



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
MARIA ESTER BUENO DOS SANTOS

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

Tubarão
2019

MARIA ESTER BUENO DOS SANTOS

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

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso Ciências Biológicas da Universidade
do Sul de Santa Catarina como requisito
parcial à obtenção do título de Licenciada em
Ciências Biológicas.

Orientadora: Profa. Me. Maricelma Simiano Jung.

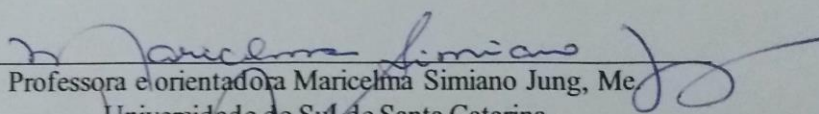
Tubarão
2019

MARIA ESTER BUENO DOS SANTOS

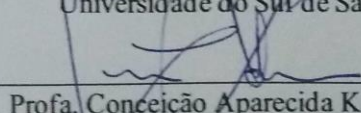
**A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A
FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA**

Esta Monografia foi julgada adequada à obtenção do título de Licenciada em Ciências Biológicas e aprovada em sua forma final pelo Curso de Graduação em Ciências Biológicas da Universidade do Sul de Santa Catarina.

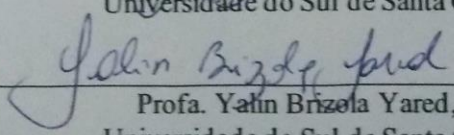
Tubarão, 27 de novembro de 2019.



Professora e orientadora Maricelma Simiano Jung, Me.
Universidade do Sul de Santa Catarina



Profa. Conceição Aparecida Kindermann, Dra.
Universidade do Sul de Santa Catarina



Profa. Yalín Brizola Yared, Dra.
Universidade do Sul de Santa Catarina

À minha família e aos meus filhos, Alice e
Alexandre, dedico.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, que sempre foi e sempre será meu apoio em todos os momentos da minha vida. Ao meu esposo, por todo companheirismo e apoio durante a graduação.

À minha orientadora, Maricelma Simiano Jung, um agradecimento mais que especial, pois além de ser uma grande mestra, é também um ser humana incrível, sempre disposta a auxiliar de todas as formas possíveis aos graduandos. Exemplo e fonte de inspiração como educadora, profissional e como pessoa.

À minha banca, professora Conceição Aparecida Kindermann e professora Yalin Brizola Yared, pelo incentivo e pela rica contribuição a este trabalho. À professora Yalin, especialmente por ter me presenteado com um olhar inovador sobre a educação e por suas “provocações” que nos faz refletir em busca de enriquecimento como pessoa e como educador. À professora Conceição, especialmente por ter não ter poupado esforços para me auxiliar dentro e fora de sala de aula, inclusive, me ajudando a conseguir os recursos necessários para concluir esta graduação.

Aos residentes, preceptores, docente orientadora e coordenadora institucional que participaram deste trabalho, as escolas participantes e a Unisul que permitiram seus colaboradores a participarem desta pesquisa, sem eles nada disso seria possível.

A todos que de alguma forma contribuíram, e que por ventura não foram citados, o meu muito obrigada.

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa.
Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.” (Paulo Freire).

RESUMO

O cenário educacional brasileiro é desafiador. Nesse sentido, é importante o desenvolvimento de programas de formação inicial oferecidos aos licenciandos para melhoria da qualidade na educação básica pública. Assim, o objetivo desta pesquisa foi avaliar a contribuição do Programa Residência Pedagógica para a formação inicial dos futuros professores de Ciências e Biologia sob a ótica dos participantes desse programa, desenvolvido pela Universidade do Sul de Santa Catarina. Respeitando a legislação, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unisul e aprovado com o parecer número 3.641.686. Quanto à coleta de dados, utilizou-se uma pesquisa de campo na forma de um estudo de caso, do tipo descritivo, com uma abordagem quali-quantitativa. A coleta de dados foi feita por meio de questionários: para os bolsistas residentes, para os preceptores, para o professor orientador e para o coordenador institucional na universidade. Cada questionário continha três perguntas abertas e quatro perguntas fechadas. Os questionários foram aplicados com todos os vinte e um residentes do curso de Ciências Biológicas que fazem parte do Programa Residência Pedagógica na Unisul, com os seus respectivos preceptores (cinco no total), com o docente orientador que representa o Curso de Ciências Biológicas e com o coordenador institucional do Programa de Residência Pedagógica da Universidade, somando um total de vinte e oito pessoas participantes. Para a análise dos dados coletados, foi utilizado o programa *Microsoft Excel*, em que foram colocadas todas as informações para uma análise quantitativa dos dados, através de gráficos e tabelas. Para a análise qualitativa, foi utilizado o programa *Microsoft Word*, no qual foram colocados todos os questionários com as respostas. As perguntas abertas foram categorizadas e analisadas qualitativa e quantitativamente. Através desse estudo pode-se verificar que as ações previstas nesse programa estão sendo desenvolvidas e estão contribuindo para a formação docente. Como pontos frágeis para o desenvolvimento do programa foram identificados a precariedade e falta de materiais, para os residente quanto para os preceptores, e a falta de professores habilitados nas diversas áreas de conhecimento das escolas-campo.

Palavras-chave: Educação Básica. Formação de professores. Residência Pedagógica.

ABSTRACT

The Brazilian educational scenario is challenging. In this sense, the development of initial training programs offered to undergraduates for quality improvement in public basic education is important. Thus, the objective of this research was to evaluate the contribution of the Pedagogical Residency Program to the initial formation of future teachers of Science and Biology from the perspective of the participants of this program, developed by the University of Southern Santa Catarina. Respecting the legislation, the project was submitted to Unisul's Research Ethics Committee (CEP) and approved with opinion number 3.641.686. As for data collection, a field research was used in the form of a descriptive case study with a qualitative and quantitative approach. Data collection was done through questionnaires: for resident fellows, for preceptors, for the advisor teacher and for the institutional coordinator at the university. Each quiz contained three open questions and four closed questions. The questionnaires were applied to all twenty-one residents of the Biological Sciences course who are part of the Pedagogical Residency Program at Unisul, with their respective preceptors (five in total), with the advisor teacher representing the Biological Sciences Course and with the institutional coordinator of the University's Pedagogical Residency Program, adding a total of twenty-eight participants. For the analysis of the collected data, the Microsoft Excel program was used, in which all the information was placed for a quantitative analysis of the data, through graphs and tables. For the qualitative analysis, the Microsoft Word program was used, in which all the questionnaires with the answers were placed. The open questions were categorized and analyzed qualitatively and quantitatively. Through this study it can be verified that the actions foreseen in this program are being developed and are contributing to the teacher education. As weak points for the development of the program were the precariousness and lack of materials, both by a resident and preceptors, and the lack of qualified teachers in the various areas of knowledge of the field schools.

Keywords: Basic Education. Teacher training. Pedagogical Residence.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Frequência absoluta e frequência relativa da idade dos residentes do PRP, Subprojeto de Biologia do Curso de Ciências Biológicas, Unisul.	33
Gráfico 2- Frequência relativa dos residentes do subprojeto de Biologia em relação ao gênero.	34
Gráfico 3- Frequência das repostas dos residentes sobre a contribuição do PRP para a sua formação.	40
Gráfico 4- Frequência das respostas dos residentes quanto à observação de dificuldades no desenvolvimento do PRP.....	42

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Frequência das ações desenvolvidas pelos residentes no PRP, Subprojeto de Biologia. Legenda: FA= frequência absoluta; FR= frequência relativa.....	35
Tabela 2- Relação das ações escolhidas como as que mais contribuem para a formação docente na visão dos residentes.	38
Tabela 3- Relação das justificativas dadas pelos residentes sobre a contribuição do PRP, subprojeto de Biologia, Unisul.	40
Tabela 4- Relação das justificativas para as dificuldades observadas no desenvolvimento do PRP, subprojeto Biologia.	43
Tabela 5- Frequência absoluta e frequência relativa das respostas dos residentes sobre o incentivo/fortalecimento pela docência a partir do PRP.	46

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 DELIMITAÇÃO DO TEMA E FORMULAÇÃO DO PROBLEMA.....	14
1.2 JUSTIFICATIVA	14
1.3 OBJETIVOS	16
1.3.1 Geral	16
1.3.2 Específicos.....	16
1.4 DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO: ESTRUTURAÇÃO DOS CAPÍTULOS ..	16
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	17
2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	17
2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CIÊNCIAS E BIOLOGIA	19
2.3 PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	21
2.4 PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	24
2.5 HISTÓRICO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNISUL.....	26
3 METODOLOGIA.....	30
3.1 NATUREZA E TIPO DE PESQUISA	30
3.2 PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS.....	31
3.3 ASPECTOS ÉTICOS.....	31
3.4 INSTRUMENTO UTILIZADO PARA COLETA DE DADOS.....	31
3.5 POPULAÇÃO PARTICIPANTE	32
3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	32
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	33
4.1 RESULTADO DOS QUESTIONÁRIOS APLICADO COM OS PARTICIPANTES...	33
4.2 AÇÕES PROPOSTAS.....	48
4.2.1 Implantação de atividades de educação ambiental	48
4.2.2 Uso de tecnologias educacionais (TICs) e diferentes recursos didáticos.....	48
4.2.3 Regências.....	49
4.2.4 Reunião geral em conjunto com a unidade escolar	49
4.2.5 Socializações.....	50
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS	54
APÊNDICES	58
APÊNDICE A– TEMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	59

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS.....	61
--	-----------

1 INTRODUÇÃO

O cenário educacional brasileiro é desafiador. É notório que nem sempre professores da educação básica e, mais precisamente, a formação acadêmica inicial do professorado recebe a capacitação necessária para enfrentar toda a gama de obstáculos com a qual se deparam ao iniciar a docência. Porém, para que essas dificuldades sejam amenizadas é de suma importância o desenvolvimento e a aplicação de programas e projetos voltados à formação do corpo docente da educação básica como também dos acadêmicos licenciandos.

O panorama, em nível nacional, não é dos mais satisfatórios, “[...], pois os desafios apresentados à escola exigem do trabalho educativo outro patamar profissional, muito superior ao hoje existente”. (GOMES, 2011, p.104). O referido autor analisa a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996) e aponta algumas lacunas na formação atual dos docentes: “[...] preparo inadequado dos professores cuja formação de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente.” (GOMES, 2011, p.108). No Brasil, 21, 6% dos professores não possuem formação específica, em curso de licenciatura na área em que lecionam (SEMIS, 2018). Neste contexto, iniciativas que visem aprimorar o conhecimento do graduando, principalmente no que diz respeito ao contato com a realidade escolar, podem promover uma interação mais profunda e proporcionar a reflexão sobre o “ser professor”. Assim, como sugere Nóvoa (2017, p.18, grifos do autor), “a formação deve permitir a cada um construir a sua posição como profissional, *aprender a sentir como professor*”.

