificar pontos fortes e fracos. Possibilitando, assim, o aperfeiçoamento das habilidades docentes e a melhoria contínua do desempenho em sala de aula, essenciais para o sucesso de um educador.

Ademais, a participação em eventos e reuniões promoveu a troca de experiências e fortaleceu a identidade docente dos residentes ao estabelecer relacionamentos e colaborações com outros profissionais da área. Os residentes tiveram a oportunidade de aprender com a experiência de outros educadores, contribuindo para seu próprio crescimento profissional e desenvolvimento de uma identidade docente forte e resiliente.

Por fim, a reflexão sobre a experiência durante a residência pedagógica permitiu ao residente avaliar o impacto do programa em sua formação e construção da identidade docente. Ao enfrentar desafios e dificuldades, os residentes foram capazes de reconhecer o valor da profissão e identificar áreas de melhorias, fortalecendo sua confiança e preparo para atuar como professor no futuro.

#### **APÊNDICE-B: Tabelas de identificação das Classes de Análises da segunda edição do PRP (2020-2022\_).**

Tabela 7: Classes de análise do relatório do residente – ED201

<b>Classes de análise</b>	<b>Atividades /Ações</b>	<b>Impacto na formação e identidade docente</b>
Adaptação e colaboração	- Ajuste às atividades remotas devido à pandemia - Interação entre residentes, preceptores e orientadores.	- Desenvolvimento de habilidades de adaptação e colaboração
Formação humana	- Compreensão da importância da empatia e análise.	- Fortalecimento das habilidades interpessoais e empatia
Diversidade de experiências	- Atuação em diferentes turmas e modalidades - Mudança na categoria da escola campo.	- Aumento da versatilidade e capacidade de adaptação a diferentes contextos educacionais.
Planejamento e pesquisa	- Planejamento das atividades - Realização de pesquisas bibliográficas e desenvolvimento do senso crítico.	- Aprimoramento das habilidades de planejamento, organização e pesquisa

Engajamento comunitário	- Atividades extracurriculares, como palestras e rodas de conversa	- Conexão com a comunidade escolar e ampliação da perspectiva educacional.
Relevância do PRP	- Percepção da importância do PRP para a formação de professores	- Valorização da prática pedagógica e da experiência vivencial na formação docente.
Diversos papéis na educação	- Interação entre estudantes, professores e universitários	- Compreensão e valorização das diferentes perspectivas e papéis no processo educacional.
Vivência escolar	- Experiência no ambiente escolar - Adaptação à mudança da escola campo	- Conhecimento prático da realidade escolar e desenvolvimento de resiliência e adaptabilidade.
Reflexão e identidade	- Avaliação da experiência do PRP e o desenvolvimento da identidade docente	- Autoconhecimento e consolidação da identidade docente

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Com base no que foi analisado do relatório, revelou-se a importância do programa para a formação e desenvolvimento da identidade docente. Adaptação e colaboração foram aspectos fundamentais observados no relatório, visto que os participantes tiveram que se ajustar às atividades remotas devido à pandemia de Covid-19 e interagir com preceptores e orientadores. Isso contribuiu para o desenvolvimento de habilidades de adaptação e trabalho em equipe.

A formação humana foi ressaltada, com a compreensão da importância da empatia e análise no processo educacional, fortalecendo habilidades interpessoais e a capacidade de compreender o outro. A diversidade de experiências vivenciadas, atuando em diferentes turmas e modalidades, também ajudou a ampliar a versatilidade e capacidade de adaptação dos residentes a diferentes contextos educacionais.