Em Santa Catarina, foi criada a primeira Escola Normal em 1880, porém não manteve um funcionamento regular, datando do início do período republicano (1892), a criação da Escola Normal Catharinense foi a que mais efetivamente inaugurou e instituiu a formação de professores no Estado. (SCHEIBE; VALLE, 2007, p.261). No entanto, desde o início da escolarização no estado se enfrenta o dilema da formação de professores como mostra Tridapalli e Daros (2013, p.299) “a escassez de profissionais estava diretamente relacionada à insuficiência de instituições responsáveis pela formação de professores”. Nesse período inicial, o corpo docente era nomeado pelo governador do Estado como forma de controle dessas escolas. Já, no início do século XX, buscava-se uma mudança no processo educacional que deixasse para trás a escola “tradicional” em busca do ideal de uma modernidade pedagógica com o intuito de contribuir para a profissionalização docente. (TRIDAPALLI; DAROS, 2013, grifos do autor).

Desde então, a formação de professores em Santa Catarina (e no Brasil) vem ganhando destaque, porém, como mostra a breve contextualização histórica, a luta é árdua e contínua. Em 2017, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), uma ferramenta do MEC para avaliar o ensino brasileiro, divulgou os resultados no qual o Estado de Santa Catarina apesar de ter aumentado os índices em relação a 2015, perdeu a liderança no ensino fundamental, fase em que sempre se destacou. (WENZEL, 2018). Os especialistas consultados nessa matéria sobre o desempenho no Ideb apontaram, justamente, o investimento na formação inicial e continuada dos docentes, tornar a carreira mais atrativa a esses profissionais, além de defender a mudanças no currículo e melhorar a infraestrutura escolar como medidas fundamentais para melhorar a qualidade educacional. A área de Ciências foi avaliada no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) no ano de 2015 e mostrou um desempenho preocupante no qual o país aparece ocupando uma das últimas posições (BRASIL, 2016), isso reforça a necessidade de investir na formação dos professores.

Buscando suprir as necessidades regionais, pois milhares de jovens precisavam se deslocar à capital do Estado, Florianópolis, ou a outros Estados, para acesso ao ensino superior, em 1964, criou-se a Faculdade de Ciências Econômicas do Sul de Santa Catarina no município de Tubarão/SC. Posteriormente (em 1989) foi nomeada como Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul). A década de 1970 foi marcada por inúmeras mudanças na sociedade brasileira, inclusive na educação. Nesse período, frente ao cenário de industrialização do país, a LDB trouxe o desafio de promover a formação necessária ao desenvolvimento das potencialidades do educando, como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. Nasce, assim, o curso de Ciências, precursor do curso de Ciências Biológicas da Unisul. Atualmente, sintonizado com a educação permanente, paradigma do século XXI, o curso apresenta o currículo organizado com base no desenvolvimento de competências e experiências formativas reais e simuladas que instrumentalizam o estudante à prática nos diversos campos do conhecimento. A Unisul conta com diversos programas de Iniciação Científica e Programas de Extensão e que contemplam, anualmente, inúmeras bolsas, as quais remuneram financeiramente alguns bolsistas, auxiliando-os no custeio dos estudos e contribuindo para uma formação inicial mais completa. (UNISUL, 2019). Um destes programas destinados à formação inicial dos licenciandos é o Programa de Residência Pedagógica (PRP).

O Programa Residência Pedagógica, criado no ano de 2018, é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que visa contribuir para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da

qualidade da educação básica pública brasileira. É uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores. (UNISUL, 2018).

1.1 DELIMITAÇÃO DO TEMA E FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

O tema da presente pesquisa é “A contribuição do Programa Residência Pedagógica para a formação inicial dos futuros professores de Ciências e Biologia”.

E como problema: Qual a contribuição do Programa Residência Pedagógica, sob a ótica dos seus integrantes, para a formação inicial dos futuros professores de Ciências e Biologia em relação ao subprojeto de Biologia da Universidade do Sul de Santa Catarina?

1.2 JUSTIFICATIVA

A educação é um direito fundamental garantido pela Constituição Federal de 1988. Em seu artigo 3º, traz que “[...] educação é um direito de todos e dever do Estado e da família [...]” (BRASIL, 1988). Desde esse marco histórico, busca-se ampliar o acesso a este bem comum. Mas não se busca somente isso, anseia-se, principalmente, alcançar uma educação básica de qualidade. Neste sentido, os programas de formação inicial têm crucial importância para viabilizar essa ascensão da qualidade educacional pública brasileira, pois a atuação do professor é essencial ao processo de aprendizagem do aluno e, dessa forma, contribui para a qualidade da educação pública. Refletindo sobre a formação docente no cenário atual da educação na busca da qualidade do ensino e fazendo um comparativo, Ghizzo (2017) pondera que em outras profissões não se pode um quase formado ou com outra formação atuar em suas respectivas carreiras, sendo que a aceitação deste panorama (não formação ou formação em outrem) vai de contramão com a tão desejada valorização profissional docente, desvalorizando e tornando a docência ainda mais sem credibilidade e contrariando a busca por mais qualidade na educação.

Nessa perspectiva, os programas públicos destinados à formação do professorado, além de preencher uma lacuna (professores sem formação ou sem formação na área que atua), também contribuem para qualificar e diversificar o processo de formação docente. Porém, como ressaltam Scheibe e Valle (2007, p.267), “o que se observa então é que a sólida formação universitária, amplamente reivindicada, vem de forma tácita sendo procrastinada”.

Todavia, ao que indicam nas metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Estadual de Educação (PEE), tanto o governo federal quanto o estadual mostram consciência que a formação docente precisa ser sólida e diversificada.

A Meta 16 do PNE prevê: i) formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica; e ii) garantir educação continuada a todos os profissionais da educação básica na sua área de atuação. Em Santa Catarina, o PEE define, na Meta 13, a elevação da qualidade da educação superior, em articulação com a União, e a ampliação da proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 80%, sendo, do total, no mínimo, 40% doutores, até o final da vigência deste Plano. O PEE-SC também coloca, em sua Meta 14, o fomento, em articulação com a União, da elevação gradual do número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 2.400 mestres e 900 doutores, até o final da vigência deste Plano. (PNE *apud* SANTA CATARINA, 2017, p.65).

Controversamente, a Emenda Constitucional (EC 95/2016) limita os gastos públicos (BRASIL, 2016), congelando os investimentos nas áreas de Saúde e de Educação por vinte anos, podendo assim, inviabilizar o PNE. Neste contexto, os programas e projetos voltados à formação inicial dos licenciandos, especialmente os das Ciências Biológicas, se tornam ainda mais fundamentais e devem receber a merecida atenção, sobretudo, porque é preciso saber se a aplicação destes recursos está sendo utilizado da melhor forma e de que forma estão sendo aplicados. Mais importante ainda é entender e avaliar os impactos destes programas na formação dos futuros professores.

A respeito da tão almejada educação de qualidade, Scheibe e Valle trazem a reflexão de que a busca incessante das propostas pelas quais o movimento do professorado lutou nas últimas décadas, e continua lutando, ou seja, “formação de qualidade, incentivo às faculdades e centros de educação como espaços privilegiados de formação de professores, construção da profissionalização e da autonomia e do desenvolvimento intelectual do docente, precisam ser recuperadas neste momento, para que se transformem em políticas públicas”. (SCHEIBE; VALLE, 2007, p.269).

O Programa Residência pedagógica, então, poderá ser uma ferramenta valiosa para uma formação inicial sólida, que pode inserir o licenciando na rotina escolar para aprender a prática profissional e assim, conseqüentemente, contribuir para melhorar a qualidade da educação básica pública.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Geral

Avaliar a contribuição do Programa Residência Pedagógica, sob a ótica dos seus integrantes, para a formação inicial dos futuros professores de Ciências e Biologia em relação ao subprojeto de Biologia da Universidade do Sul de Santa Catarina.

1.3.2 Específicos

- a) Fazer um levantamento das ações desenvolvidas pelo Programa Residência Pedagógica, subprojeto de Biologia, desenvolvido no período de agosto de 2018 a agosto de 2019 na Universidade do Sul de Santa Catarina;
- b) Verificar se as ações previstas no subprojeto de Ciências Biológicas foram desenvolvidas e de que forma contribuíram para a formação inicial;
- c) Identificar os aspectos positivos e/ou negativos encontrados durante o desenvolvimento do subprojeto na visão dos residentes, preceptores, do docente orientador e do coordenador institucional;
- d) Propor ações, a partir dos aspectos negativos levantados no desenvolvimento do subprojeto de Biologia, que visem contribuir para o para a formação inicial.

1.4 DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO: ESTRUTURAÇÃO DOS CAPÍTULOS

A presente pesquisa está distribuída em cinco sessões. No capítulo 1, faz-se a apresentação do trabalho. O capítulo 2 apresenta a fundamentação teórica com base em autores como Nóvoa (2017), Gatti *et al.* (2019), Tridapalli e Daros (2013) entre outros. No capítulo 3, mostra-se a metodologia, descrevendo como a pesquisa se desenvolveu. No capítulo 4, são apresentados os dados obtidos na pesquisa bem como a sua discussão. Por fim, na última sessão, apresentam-se as considerações finais, seguida das referências.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, investigam-se fundamentos para se entender a problemática delimitada para este estudo. Faz-se necessário o aprofundamento teórico para compreender o contexto atual da formação dos professores da Educação Básica, formação dos professores de Ciências Biológicas e o funcionamento do Programa de Residência Pedagógica.

2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nos últimos anos, segundo Nóvoa (2017), tem crescido um sentimento de insatisfação, resultante da distância profunda entre as ambições teóricas e a realidade concreta das escolas e dos professores, como se existisse um abismo entre a universidade e as escolas, sendo a realidade socioprofissional dos professores pouco transformada pela produção acadêmica. Assim, deve haver um lugar de ligação e de articulação entre a universidade, as escolas e as políticas públicas, um lugar de vínculo entre distintas realidades, que vise à capacidade de decisão sobre os rumos da formação inicial, da indução profissional e da formação continuada. (NÓVOA, 2017).

Nesta acepção, a formação dos professores é um dos aspectos importantes na busca pela melhoria da educação básica. É um dos fatores pelo qual se pode atingir uma educação de qualidade, pois pode proporcionar o desenvolvimento de competências e habilidades fundamentais à prática docente, como a ética, a função social, a cultura e o próprio emocional. Para Freire (2002, p.20, grifos do autor), “[...] o que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem”.

Nesta perspectiva, Leite *et al.* (2018, p.04) discorre sobre a formação docente:

Ao se reconhecer alguns aspectos que dizem respeito ao papel do professor, bem como a sua função social, também se evidencia a necessidade do profissional docente possuir uma variedade de conhecimentos, saberes e habilidades de diferentes naturezas para assumir a tarefa educativa diante da abrangência e complexidade da educação, não se limitando a, mas perpassando o domínio dos conhecimentos pedagógicos e dos conteúdos específicos da área de atuação e formação. Tais conhecimentos, saberes e habilidades têm se traduzido em demandas próprias do exercício da profissão docente, refletidas em discussões relacionadas à sólida formação científica e cultural do ensinar e aprender, apontando-se para a necessidade de aprendizagem de práticas educativas baseadas na interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, na contextualização curricular e no uso das tecnologias e metodologias diferenciadas de ensino.

Para Nóvoa (2017, p.25), ser professor é “[...] conquistar uma posição no seio da profissão, mas é também tomar posição, publicamente, sobre os grandes temas educativos e participar na construção das políticas públicas. É aprender a intervir como professor.” E ressalta que isso “[...] exige uma preparação, uma consciência crítica, que tem de ser trabalhada desde a formação inicial”. Sob este ponto de vista, a formação de professores deve proporcionar condições para que, em seu curso de formação, o futuro professor possa vivenciar situações que possibilitem futuramente ter autonomia para construir no seu espaço profissional mediações entre os conhecimentos em busca de novas descobertas significativas (GOMES, 2011, p. 112).

Embora a formação inicial oportunize essa vivência, não se pode atribuir toda a responsabilidade pelos problemas enfrentados no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes da educação básica ao trabalho docente. Sabe-se, pois, que os fatores que concorrem para isso perpassam desde as políticas educacionais, o financiamento da educação básica, os aspectos da cultura, as formas de estrutura e gestão das escolas, a formação dos gestores, entre outros (GATTI, 2010).

Há, sobretudo, uma desvalorização da profissão docente, baixos salários, condições precárias das unidades escolares e “[...] o regresso de ideologias que afirmam a possibilidade de atribuir funções docentes a pessoas que tenham “notório saber” de uma dada matéria, como se isso bastasse, também contribui para o desprestígio da profissão”. (NÓVOA, 2017, p.04, grifos do autor). Sobre as políticas públicas, Gatti discursa:

Necessita-se de uma política de fato integradora. Há um conjunto de ações a serem conduzidas junto às instituições de ensino superior, e por elas, no sentido de que seu papel na formação de docentes para a educação básica seja equacionado de forma mais condizente com as necessidades da educação escolar na contemporaneidade, tendo em perspectiva o interesse das camadas sociais menos favorecidas e o interesse público geral, e que resulte em formações mais sólidas e melhor fundamentadas. (GATTI *et al.*, 2019, p.77).

Para Nóvoa (2017), atualmente existem muitas iniciativas e experiências que buscam um caminho novo para a formação profissional dos professores. Visto que “não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida e, também, não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas”. (NÓVOA, 2017, p.26). “Felizmente, a legislação e as novas posturas sinalizam positivamente uma busca de melhor qualificação da formação de professores e de maior equidade nas aprendizagens escolares e na constituição do humano tendo em conta suas diferenças culturais, étnicas e sociais”. (GATTI *et al.*, 2019, p.77). Desta forma, o investimento na formação inicial docente,

o fortalecimento na ligação entre os principais atores (gestão pública, gestão escolar, universidades, a comunidade escolar, os professores, os licenciandos e os alunos), a reflexão constante sobre prática, a busca por novas metodologias de ensino-aprendizagem, e a inserção dos futuros professores da educação básica pública brasileira seja, de fato, integradora e emancipadora no desafiador caminho da almejada educação de qualidade.

2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CIÊNCIAS E BIOLOGIA

Foi somente no século XIX que a Biologia se constituiu como disciplina científica, acontecimento ligado à descoberta da existência da célula, unidade formadora dos seres vivos. (TRIDAPALLI; DAROS, 2013). O estudo da Pedagogia e suas ciências fundamentais, Biologia, Psicologia e Sociologia, estavam na base do currículo de formação docente dos fins de 1920 e início de 1930 no País. (TRIDAPALLI; DAROS, 2013).

A qualidade dos ensinamentos de Ciências e Biologia estão intimamente relacionadas à qualidade e solidez na formação inicial dos futuros professores, pois uma formação sólida, diversificada e pautada nas concepções pedagógicas, e especialmente aliada à prática, fornece uma base segura para o profissional enfrentar os desafios da realidade escolar, solucionando-os da melhor forma possível. A formação docente, segundo Tozetto e Martinez (2016) implica um processo de aprendizagem que se estabelece a partir de um conhecimento que lhe é próprio. Os autores destacam que

[...] é preciso levar em consideração seus objetivos, percepções e representações da docência, visto que o contexto de formação inicial influencia diretamente no processo formativo e no futuro exercício na docência ao lado do currículo vigente e das políticas que regulamentam a formação. (TOZETTO; MARTINEZ, 2016, p.756).

A formação dos professores de Ciências e Biologia mostram-se fragilizada, dado o contexto da qualidade educacional existente atualmente. Nesse quesito, são inúmeros os relatos de um ensino arcaico, que pouco evoluiu ao longo do tempo. Carvalho e Gil-Pérez (2011, p.28, grifos do autor) discursam a respeito, dizendo que cabe ao professor “[...] conhecer e questionar o pensamento docente de senso comum”, pois escapa a crítica e se torna um obstáculo e essas [...] ideias de ‘senso comum’ podem bloquear nossa capacidade de renovação do ensino [...]”.

Tozetto e Martinez (2016), em seu estudo com vários professores, mostram que a formação inicial docente para o ensino de ciências é decorrente de “uma cultura profissional marcada pela prevalência dos conteúdos biológicos na formação inicial”. Os autores inferem que:

[...] os professores do curso de Ciências Biológicas possuem consciência de que a formação pedagógica oferecida no curso não é valorada e que o enfoque deste volta-se mais para as questões. Pelas falas dos professores percebemos que, ao se referirem à formação pedagógica, ao saber ensinar, ao aprender a ser professor, relatam considerar que tais aspectos são de grande importância no curso e que o aprendizado dos conteúdos biológicos possui como propósito o ensino. Entretanto, embora compreenda a importância, prioriza os aspectos relacionados aos conteúdos biológicos. (TOZETTO; MARTINEZ, 2016, p.767).

Nesta mesma linha de pensamento, seguem Viégas, Cruz e Mendes (2015), pois apontam que a formação do professor de Ciências e Biologia, pouco se pautam nas disciplinas pedagógicas, com vivência no cotidiano escolar, mas sim privilegiam o conteúdo biológico. Nesse sentido, os professores no estudo em questão enfatizaram que: “[...] só os conhecimentos da matéria não são suficientes para dar conta do ensino, pois cotidianamente necessitam lançar mão de outros conhecimentos e saberes e [...] adaptar os conhecimentos aos temas atuais, à realidade e interesses da clientela, entre outros aspectos”. (VIÉGAS; CRUZ; MENDES, 2015, p.510).

Tais críticas se pautam na dissociação entre conhecimentos científicos e conhecimentos profissionais docentes, conhecimento acadêmico e realidade escolar, disciplinas específicas da área e disciplinas pedagógicas, ou entre formação científica e formação pedagógica. As críticas, ainda, incidem na formação de professores em Ciências, apontando que os formadores, particularmente, os que ministram disciplinas específicas, acreditam no ensino como atividade que se desenvolve naturalmente com a experiência e a vivência no campo da docência, bastando-lhes o profundo conhecimento dos conteúdos científicos de suas disciplinas para preparar os licenciandos para atuarem nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. (VIÉGAS; CRUZ; MENDES, 2015, p.509).

Desta forma, programas que proporcionem o contato do licenciando com a realidade escolar e permitam refletir sobre os desafios e fragilidades no ambiente escolar e na educação básica podem favorecer uma formação inicial mais completa e sólida, visto que podem levar o futuro professor a compreender não somente a forma como o educador trabalha o conteúdo, mas, sobretudo, o complexo contexto de cada comunidade escolar e a experiência com outros conhecimentos que só a experimentação na rotina docente pode proporcionar.

Em síntese, (re)pensar/discutir a formação docente para o Ensino de Ciências significa perceber que a valorização do conhecimento científico e tecnológico pela sociedade contemporânea exige do professor a realização de um trabalho que rompa com os conceitos que lidam com as Ciências de forma dogmática, acrítica e descontextualizada da realidade global, a fim de que ele possa contribuir para a formação de cidadãos críticos, alfabetizados cientificamente. (SILVA; BASTOS, 2012, p. 152).

Neste sentido, a formação docente resulta de muito estudo e reflexão, através da experiência e da prática, portanto, a prática docente não se desenvolve naturalmente, mas sim

como fruto de uma formação que fortaleça as unidades pedagógicas e a vivência prévia da realidade escolar durante a formação inicial.

2.3 PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O governo federal apresenta, na plataforma do Ministério da Educação (MEC), vinte e seis programas voltados à formação de professores da Educação Básica (nesta lista não consta o Programa de Residência Pedagógica), Educação Profissional e Tecnológica, Educação Superior (Graduação, Pós-graduação, Mestrado e Doutorado), Política de alfabetização de jovens e adultos e Diversidades. (BRASIL, 2018). Esta listagem expõe um resumo de cada programa, seu título, seu objetivo, a data de início, as formas de participação e controle social, o modelo de gestão seguido, o porquê foi criado, reformulado e/ou ampliado e as diferenças em relação às políticas já existentes, os resultados alcançados e, em alguns, também traz os principais impactos do programa. Os programas listados na plataforma são os seguintes:

1. Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR);
2. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID);
3. Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência);
4. Programa Novos Talentos;
5. Universidade Aberta do Brasil (UAB);
6. Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial;
7. Portal do Professor;
8. Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional – PROINFO INTEGRADO;
9. Programa Banda Larga nas Escolas;
10. Programa um Computador por Aluno;
11. PROJETO GESTOR – Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica / Formação de Mestres para a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica;
12. Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola (PPGEA)
13. Programa Institucional de Qualificação Docente para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (PIQDTEC);
14. Educação em Agroecologia e Sistemas Orgânicos de Produção;

15. O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES;
16. Programa de Concessão e Manutenção de Bolsas de Pós-Graduação no País;
17. Programa de Apoio a Eventos no País (PAEP);
18. Programa Pró-Equipamentos;
19. Portal de Periódicos;
20. Programa de Cooperação Internacional e Bolsas no Exterior;
21. Programa Escola de Altos Estudos;
22. Política de Formação em Educação de Jovens e Adultos;
23. Programa Escola Ativa – Educação no Campo;
24. Programa de Apoio À Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo – Procampo;
25. Programa de Apoio À Formação Superior e Licenciaturas Interculturais (PROLIND) – Educação Indígena;
26. Rede UAB de Educação para a Diversidade.

De acordo com o MEC, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), por exemplo, foi criado com a finalidade de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura plena, das instituições públicas (federais, estaduais e municipais) e comunitárias, sem fins econômicos, de educação superior. Objetivando elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior (IES), assim como inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica. O programa visa, também, proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas de ensino-aprendizagem, levando em consideração o IDEB e o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM. Busca, ainda, incentivar as escolas públicas de educação básica a tornarem-se protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores formadores auxiliares dos futuros professores. Assim como, valorizar o magistério, por meio de incentivos aos estudantes que optam pela carreira docente.