Tabela 8: Classes de análise do relatório do residente – ED202

<b>Classes de análise</b>	<b>Atividades /Ações</b>	<b>Impacto na formação e identidade docente</b>
Educação de qualidade como direito de todos.	Base legal na Constituição Federal; dever do estado e da família.	Consciência da importância da educação de qualidade como direito e dever de todos.
Programa Residência Pedagógica (PRP).	Objetivo de aperfeiçoar a formação prática dos licenciandos; parceria com escolas de educação	Aperfeiçoamento da formação prática dos licenciandos e contribuição para o

	básica; atividades desenvolvidas pelos residentes.	aprimoramento das práticas docentes.
Ensino remoto emergencial (ERE) durante a pandemia de COVID-19.	Disseminação da COVID-19 como causa do ERE; medidas sanitárias adotadas; impacto do distanciamento social; desafios da implementação do ERE; adaptação a uma nova realidade de ensino.	Reflexão crítica sobre as práticas docentes, desenvolvimento de habilidades e competências para buscar estratégias de ensino, adaptação a uma nova realidade de ensino.
Implementação do ERE na unidade de ensino parceira.	Compreensão do regimento escolar e do projeto político pedagógico da escola campo; realização remota de reuniões, orientações e propostas de atividades; planos de aulas e atividades dos planos de estudos; adaptação do ERE para atender a todos os alunos.	Desenvolvimento de habilidades para lidar com a diversidade de recursos e necessidades dos alunos.
Atividades desenvolvidas pelos residentes	Observação e análise das metodologias de ensino-aprendizagem; domínio e didática para lecionar os conteúdos; atividades extraclasse; reflexão crítica sobre as práticas docentes.	Aperfeiçoamento da formação prática dos licenciandos e contribuição para aprimoramento das práticas docentes, desenvolvimento de habilidades e competências para buscar estratégias de ensino.
Formação dos docentes	Ciclo de formação geral promovido pelo PRP; contribuição para a formação dos docentes tanto na modalidade de ensino remoto quanto presencial.	Aperfeiçoamento da formação dos docentes, desenvolvimento de habilidades para lidar com diferentes modalidades de ensino e situações de crise.

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

A pandemia da COVID-19 e a implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) trouxeram desafios para a adaptação das atividades de ensino, mas também possibilitaram a reflexão crítica sobre as práticas docentes e o desenvolvimento de habilidades para buscar estratégias de ensino. A participação em atividades extraclasse e o ciclo de formação geral promovido pela Residência Pedagógica contribuíram para a formação dos docentes tanto na modalidade de ensino remoto quanto presencial. Em resumo, a análise demonstra a importância da formação prática adequada dos licenciandos e do programa de Residência Pedagógica para o aprimoramento das práticas docentes na educação básica, mesmo em cenários adversos como o da pandemia da COVID-19.

Tabela 9: Classes de análise do relatório do residente – ED203

<b>Classes de análise</b>	<b>Atividades /Ações</b>	<b>Impacto na formação e identidade docente</b>
Desafios impostos pela pandemia	Fechamento da escola campo, provimento de meios tecnológicos, hipossuficiência financeira das famílias de alunos, receio de enfrentar o novo modelo de ensino.	Desenvolvimento de habilidades para lidar com desafios imprevistos e adaptação a novos modelos de ensino; compreensão da importância da tecnologia na educação; sensibilidade em relação às dificuldades socioeconômicas dos alunos.
Atividades realizadas pelo residente	Leitura e análise de documentos normativos sobre a educação de jovens e adultos, elaboração de planos de aula quinzenais, apresentação de seminários.	Fortalecimento do itinerário formativo; desenvolvimento de habilidades de planejamento e comunicação; aprimoramento da compreensão teórica sobre a educação de jovens e adultos.
Relevância do PRP na formação inicial do professor	Imersão e ambientação no campo da docência; desenvolvimento de práticas pedagógicas; troca de experiências e saberes.	Ampliação do conhecimento teórico-prático sobre a docência; reflexão sobre a prática docente; aprimoramento da formação inicial; desenvolvimento de uma identidade profissional docente.
Colaboração da comunidade escolar	Escola campo, universidade, professores, pais, alunos, residentes, preceptores, coordenadores, órgãos e entidades públicas	Aprendizado sobre a importância da colaboração e do trabalho em equipe na educação; compreensão da complexidade e da interdependência dos diversos atores envolvidos na educação; desenvolvimento de uma visão mais ampla sobre a educação e sua importância na sociedade.

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

O relatório apresenta uma reflexão do residente sobre suas experiências no âmbito do PRP durante a pandemia da Covid-19, com foco no trabalho com jovens e adultos na modalidade EJA. O residente destaca os desafios enfrentados pelos alunos e, como a falta de acesso a recursos tecnológicos e desigualdades socioeconômicas, e as atividades realizadas pelo residente, que incluem leitura e análise de documentos normativos, elaboração de planos de aula e participação em seminários e cursos de formação.

A partir dessas experiências, é apontado o fortalecimento do itinerário formativo do residente, o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, o aprimoramento da compreensão teórica sobre a educação de jovens e adultos e uma reflexão crítica sobre a prática docente. Além disso, é destacada a importância da colaboração e do trabalho em equipe na educação,

incluindo a participação de diversos atores envolvidos, como escola campo, universidade, professores, pais, alunos, residentes, preceptores, coordenadores e órgãos públicos.

Tabela 10: Classes de análise do relatório do residente – ED204

<b>Classes de análise</b>	<b>Atividades e ações</b>	<b>Impacto na formação e identidade docente</b>
Mudança no modelo de ensino	Leitura e esclarecimento dos documentos sobre a regulamentação do EJA, pontos estratégicos e módulos a serem abordados	Ampliação da compreensão sobre a EJA e distinção entre a modalidade regular e a EJA
Importância da EJA	Compreensão da importância e do caráter reparador da EJA para o corpo estudantil atendido	Reforço da importância do papel do professor e formação do educador para construção de estratégias de ensino
Metodologia de ensino	Leitura do artigo “Uma metodologia de desenvolvimento de competências” (Kuller, Rodrigo, 2012) que aborda a metodologia de ensino utilizada na EJA que tem o estudante como protagonista da aquisição do seu próprio conhecimento, considerando que cada indivíduo retém o conhecimento de uma forma específica.	Contribuição para a desconstrução da visão tradicional do papel do professor como detentor do conhecimento e o único transmissor relevante dentro da sala de aula, e reforço do papel do professor como mediador de situações de aprendizagem.
Formação do educador	Compreensão da importância de conhecer a realidade dos educandos para construção de estratégias de ensino	Ampliação da visão sobre a construção dos planos de aula e uso das experiências dos alunos para construção do conhecimento.
Papel do Programa de Residência Pedagógica	Participação no programa contribuiu para a formação dos residentes, ampliando a compreensão sobre as metodologias de ensino e levando a reflexões sobre a importância da formação do educador.	Contribuição para a construção da identidade docente dos residentes, preparando-os para atuarem como mediadores do processo de aprendizagem dos estudantes.

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

O relatório analisado evidencia a importância da formação do educador na compreensão da realidade dos educandos e construção de estratégias de ensino adequadas. O relato destaca a mudança no modelo de ensino da escola campo para o EJA e a compreensão da importância dessa modalidade de ensino para o corpo estudantil atendido. Além disso, a leitura do artigo sobre metodologia de desenvolvimento de competências levou à reflexão sobre o papel do professor como mediador do processo de aprendizagem. Por fim, a participação no PRP contribuiu para o desenvolvimento de habilidades técnicas e teóricas voltadas para a

aperfeiçoamento do conhecimento prático e preparação para atuação como mediador do processo de aprendizagem dos estudantes.

Tabela 11: Classes de análise do relatório do residente – ED205

<b>Classes de análises</b>	<b>Atividades e ações</b>	<b>Impacto na formação e identidade docente</b>
Formação Inicial	Participação no Programa de Residência Pedagógica (PRP)	Desenvolvimento da prática docente e construção da identidade.
Adaptação	Transição para o Ensino de Jovens e Adultos (EJA)	Flexibilidade e compreensão de diferentes modalidades de ensino
Ensino Remoto	Leitura de artigos e elaboração de atividades remotas.	Adaptação às novas tecnologias e métodos de ensino.
Planejamento e Estratégias	Elaboração de planos de aula e atividades.	Desenvolvimento de habilidades de organização e planejamento
Reflexão e Aprendizado	Debates, leituras e interações com preceptor e outros residentes.	Autocrítica e construção de conhecimento profissional
Experiências Metodológicas	Práticas docentes inovadoras e diversificadas	Ampliação do repertório

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Em suma à tabela demonstra a relevância das distintas classes de análises para o aperfeiçoamento da formação e consolidação da identidade docente dos residentes participantes do Programa de Residência Pedagógica (PRP). As classes abordam temas como formação inicial, adaptação, instrução remota, planejamento e estratégias, reflexão, aprendizado e experiências metodológicas.