O programa teve início no lançamento da primeira Chamada Pública MEC/CAPES/FNDE no 01/2007, publicado no DOU, em 13/12/2007. No PIBID, foram concedidas mais de 16 mil bolsas, entre licenciandos, coordenadores institucionais e de área e supervisores (professores da educação básica que atuam no programa). Participam 124 IES e

mais de mil escolas foram e são beneficiadas pela ação dos bolsistas. Os principais impactos do programa, de acordo com o MEC foram: a) diminuição da evasão e aumento da procura pelos cursos de licenciatura; b) reconhecimento de um novo status para as licenciaturas na comunidade acadêmica; c) indicação de melhoria do IDEB em escolas participantes. (BRASIL, 2018).

No que tange ao governo estadual de Santa Catarina, estão listados na plataforma da Secretaria de Estado e Educação (SED) trinta programas e projetos em parceria com o governo federal, governos municipais, universidades e algumas outras instituições. Todavia, o único essencialmente voltado para a formação do professor é o “Espaço de Formação e Experimentação em Tecnologias para Professores (EFEX)”. O EFEX é um programa da SED em parceria com o Centro de Inovação para Educação Brasileira (CIEB) e a Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), para implementação de um espaço no qual os professores da rede pública de ensino têm a possibilidade de aprender, aperfeiçoar e vivenciar novas metodologias de ensino para suas atividades em sala de aula, promovendo o aprendizado por meio da experimentação. O texto cita que a SED/SC tem buscado nos últimos anos melhorar a educação por meio da adoção de soluções tecnológicas nas escolas da rede estadual, dizendo ainda que, a formação docente é um processo contínuo, que deve atender às exigências do atual contexto educacional. Assim, nesse espaço, as metodologias inovadoras desenvolvem nos professores uma série de competências específicas, entre as quais: incorporar tecnologia às experiências de aprendizagem, selecionando e criando recursos digitais, promover o uso responsável da tecnologia, usar a tecnologia para promover e participar em comunidades de aprendizagem. (SANTA CATARINA, 2019).

Na mesma plataforma (porém, fora da lista anterior), encontram-se outros programas voltados à formação de professores como o UNIEDU que é um programa executado pela Secretaria da Educação e agrega todos os programas de atendimento aos estudantes da educação superior, fundamentados pelos Artigos 170 e 171 da Constituição Estadual; O PROESDE (Programa de Educação Superior para o Desenvolvimento Regional) que tem como objetivo a concessão de bolsas de estudo para estudantes matriculados em Cursos de Graduação em áreas estratégicas e de Licenciatura, sob a coordenação da Diretoria de Políticas e Planejamento Educacional – DIPE da Secretaria de Estado da Educação – SED; Licenciaturas ofertadas pelo FUMDES (Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior); Programa de Formação Pedagógica para profissionais em atividade que destinados a bacharéis e tecnólogos; Além de bolsas destinadas a Pós-graduação, mestrado e doutorado como forma de contribuir para o fortalecimento de grupos de pesquisas

que respondam às necessidades regionais e ampliem o comprometimento institucional com o desenvolvimento econômico e social e das potencialidades regionais. (SANTA CATARINA, 2019). Todas essas modalidades são ofertadas em editais do UNIEDU.

Neste contexto, as políticas públicas, seja federal ou estadual, voltadas à formação do corpo docente configuram um incentivo a qualificação profissional podendo promover uma melhora na qualidade de ensino/aprendizagem da Educação básica.

Nóvoa (2017) enfatiza que é preciso olhar outras profissões universitárias, fazendo delas fonte de inspiração e afirma que, assim como os médicos não se formam sem o devido contato com a realidade social dos seus pacientes, os professores também não podem se profissionalizar sem a devida experiência das diversas realidades existentes das famílias e das comunidades dos seus futuros alunos. Sobre a exemplificação com a residência médica, enfatiza ainda que “do mesmo modo, não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares. Esta afirmação, simples, tem grandes consequências na forma de organizar os programas de formação de professores”. (NÓVOA, 2017, p.17).

Desta forma, Nóvoa (2017, p.09) analisa a formação docente e salienta que “[...] prevalece à necessidade de pensar a formação de professores em programas coerentes de preparação para o exercício da profissão docente”. Neste sentido, os futuros docentes necessitam de um programa eficiente e eficaz que promova a experimentação do campo profissional e contribua para o fortalecimento da escolha do licenciado pela da educação básica pública.

2.4 PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

O Programa Residência Pedagógica é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (BRASIL, 2018, edital nº06/2018) que contribui para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. É uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores.

O PRP visa:

- 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 o 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).

O PRP está dividido em subprojetos, são eles: Educação Física, Química, Matemática e Biologia; Geografia e História; Língua Portuguesa; e, Pedagogia. As escolas, denominadas escolas-campo, (na região sul de Santa Catarina) foram escolhidas por fazerem parte da região da AMUREL (Associação de Municípios da Região de Laguna) e assim se obter o panorama da educação básica nesta região de Santa Catarina através do diagnóstico escolar. Fazem parte, no subprojeto de Biologia, três escolas no município de Tubarão, uma no município de Capivari de Baixo e uma no município de Laguna. O PRP na fase inicial de implementação terá a duração de 18 meses com finalização das atividades nas unidades escolares em dezembro de 2019, findando o edital com a avaliação do programa em janeiro de 2020.

A materialização do projeto institucional (UNISUL, 2018) é a partir de subprojetos por componente curricular, articulados entre si a partir de dois eixos: Eixo 1- Gestão Educacional e Eixo 2- Prática Pedagógica. Ambos são estruturantes da organização e funcionamento da escola. A escolha de tais eixos se dá, tendo em vista que atuação profissional dos licenciados precisa ser compreendida na sua totalidade no que concerne sua dinâmica de organização e funcionamento na relação com a prática pedagógica.

Os objetivos do subprojeto são: Fortalecer o vínculo da formação inicial de professores de Ciências e Biologia com a educação básica. - Vincular a formação inicial de professores com a formação continuada. - Ampliar o conhecimento sobre a prática docente. - Realizar atividade de docência nas disciplinas de ciências e biologia. - Possibilitar ao licenciando aprendizagem prática, a partir de situações vivenciadas na realidade escolar. - Incentivar a ação a partir da observação e reflexão como forma de superação de eventuais dificuldades verificadas no trabalho pedagógico.

Os residentes desenvolvem atividades relacionadas às disciplinas de Ciências do Ensino Fundamental (EF) II e de Biologia no Ensino Médio (EM), no que tange aos aspectos de gestão e da prática pedagógica, de acordo com as linhas de pesquisa: Educação Inclusiva; Qualidade da escola pública; Políticas igualitárias; Educação ambiental; Relação entre tecnologia e educação.

O subprojeto prevê que os residentes desenvolvam as seguintes atividades: Realização de uma pesquisa colaborativa (diagnóstico socioambiental da comunidade

escolar); Observação do trabalho docente do professor de Ciências e de Biologia em relação às dificuldades enfrentadas no momento da aula, sejam relacionadas à disciplina ou ao processo de ensino-aprendizagem; Acompanhamento da prática pedagógica de um docente, auxiliando no desenvolvimento das aulas e realização das atividades; Regência de classe vivenciando o exercício da prática docente; Realização de Tutoria (monitoria) em contraturno com atividades didático-pedagógicas diferenciadas; Organização e participação em oficinas pedagógicas; Inserção nos processos da gestão escolar através da participação das reuniões de planejamento, pedagógicas, com pais e, também, do conselho de classe; Integração em grupos de estudos com participação todos os bolsistas residentes e preceptores, com encontros periódicos para reflexão e estudos temáticos; Elaboração de Materiais Didáticos, como, por exemplo, jogos; Análise socioambiental da comunidade escolar; Uso de tecnologias educacionais (TICs) e diferentes recursos didáticos; Práticas pedagógicas inclusivas, onde o residente, juntamente com o preceptor e o professor orientador, irá propor atividades integrativas; Elaboração do portfólio que reunirá textos, vídeos e fotos de cada ação; Relatórios de experiências com registros sobre os resultados da intervenção; Relatório final contendo todas as ações desenvolvidas durante a sua Residência Pedagógica; Participação em atividades e eventos institucionais possibilitando a socialização dos resultados; Escrita de um artigo científico, retratando o registro, a reflexão, as análises e produção do conhecimento acerca do contexto sócio educacional.¹

2.5 HISTÓRICO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNISUL

A Unisul, mantida pela Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina, é uma Universidade Comunitária (reconhecida pela Lei nº 12.881/2013), sem fins lucrativos, multicampi, orientada para a produção, desenvolvimento e difusão do conhecimento, por intermédio da pesquisa, do ensino e da extensão, em todos os níveis e áreas de conhecimento. Sua trajetória iniciou-se em 1964, com a criação da Faculdade de Ciências Econômicas do Sul de Santa Catarina na cidade de Tubarão/SC, para atender às necessidades regionais, pois milhares de jovens precisavam se deslocar à capital do Estado, Florianópolis, ou a outros Estados, para acesso ao ensino superior. Posteriormente, em 1989, passou a se chamar Universidade do Sul de Santa Catarina.

¹ Seção extraída do Projeto Institucional do PRP (UNISUL, 2018).

Hoje, a Universidade possui um amplo portfólio de cursos de Graduação, Extensão, Pós-Graduação lato e *Stricto sensu*, além de programas e projetos como Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), Programa de Educação Superior para o Desenvolvimento Regional (PROESDE) e diversas outras formas de colocar o conhecimento acadêmico e a estrutura da universidade à serviço da sociedade e do desenvolvimento regional. Sendo, o Curso de Ciências Biológicas - Licenciatura uma das graduações presentes na instituição.

No Brasil, a área de estudo em Ciências Biológicas teve sua regulamentação em 1962, quando o Conselho Federal de Educação (CFE) fixou o currículo mínimo e a duração dos Cursos de História Natural no país (Parecer nº 325/62), para a formação de profissionais que atenderiam às demandas de pesquisa e ensino superior, ao ensino da Biologia, no Ensino Médio, e de Ciências Físicas e Biológicas, no Ensino Fundamental. O curso de Ciências Biológicas - Licenciatura na Unisul teve como seu precursor o curso de Ciências, criado em 1974. O curso foi ofertado na modalidade de licenciatura curta e formava professores para atuarem nas disciplinas de Ciências e Matemática no então 1º grau, segundo a indicação 23/73, que dava sustentáculo à Resolução 30, de 11/07/1974. Em 20 de dezembro de 2000, através da Resolução CAMGES Nº 014/00, a Unisul cria o Curso de Ciências Biológicas no Campus de Tubarão, que visava, unicamente, a formação de professores para atuarem nas disciplinas de Ciências no ensino fundamental e Biologia no ensino médio.

O Curso de Ciências Biológicas tem como diferencial propiciar aos estudantes uma atuação em grupos interdisciplinares, que vise o desenvolvimento, ao mesmo tempo, da autonomia e do espírito de trabalho em equipe aos novos profissionais, proporcionando um aprendizado contínuo, compartilhado e abrangente por toda a organização e/ou projeto. Para isso, conta com um corpo docente especializado, organização curricular, grupos de pesquisas, projetos de extensão, forte vínculo com os programas de mestrado e doutorado no que tange ao compartilhamento dos professores e desenvolvimento de pesquisas, infraestrutura adequada, laboratórios didáticos e de pesquisa, biblioteca e salas de aulas. Cabe aqui destacar que no curso atua um corpo docente de doutores e mestres, nas várias especialidades necessárias para a formação de qualidade do Licenciado em Ciências Biológicas.

Sintonizado com a educação permanente, paradigma do século XXI, o curso apresenta o currículo prescrito organizado com base no desenvolvimento de competências e experiências formativas reais e simuladas que instrumentalizam o estudante à prática nos diversos campos do conhecimento. As concepções teóricas metodológicas estão alicerçadas

no ensino, pesquisa e extensão. A carga horária está distribuída conforme o critério de relevância, para a formação do biólogo. As atividades complementares, o trabalho de conclusão e o estágio supervisionado são planejados e implementados de modo a assegurar uma formação sólida que atenda ao perfil proposto pela legislação que alicerça o funcionamento do curso.²

O Curso de Ciências Biológicas - Licenciatura tem uma carga horária de 3440 horas, voltado para o campo das licenciaturas, mas habilitando, também, ao registro no Conselho Regional de Biologia (CRBio), que exige uma carga horária mínima de formação de 3200 horas, para atuação como biólogo nos demais campos da Biologia. A sua organização curricular proposta prevê quatro anos, podendo ser integralizada no prazo mínimo legal previsto de três anos.

De acordo com Unisul (2012), em sintonia com as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Referenciais Curriculares Nacionais, o formado no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Unisul deve apresentar o seguinte perfil:

- a) Generalista, crítico, ético, e cidadão com espírito de solidariedade;
- b) Detentor de adequada fundamentação teórica, como base para uma ação competente, que inclua o conhecimento profundo da diversidade dos seres vivos, bem como sua organização e funcionamento em diferentes níveis, suas relações filogenéticas e evolutivas, suas respectivas distribuições e relações com o meio em que vivem;
- c) Consciente da necessidade de atuar com qualidade e responsabilidade em prol da conservação e manejo da biodiversidade, políticas de saúde, meio ambiente, biotecnologia, bioprospecção, biossegurança, na gestão ambiental, tanto nos aspectos técnico-científicos, quanto na formulação de políticas, e de se tornar agente transformador da realidade presente, na busca de melhoria da qualidade de vida;
- d) Comprometido com os resultados de sua atuação, pautando sua conduta profissional por critérios humanísticos, compromisso com a cidadania e rigor científico, bem como por referenciais éticos legais;
- e) Consciente de sua responsabilidade como educador, nos vários contextos de atuação profissional;
- f) Apto a atuar multi e interdisciplinarmente, adaptável à dinâmica do mercado de trabalho e às situações de mudança contínua do mesmo;

² Seção extraída do PPC do Curso de Ciências Biológicas (Unisul, 2019).

g) Preparado para desenvolver ideias inovadoras e ações estratégicas, capazes de ampliar e aperfeiçoar sua área de atuação.

Bem como desenvolver as seguintes competências:

- Formular, elaborar e executar estudos, projetos ou pesquisas científicas nos vários setores da biologia que se relacionam com a educação, preservação, saneamento e melhoria do meio ambiente, executando direta ou indiretamente as atividades resultantes desses trabalhos.

- Compreender as realidades sociais, culturais e econômicas do seu meio, e atuar, transformando, se necessário for, essa realidade em benefício da sociedade.

- Apresentar raciocínio dinâmico, rápido e preciso na solução de problemas relacionados à educação, saúde e meio ambiente.

- Atuar no mercado de trabalho dentro do mais alto rigor científico, ético e moral nos diversos setores de atividades profissionais.

- Participar de investigações e pesquisas científicas nos diferentes campos de atuação tanto na área de educação, quanto saúde e meio ambiente.

- Entender o processo histórico de produção do conhecimento das ciências biológicas referente a conceitos/princípios/teorias.

- Atuar interdisciplinarmente e transdisciplinarmente com diferentes profissionais da área de Ciências da Saúde.

3 METODOLOGIA

Para se alcançar os objetivos propostos em uma pesquisa, faz-se necessário seguir uma metodologia. De acordo com Oliveira (2011, p.08), “Metodologia literalmente refere-se ao estudo sistemático e lógico dos métodos empregados nas ciências, seus fundamentos, sua validade e sua relação com as teorias científicas”. Já, Morgan (1983, *apud* BRUCHÊZ *et al.*, 2015, p.02) define metodologias como “esquemas de resolução de problemas que diminuem a distância entre a imagem sobre o fenômeno e o próprio fenômeno”.

3.1 NATUREZA E TIPO DE PESQUISA

O tipo de pesquisa utilizada foi adescriptiva, pois visa correlacionar variáveis, além de analisar os fatos, descrevê-los, classificá-los e interpretá-los. (BRUCHÊZ *et al.*, 2015). A pesquisa descritiva busca descrever as características de determinada população ou fenômeno relacionando as variáveis, tendo como aspecto principal a utilização de técnicas padronizadas de coletas de dados, questionários, por exemplo. (GIL, 1991; GIL, 2008).

Quanto à natureza da pesquisa, foi utilizada uma abordagem quali-quantitativa, pois foi utilizado tanto o método qualitativo, quanto o método quantitativo a fim de se alcançar uma melhor compreensão e uma análise mais incrementada acerca do tema estudado. Silva e Menezes (2001) trazem a pesquisa quantitativa como a tradução, em números, das opiniões e informações para serem classificadas e analisadas, necessitando do uso de recursos e técnicas estatísticas. E consideram a pesquisa qualitativa como: [...] o ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (SILVA; MENEZES, 2001, p.20).

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p.21).

Para Minayo (2001, p.22), “o conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”.

3.2 PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS

O estudo, quanto à coleta de dados, foi uma pesquisa de campo na forma de um estudo de caso do subprojeto de Biologia, que compõe um projeto interdisciplinar. Gonsalves (2001, p.67) define pesquisa de campo como:

[...] o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

Já, o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa abrangente, apresentando uma lógica de planejamento que incorpora abordagens específicas quanto à coleta e a análise dos dados, quando à finalidade, é de se examinar algumas questões do tipo “como” e “por que”, focados em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. (YIN, 2001, grifos do autor).

3.3 ASPECTOS ÉTICOS

O estudo foi norteado pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012). Foram considerados os seguintes aspectos baseados nesta Resolução: assinatura pelos participantes do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A); direito de participar ou não do estudo; preservação do anonimato; sigilo das informações que não autorizem ou não desejem a divulgação; agendamento da coleta de dados sem interferir nas atividades rotineiras dos participantes. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unisul.

O estudo respeita, quanto ao monitoramento da segurança dos dados, à recomendação de guardar por um período de cinco anos, a contar a partir do término da pesquisa, as ferramentas utilizadas para a coleta de dados, as quais ficarão sob a guarda do pesquisador responsável.

Este estudo foi aprovado pelo CEP sob o parecer número 3.641.686.

3.4 INSTRUMENTO UTILIZADO PARA COLETA DE DADOS

A pesquisa iniciou após a aprovação no CEP da Unisul e a coleta de dados foi realizada no segundo semestre de 2019, sendo feita por meio de questionários: para os bolsistas residentes, para os preceptores, para o docente orientador e para o coordenador

institucional na universidade. Cada questionário continha três perguntas abertas e quatro perguntas fechadas. (Apêndice B).

O questionário é um instrumento amplamente utilizado em pesquisas científicas com o intuito de se obter informações, sobretudo na área da educação. Trata-se de um recurso de baixo custo, uma técnica que consegue captar as informações da realidade, porém, para se atingir os objetivos desejados é de suma importância prestar total atenção à construção das perguntas que integrarão o questionário. (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011).

3.5 POPULAÇÃO PARTICIPANTE

O questionário foi aplicado com todos os residentes do curso de Ciências Biológicas (vinte e um bolsistas residentes no total) que fazem parte do PRP na Unisul, com os seus respectivos preceptores (cinco no total), com o docente orientador (um) do subprojeto e com o coordenador institucional (um) do Programa de Residência Pedagógica. Perfazendo um total de 28 pessoas participantes.

3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Para a análise dos dados coletados, foi utilizado o programa *Microsoft Excel*. Neste programa foram transferidas e elencadas todas as informações para uma análise quantitativa dos dados, através de gráficos e tabelas. Para análise qualitativa, foi utilizado o programa *Microsoft Word*. As respostas das perguntas abertas foram categorizadas e analisadas qualitativa e quantitativamente de acordo com Soriano (2004). Deste modo, busca aprofundar-se no objeto que se quer estudar, parte da aparência, para alcançar a essência.

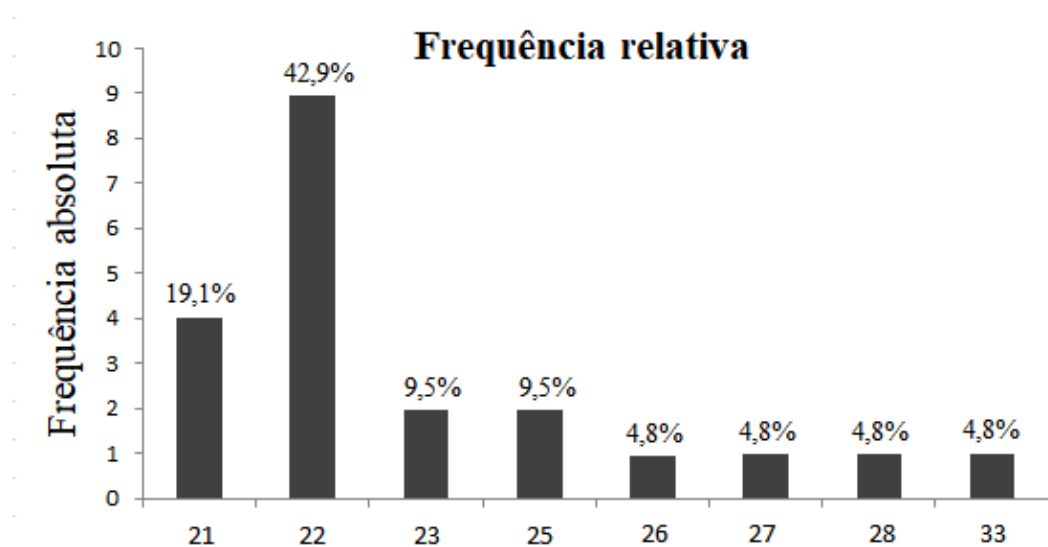
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados obtidos para a elaboração deste trabalho foram resultantes da aplicação dos questionários com os residentes, preceptores, com o docente orientador do subprojeto de Biologia e o coordenador institucional do Programa Residência Pedagógica são apresentadas neste capítulo. Os questionários foram aplicados entre os dias 17/10/19 e 07/11/2019, nos locais de preferência dos participantes ou quando tinham disponibilidade durante o período de aula, no Campus Unisul de Tubarão.