Tais aspectos são fundamentais para o desenvolvimento profissional dos futuros educadores, possibilitando o refinamento de habilidades práticas, o aprimoramento da capacidade de adaptação a distintos contextos educacionais, o domínio das tecnologias e métodos de ensino contemporâneos, o fortalecimento da organização e do planejamento, a reflexão sobre a prática docente e a expansão do repertório de experiências metodológicas.

A análise do relatório enfatiza a importância do PRP como instrumento de formação de profissionais capacitados para enfrentar os desafios inerentes ao ensino e para promover a construção do conhecimento, permitindo aos residentes se tornarem educadores críticos, reflexivos e engajados em suas práticas pedagógicas mesmo em contextos de incertezas e adaptações periódicas como ocorreu no contexto da pandemia da COVID-19.

Tabela 12: Classes de análise do relatório do residente – ED206

<b>Classes de análises</b>	<b>Atividades e Ações</b>	<b>Impacto na formação e identidade docente</b>
Introdução ao PRP	Participação em workshops e treinamentos	Desenvolvimento de habilidades pedagógicas e compreensão do ambiente educacional.
Pesquisas e reflexões	Realização de pesquisas e análise de dados	Desenvolvimento de habilidades de investigação e reflexão sobre a prática educacional.
Colaboração e troca de experiências	Reuniões e discussões com colegas e mentores	Construção de uma rede de apoio e aprendizado colaborativo
Experiência prática	Planejamento e execução de atividades educacionais	Desenvolvimento de habilidades de planejamento e gestão de atividades educacionais.
Avaliação e <i>feedbacks</i>	Participação em avaliações e recebimento de feedback	Desenvolvimento da capacidade de autoavaliação e implementação de melhorias

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

A síntese da análise do relatório evidencia a relevância do Programa de Residência Pedagógica (PRP) no processo de formação e consolidação da identidade docente. As classes de análise identificadas abrangem: iniciação ao PRP, pesquisas e reflexões, colaboração e troca de experiências, vivência prática e Avaliação e *feedbacks*. Através destas etapas, os futuros professores desenvolvem habilidades, estabelecem conexões com outros profissionais da área e aplicam seus conhecimentos na prática. Essa combinação de experiências contribui para a formação de docentes mais capacitados e confiantes em suas habilidades pedagógicas.

Tabela 13: Classes de análise do relatório do residente – ED207

<b>Classes de análises</b>	<b>Atividades e Ações</b>	<b>Impacto na formação e identidade docente</b>
Desenvolvimento pessoal e profissional	Aperfeiçoamento na vida acadêmica e pessoal durante o PRP	Crescimento pessoal e profissional, maior segurança e preparação para o exercício da docência.
Percepção da realidade escolar	Análise da realidade vivida pelos alunos e das dificuldades enfrentadas pelos professores.	Sensibilização para a necessidade de adaptar práticas pedagógicas às realidades e desafios do ensino.
Autonomia e protagonismo	Estímulo à participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem.	Conscientização da importância de promover a autonomia e o protagonismo dos estudantes no processo educacional.
Enfrentamento da evasão dos cursos de licenciatura	Reflexão sobre o papel do PRP na permanência e formação dos licenciandos.	Motivação para contribuir na redução da evasão escolar e no aprimoramento da educação.

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

O relato evidencia que para o residente o PRP tem um impacto positivo na formação inicial e construção da identidade docente dos residentes. As atividades e ações desenvolvidas durante o programa proporcionam uma imersão no ambiente escolar, possibilitando aos residentes uma vivência mais efetiva da prática docente e o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para o exercício da profissão. Assim sendo, o PRP estimula a inovação e a adoção de novas metodologias em sala de aula, a cooperação e o trabalho em equipe, a reflexão sobre a importância da educação de qualidade e do papel do professor na sociedade. Os resultados permitem compreender que o PRP contribui para o crescimento pessoal e profissional dos residentes, fortalecendo a identidade docente e o compromisso com a melhoria da educação.