4.1 RESULTADO DOS QUESTIONÁRIOS APLICADO COM OS PARTICIPANTES

Participaram da presente pesquisa, no total, 28 pessoas, sendo a coordenadora institucional do Programa Residência Pedagógica (um), a docente orientadora do subprojeto de Biologia (um), os preceptores das unidades escolares participantes que tinham licenciandos do curso de Ciências Biológicas (cinco) e todos os residentes vinculados ao subprojeto de biologia, totalizando 21 residentes. Os preceptores tinham idade entre 34 e 47 anos e os residentes participantes tinham entre 21 e 33 anos de idade, com uma média de 23,5 anos (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Frequência absoluta e frequência relativa da idade dos residentes do PRP, Subprojeto de Biologia do Curso de Ciências Biológicas, Unisul.

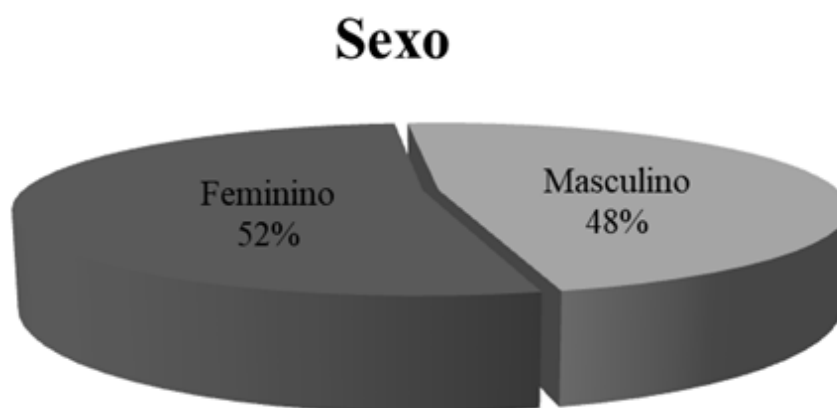


Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Para ingressar no PRP é necessário o estudante estar cursando a partir do 5º semestre da licenciatura, visto que é um programa destinado aos que estão em processo de finalização da graduação. Dessa forma, a idade média dos residentes reflete esta exigência, visto que possuem 23,5 anos em média. Para os graduandos no início do curso existem outros programas, como o PIBID, por exemplo.

Em relação ao gênero dos participantes, foram três preceptores do sexo feminino e dois do sexo masculino. Quantos aos residentes, a maioria declarou ser do sexo feminino (n=11), do sexo masculino foram 10 participantes (Gráfico 2).

Gráfico 2- Frequência relativa dos residentes do subprojeto de Biologia em relação ao gênero.



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

O percentual de residentes em relação ao gênero revela que o Curso de Ciências Biológicas segue o padrão como o avaliado em um estudo sobre a prevalência de homens e mulheres nas licenciaturas e engenharias, com um número um pouco superior de mulheres em cursos de licenciaturas, exceto na licenciatura em matemática. (CASAGRANDE; SOUZA, 2016).

Em relação às atividades desenvolvidas na Residência Pedagógica (RP) as ações: a) elaboração do portfólio com textos, vídeos e fotos de cada ação; b) relatório final contendo todas as ações desenvolvidas durante a Residência Pedagógica; e c) escrita de um artigo científico, retratando o registro, a reflexão, as análises e produção do conhecimento acerca do contexto sócio educacional, não foram contempladas nos questionários, pois são atividades previstas para o período de finalização do programa (dezembro de 2019 e janeiro de 2020, quando encerra o período previsto no edital), e a pesquisa foi aplicada durante o desenvolvimento do projeto RP. Cabe aqui ressaltar que, em contato com a docente orientadora, foi relatado que o agrupamento de textos, vídeos, fotos e outros das ações para a

elaboração do portfólio, tanto quanto o relatório final, estão em fase de encaminhamento para elaboração dos registros.

Em relação à questão número 1, assinalar as ações desenvolvidas no PRP, todas as opções foram assinaladas ao menos uma vez (Tabela 1). A frequência das respostas foi calculada baseada no número de vezes em que a opção foi marcada (frequência absoluta), dividindo-se pelo total de participantes (frequência relativa), visto que esta era uma questão em que se poderiam eleger várias proposições simultaneamente.

Tabela 1- Frequência das ações desenvolvidas pelos residentes no PRP, Subprojeto de Biologia.

Ações desenvolvidas	FA	FR(%)
Diagnóstico socioambiental da comunidade escolar	18	85,7
Elaboração de projeto escolar	12	57,1
Observação do trabalho docente	20	95,3
Regência de classe	19	90,5
Auxílio em planejamento de aulas e atividades	19	90,5
Monitoria	16	76,2
Participação em reuniões de planejamento, pedagógicas, de pais, conselho de classe	8	38,1
Organização e participação em oficinas pedagógicas	15	71,4
Socialização com todos os residentes, preceptores e docente orientador	20	95,3
Relatórios de experiências	15	71,4
Elaboração de Materiais Didáticos	19	90,5
Uso de metodologias inovadoras de ensino	14	66,7
Práticas pedagógicas inclusivas	7	33,3
Atividades didático-pedagógicas diferenciadas	19	90,5
Outro(s)	4	19,1

Legenda: FA= frequência absoluta; FR= frequência relativa.

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Dentre as ações que mais se destacaram estão a observação do trabalho docente e a socialização com os participantes do programa, ambas assinaladas por 20 residentes, aparecendo em 95,3% das respostas. A observação do trabalho docente, segundo Bránez (2013), pode permitir ao discente refletir sobre a prática em sala de aula, levantando questionamentos sobre a vivência/experiência a fim de se alcançar uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, buscando encontrar o que é interessante e que motiva o aluno e compreender a realidade escolar desse estudante, melhorando a sua própria prática futura como educador. A socialização é parte inerente do ser humano, propiciando a troca de saberes

e experiências e pode gerar a reflexão crítica sobre a prática entre os participantes do Programa Residência Pedagógica.

Regência de classe, auxílio em planejamento de aulas e atividades, elaboração de materiais didáticos e atividades didático-pedagógicas diferenciadas ficaram na segunda posição, sendo cada uma das opções marcadas por 19 residentes, apontadas, cada uma, em 90,5% das respostas marcadas. Para Moschetta (2015, p.06), planejamento é “o processo contínuo e dinâmico, de reflexão, de tomada de decisão, de colocação em prática e de acompanhamento; ele é permanente, ou seja, é algo que deve ser constante na prática docente e que, portanto, envolve o professor no cotidiano escolar”. O planejamento é o momento que se pode, e se deve contemplar o envolvimento de ideias inovadoras para a elaboração de materiais didáticos e atividades didático-pedagógicas diferenciadas e, assim, criar o interesse, a necessidade no aluno em aprender. Já, a regência de classe permite ao licenciando experimentar a “posição” de professor, de entender melhor sua futura profissão.

As ações: diagnóstico socioambiental da comunidade escolar, elaboração de projeto escolar, observação do trabalho docente, regência de classe e elaboração de materiais foram assinaladas por 100% dos preceptores. Auxílio em planejamento de aulas e atividades, monitoria, organização e participação em oficinas pedagógicas, socialização com todos os residentes, preceptores e docente orientador, uso de metodologias inovadoras de ensino e atividades didático-pedagógicas diferenciadas foram indicadas por 80% dos preceptores. Estando, portanto, de acordo com as afirmativas dos residentes, visto que essas pequenas divergências no percentual estão relacionadas à diferença entre o número de residentes e preceptores participantes. Cabe pontuar que alguns residentes não participaram do diagnóstico socioambiental, pois entraram no programa após essa etapa inicial ser concluída.

Reuniões de planejamento, pedagógicas, de pais e conselho de classe e práticas pedagógicas inclusivas foram os itens menos assinalados com oito e sete marcações, respectivamente, representando 38,1% e 33,3% das ações desenvolvidas pelos residentes. O Eixo 1- Gestão Educacional proposto no projeto institucional, tendo em vista a baixa participação (38,1%) dos licenciados em práticas fundamentais (reuniões de planejamento, pedagógicas, de pais e conselho de classe) para a compreensão da dinâmica de organização e funcionamento na gestão escolar ficou abaixo do desejável. Este resultado é preocupante, pois é importante perceber que a discussão sobre as práticas pedagógicas inclusivas representa uma medida que objetiva principalmente a construção de um novo modelo de sociedade, em que todos, independentemente de suas diferenças a exemplo de origens, raça, credo, orientação sexual dentre outros, deverão ser respeitados e também deverão ser aceitos, para

que a sociedade veja como de fato foi proposto quando se pensou em uma Constituição em que se propõe que todos somos iguais.

A privação da participação dos residentes em reuniões de planejamento, pedagógicas, de pais e conselho de classe é um ponto a ser repensado e alterado, visto que essas atividades oportunizam reunir os professores, pais e gestores escolares com o objetivo de refletir sobre a aprendizagem dos estudantes e o processo de ensino.

As reuniões do Conselho de Classe, segundo Silva (2009, p.4), “devem ser entendidas como fonte de informações, como acréscimo de conhecimentos que auxiliarão o educador na compreensão do processo de aprendizagem”. Neste sentido, integrar o residente às reuniões de planejamento, de pais e conselho de classe é de suma importância, pois contribuem para a formação profissional do licenciando e para um entendimento melhor acerca dos desafios encontrados na docência. As práticas pedagógicas inclusivas, também pouco apontadas nos resultados, devem ser pensadas, organizadas, adaptadas para atender às necessidades de todos os alunos de maneira adequada, além disso, é papel da escola o apoio aos professores e demais constituintes da comunidade escolar, para que haja sucesso do processo de ensino e de aprendizagem no ambiente escolar. (CARVALHO; OLIVEIRA, 2015).

Relatórios de experiência e práticas pedagógicas inclusivas foram sinalizados em 40% das respostas dos preceptores, seguido de participação em reuniões de planejamento, pedagógicas, de pais e conselho de classe com apenas 20%, o que expressa que apenas um dos cinco preceptores teve licenciandos que puderam participar dessas reuniões, corroborando com o desfecho exposto no resultado dos residentes.

A proposição “outros” referia-se a ações/atividades não previstas no projeto institucional, subprojeto Biologia. Esse item obteve quatro marcações (19,1%) nas respostas dos residentes e três apontamentos (60%) pelos preceptores. No espaço para especificar quais eram os “outros”, foi citado pelos residentes: saída de campo, aulas práticas, viagem de estudos, feira de ciências, auxílio à equipe gestora e experimentação.

Pelos preceptores foram elencados: aulas práticas, viagem de estudos, feira de ciências e auxílio à equipe gestora. Esta opção não foi assinalada pela docente orientadora, nem pela coordenadora institucional.

Tanto a docente orientadora, quanto a coordenadora institucional assinalaram inteiramente as opções e afirmaram que todas as ações citadas são importantes e contribuem para a formação inicial docente dos discentes e conseqüentemente, para a formação continuada dos preceptores, visto o objetivo do programa é o foco na formação inicial e

continuada conjuntamente. Todavia, a coordenadora institucional destacou como eixo central das ações o diagnóstico socioambiental da comunidade escolar, a elaboração de projeto escolar, a regência de classe e o relatório de experiências como articuladoras das demais ações.

No tocante à questão número 2, quais das ações assinaladas mais contribuem para sua formação (Tabela 2) e por quê, os residentes majoritariamente (71,4%) apontaram a regência de classe como a ação mais contribuinte na visão deles, seguida da observação do trabalho docente com 33,3% das menções.

Tabela 2- Relação das ações escolhidas como as que mais contribuem para a formação docente na visão dos residentes.

Ações	FA	FR (%)
Diagnóstico socioambiental	1	4,8
Elaboração de projeto	1	4,8
Observação do trabalho docente	7	33,3
Regência	15	71,4
Auxílio em planejamentos e atividades	1	4,8
Socialização	1	4,8
Elaboração de materiais didáticos	2	9,5
Metodologias inovadoras	2	9,5
Práticas inclusivas	1	4,8
Atividades didático-pedagógicas diferenciadas	2	9,5

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Dentre os motivos, para a escolha da regência como a ação que mais contribui para a sua formação como docente, os residentes destacaram que traz experiência para a futura prática profissional, no cotidiano. A dinâmica de sala de aula ajuda a aprimorar a didática, que, por meio das regências, é possível aplicar novas metodologias, propor e experimentar atividades diferenciadas. Possibilita, também, se colocar na posição de professor, pois permite, sobretudo, conhecer a realidade e os desafios encontrados diariamente e buscar alternativas para solucioná-los.

Sobre a regência, na visão dos licenciandos, Januário (2008, p.07) relata:

Mas a regência não contribuiu apenas para os alunos. Percebo que o maior beneficiado fui eu, pois a experiência motivou-me a procurar e elaborar atividades para auxiliar os alunos e promover uma aula participativa e significativa. Além disso, o meu olhar para a escola, para os professores, para o aluno e para o processo ensino-aprendizagem modificou-se: passei a entender que somente vivenciando é que podemos colaborar para uma mudança.

A regência de classe, para os preceptores, foi também, a ação mais representativa com 80% das afirmativas, contudo, foi seguida pelo diagnóstico socioambiental com 40% das asserções. As demais ações elencadas pelos preceptores, elaboração de projeto, observação do trabalho docente, auxílio em planejamentos e atividades, atividades didático-pedagógicas diferenciadas, elaboração de materiais didáticos e monitoria foram apontadas duas vezes, representando, cada uma, 20% das respostas assinaladas.

Os motivos citados pelos preceptores para a escolha da regência como a ação que mais contribui para a formação dos residentes foram: porque prepara o discente para lecionar, porque é um princípio estruturante para a formação “mínima” docente, porque permite compreender como ocorre o processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar e por proporcionar contato direto com os educandos. A aproximação obtida em sala de aula entre os docentes, neste caso os preceptores, e os alunos-mestre (os residentes) constitui uma estreita relação entre a formação inicial e a formação continuada, pois, neste vínculo, os professores podem avaliar sua própria prática refletida no discente e a partir dela ponderar o que pode ser melhorado, além das “novidades” trazidas pelos licenciandos que renovam e modernizam o ofício docente. (CYRINO, 2012).

Os motivos alegados por ambos seguem os mesmos propósitos, a preparação do licenciando como futuro professor, a vivência e experiência acerca da rotina e da dinâmica escolar e a compreensão e aprimoração do processo de ensino e aprendizagem. Nesta perspectiva, a relação entre os diversos atores deste cenário (discente, preceptor e docente orientador) favorece a “[...] reflexão da prática docente, pois [...] encontram nesse processo oportunidades para ressignificar sua identidade profissional, que está em constante construção a partir das novas demandas que a sociedade coloca para a ação docente na escola”. (AROEIRA, 2009, p. 128).

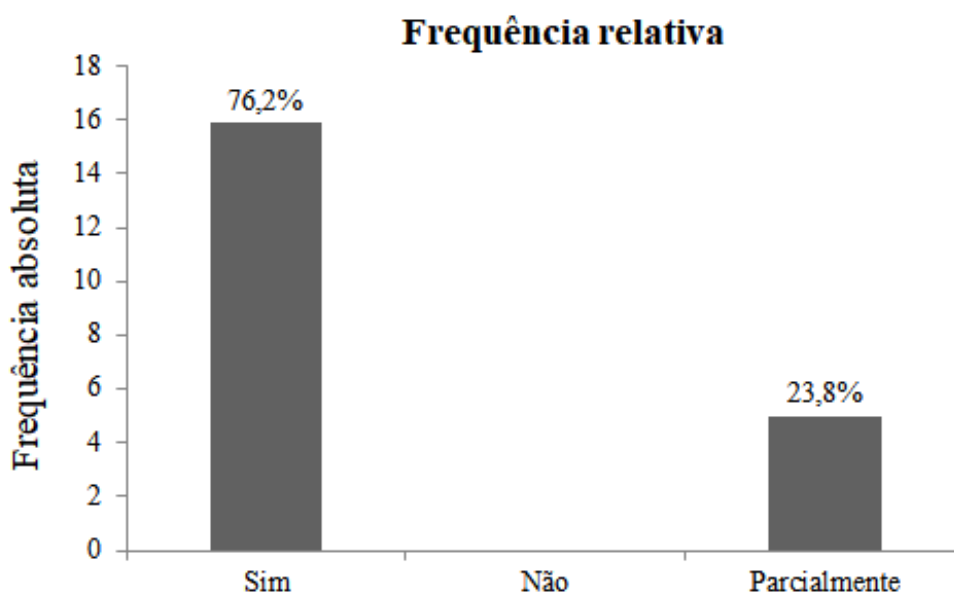
A observação do trabalho docente, segunda ação mais mencionada pelos residentes (33,3%), foi justificada como um meio de permitir compreender como é a profissão docente no dia a dia, permitindo observar as várias metodologias de ensino e tentar melhorá-las aplicando-as futuramente, além de se obter maior conhecimento da dinâmica escolar. Nesse contexto, o contato prévio com a realidade escolar e seu funcionamento desde a formação inicial é essencial, sendo a prática de observação uma ferramenta fundamental na formação dos futuros educadores, pois oportuniza a interação com o ambiente escolar. (ZINKE; GOMES, 2015).

O diagnóstico socioambiental, em segunda posição no apontamento pelos preceptores (40%), foi justificado como uma etapa que permite ao residente conhecer e se

integrar à comunidade escolar. O diagnóstico socioambiental, segundo Coelho e colaboradores (2003, p.01) “representa a oportunidade de diagnose na escola [...] a elaboração do diagnóstico - numa parceria entre professores, alunos e comunidade - e a busca de soluções para os problemas socioambientais locais, constitui-se em uma situação de aprendizagem interdisciplinar”.

Na questão número 3, se consideram que o PRP contribui para a formação dos licenciandos, a maioria dos residentes (76,2%) indicaram que sim, o Programa Residência Pedagógica contribui para sua formação e 23,8% disseram que o PRP contribui parcialmente com a sua formação (Gráfico 3). Todos os preceptores, a docente orientadora e a coordenadora institucional responderam afirmativamente a esta questão.

Gráfico 3- Frequência das repostas dos residentes sobre a contribuição do PRP para a sua formação.



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

No que se refere aos argumentos para tal posicionamento, as justificativas foram agrupadas em positivas, para aquelas em que as respostas foram afirmativas, e negativas, para as que declaram que o PRP contribui parcialmente (Tabela 3).

Tabela 3- Relação das justificativas dadas pelos residentes sobre a contribuição do PRP, subprojeto de Biologia, Unisul.

Justificativas positivas	FA	FR (%)
Permite conhecer a realidade escolar	11	52,4
Permite conhecer a profissão	12	57,1
Permite corrigir possíveis erros	4	19,1
Adquirir experiência	4	19,1
Beneficia mais que o estágio	1	4,8
Prepara para os desafios	3	14,3
Coloca os conhecimentos em prática	1	4,8
Mostra habilidades	1	4,8
Vivenciar práticas pedagógicas colaboram com a graduação	1	4,8
Impulsiona a renovar e reinventar métodos inovadores	1	4,8
Justificativas negativas		
O desinteresse dos alunos decepciona	1	4,8
Não ter um preceptor de Biologia dificultou as regências	1	4,8
Não permitiu vivência real da prática	1	4,8
Resistência por parte da direção/gestão escolar e professores	2	9,5
Excesso de horas de regência	1	4,8
Socializações não promoveram diálogo e reflexões sobre a prática	1	4,8

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

A respeito das razões positivas, a maioria dos residentes indicou que a Residência Pedagógica permite conhecer a profissão (57,1%), seguido de permite conhecer realidade escolar (52,4%). Adquirir experiência e permitir corrigir possíveis erros foi apontado em 19,1% das vezes. Os preceptores mencionaram quanto às justificativas positivas, que contribui para melhorar o desempenho pessoal e profissional (40%), permite conhecer a realidade escolar (40%) e contribui como experiência acadêmica e profissional (20%).

A docente orientadora e a coordenadora institucional afirmaram que o PRP é um programa que ao mesmo tempo coloca o acadêmico em seu futuro campo de trabalho, estuda a relação entre os conhecimentos teóricos e a prática cotidiana, base indispensável para a formação profissional, aperfeiçoando, assim, a prática pedagógica através da imersão na realidade escolar.

Corroborando com esta concepção, programas voltados à formação inicial de professores, como a Residência Pedagógica, são essenciais como destacado em uma análise feita por Leal (2016, p.20) visto que:

“[...] promove o contato dos graduandos com a futura profissão, além de proporcionar a aquisição de experiências profissionais através da proximidade com a dinâmica da sala de aula e com o contexto escolar como um todo, permitindo, também, que eles façam uma reflexão sobre os saberes e as práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem, discutindo teorias que sirvam de parâmetros ao ato de ensinar, no momento da escolha de conteúdos, na definição de estratégias, planejamento e organização das atividades”.

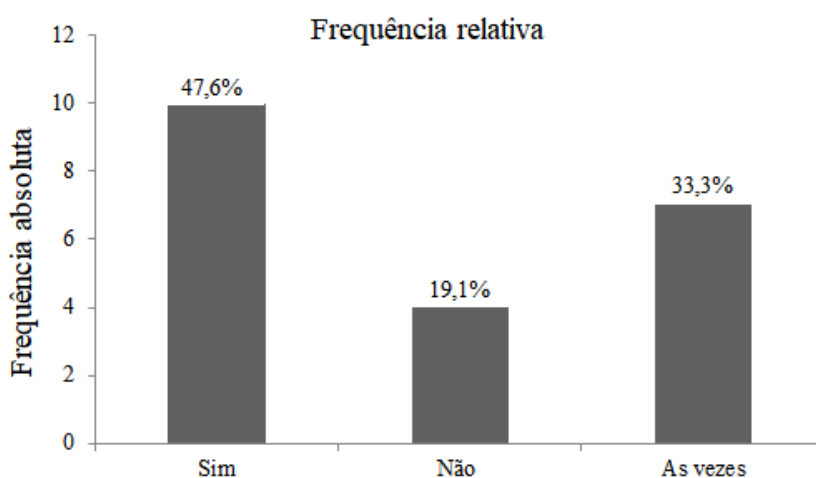
Das justificativas negativas mencionadas pelos residentes, a resistência por parte da direção/gestão escolar e de alguns professores foi citada como fator principal (9,5%), para que a Residência Pedagógica contribuísse parcialmente com a sua formação e não ter um professor preceptor de biologia (4,8%).

Em relação à resistência do professor para receber o residente e ser coformador dele podem ser enumerados alguns motivos como indisposição desses professores em discutir e refletir sobre o trabalho que desenvolve na escola, crença de que o residente vai criticar as aulas, cansaço por ter uma carga horária elevada de trabalho em duas ou mais escolas, falta de tempo para preparar aulas, segundo as propostas feitas pelos documentos oficiais, crença de que os residentes são idealistas e que suas propostas de trabalho não são possíveis de serem realizadas. Quanto ao preceptor não ser licenciado em biologia é decorrente de o projeto ser interdisciplinar.

A questão número 4 questionava se foram observadas dificuldades durante o desenvolvimento do PRP. Dos residentes 47,6% responderam que sim, 33,3% disseram que encontraram dificuldades às vezes e 19,1% assinalaram que não tiveram dificuldades (Gráfico 4).

No que tange aos preceptores, apenas um afirmou que sim (20%) e os demais (80%) citaram que às vezes encontraram dificuldades. A docente orientadora assentiu que não observou dificuldades e a coordenadora institucional mencionou que encontrou dificuldades no desenvolvimento do programa às vezes.

Gráfico 4- Frequência das respostas dos residentes quanto à observação de dificuldades no desenvolvimento do PRP.



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Acerca das justificativas sobre as dificuldades observadas no desenvolvimento do PRP, estas também foram agrupadas em positivas e negativas, de acordo com os apontamentos feitos pelos residentes.

Tabela 4- Relação das justificativas para as dificuldades observadas no desenvolvimento do PRP, subprojeto Biologia.

Justificativas positivas	FA	FR (%)
Escola e professores receptivos e prestativos	2	9,5
Apoio e acolhimento da comunidade escolar	1	4,8
Incentivo a novas metodologias	1	4,8
Justificativas negativas		
Dúvidas iniciais sobre o objetivo do PRP	2	9,5
Materiais de laboratório e computadores estragados	1	4,8
Alguns professores desconhecem o PRP	1	4,8
Não se pôde participar dos conselhos de classe	1	4,8
Falta de incentivo as práticas inovadoras e projetos	2	9,5
Resistência dos gestores, professores e alunos	6	28,6
Resistência dos professores em aceitar observação e regência em suas aulas	1	4,8
Falta de organização da escola	1	4,8
Dificuldades em planejar e inovar nos métodos educativos por inexperiência	2	9,5
Processo burocrático, desorganizado, editais não claros	1	4,8
Falta de informação/problemas com horários de aula	1	4,8

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

No que concerne às argumentações positivas, 9,5% dos residentes relataram que a escola e os professores foram receptivos e prestativos. Em sua justificativa, a docente orientadora afirmou que a Residência Pedagógica possibilita aos discentes desenvolver habilidades e competências fundamentais para a prática pedagógica. Apoio e acolhimento por parte da comunidade escolar e o incentivo ao uso de novas metodologias foram destacados também como pontos positivos pelos residentes. A receptividade diz respeito ao ponto inicial do contato entre os estagiários/residentes e os professores/escola, enquanto o acolhimento é uma forma de aproximação mais elevada nesta relação, favorecendo uma situação distinta para a observação e a regência. (SARTI; ARAÚJO, 2016). Todavia, não somente a observação e a regência se beneficiam deste estreitamento na relação residente-professor-escola, quando há abertura e acolhimento por parte de toda a comunidade escolar, abre-se inúmeras possibilidades para novas ações e atividades que podem favorecer a todos,

aprimorar, enriquecer e diversificar as metodologias de ensino-aprendizagem, desde que ambos os envolvidos estejam dispostos a compartilhar dos mesmos anseios.

Tratando das justificativas negativas, o ponto mais destacado foi a resistência dos gestores, professores e alunos (28,6%), corroborando com o exposto na justificativa sobre a contribuição parcial do PRP em algumas respostas. A falta de apoio por parte da gestão escolar também foi apontada por um dos preceptores. Resistência de alguns professores em aceitar observação e regência em suas aulas, dúvidas iniciais sobre o PRP e dificuldades em planejar e inovar nos métodos educativos por inexperiência ficou em segunda posição com 9,5% cada, mais uma vez confirmando que a resistência pelos profissionais da escola-campo foi uma das principais dificuldades enfrentadas pelos residentes. Uma das professoras pesquisadas no trabalho desenvolvido por Mira e Romanowski (2012, p.189), sobre as dificuldades enfrentadas por suas estagiárias na escola, declarou:

“E tem que ser uma escola que acolha, porque às vezes o pedagogo acolhe, mas a escola não. E elas sentem isso, nem sempre elas são bem acolhidas, às vezes não têm lugar para ficar, às vezes são vistas como intrusas, os professores se incomodam com a presença delas na sala dos professores, então acaba tendo um pouco desse constrangimento [...]”.

A precariedade e falta de materiais foi manifestada tanto por um residente quanto por preceptores (40%). São dificuldades das condições de trabalho ressaltadas por Leal (2016, p.174), dizendo que estão relacionadas “[...] à precarização que vivem os residentes em suas escolas, que vão de infraestrutura precária, falta de apoio pedagógico, turmas superlotadas, falta de parceria entre os professores à formação dos professores, o que dificulta o trabalho docente”. Neste sentido Satyro e Soares (2007, p.07) ressaltam que a precariedade na infraestrutura escolar (prédios e instalações inapropriados, ausência de bibliotecas, espaços esportivos e laboratórios, a falta de acesso a livros didáticos, materiais de leitura, entre outros) pode interferir na qualidade educacional, exercendo influência direta no desempenho dos alunos.

A coordenadora institucional destacou três pontos a serem considerados como dificultadores na realização do programa: o primeiro trata da falta de professores da Educação Básica efetivos nas escolas-campo para ocupar a função de preceptor em algumas áreas e que foi preciso, ainda, por algum motivo, fazer trocas durante o processo, prejudicou o andamento do programa. Este ponto foi colocado também por um dos residentes, que apontou ter tido dificuldade por não ter um preceptor da área (ver tabela 3).

Uma das grandes dificuldades na rede estadual de ensino de Santa Catarina é a falta de professores efetivos, visto que somente 50% dos professores ocupam esta colocação no Estado (SANTA CATARINA, 2018). Esse panorama revela o quanto o cenário da educação básica pública ainda é preocupante, carecendo de atenção para alcançar a qualidade educacional desejada.

O segundo ponto destacado foi a baixa carga horária em alguns currículos escolares, por exemplo, em Biologia, que são somente duas aulas semanais, o que compromete o cumprimento da carga horária pelos residentes. Esse ponto foi levantado também por um dos preceptores, que citou a baixa carga horária das disciplinas de Ciências e Biologia para os residentes e o empecilho a cumprir pelo programa por conta do calendário escolar. Um dos residentes salientou o excesso de horas de regência (ver tabela 3). Se comparado ao previsto (800h) em legislações anteriores (PLS 227/07, PLS 284/12 e PLS 6/2014) para residências na educação (SILVA; CRUZ, 2018) o total de 440 horas na Residência Pedagógica é muito baixo, haja vista que em alguns currículos, a disciplina de Biologia, por exemplo, tem apenas duas aulas semanais, o que pode ocasionar transtornos tanto para o preceptor quanto para o residente.

O terceiro, e último ponto abordado foi o obstáculo por conta da abrangência regional, visto que as escolas contempladas estão distribuídas pela região da Amarel, o que, muitas vezes, faz com que a unidade escolar do residente fique longe de sua residência. Desta forma, a localização das escolas deve levar em conta as condições de acesso e deslocamento dos estudantes e as condições que a escola oferece. (MIRA; ROMANOWSKI, 2012, p.190).

A baixa participação em reuniões pedagógicas, de pais, conselho de classe como apontada nas ações desenvolvidas (ver Tabela 1) foi também relatada nas dificuldades observadas pelos residentes e está diretamente relacionada com a resistência por parte da gestão escolar e professores. Tendo em vista que:

O Conselho de Classe deve assumir uma postura de responsabilidade frente às relações sociais, onde as intervenções devem ser planejadas, discutidas coletivamente, tendo como objetivo maior a melhoria dos resultados da aprendizagem dos alunos, sendo momentos de reflexão, análise, estudos, onde todos os envolvidos sintam-se comprometidos e desafiados a buscarem alternativas para as situações desafiadoras que a escola enfrenta todos os dias. (LEINDECKER; BASTOS, 2009, p.27).

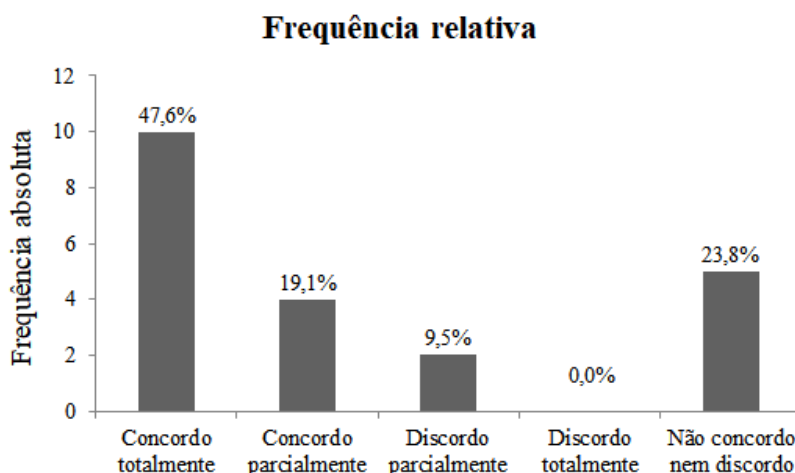
Desta maneira, além de o licenciando não poder participar (na maioria das unidades escolares) de um momento tão importante, que muito agregaria na sua formação e na sua futura atuação no campo de trabalho, o Eixo 1- Gestão Educacional, parte do objetivo do programa, não foi efetivamente executada pela escola-campo.

Outros pontos que cabe aqui destacar, a falta de incentivo às práticas inovadoras de ensino e poucas práticas inclusivas realizadas, conforme apresentado na Tabela 1, também estão diretamente relacionados com a falta de aporte pelas escolas-campo e à resistência de seus integrantes. Neste contexto fica uma lacuna na aprendizagem dos licenciandos acerca de temas fundamentais que além de trazer um saber e conhecimento maior sobre novas metodologias e ideias, ainda traria maiores benefícios e aperfeiçoamento como pessoa, visto a função social do professor e a fundamental importância de desenvolver empatia às diferenças.

Nesta acepção de educação inclusiva Carvalho e Oliveira (2015, p.26515) salientam que ela é “um processo que valoriza as diferenças, que envolve compromisso político e ações em direção à aprendizagem, envolvendo estratégias didático-metodológicas que contribuem para a formação dos indivíduos”, sendo assim, uma oferta educacional de qualidade para todos facilita a aprendizagem dos alunos. Nota-se assim a necessidade de o futuro professor estar preparado para trabalhar estas ações. O sentimento da escola e seus profissionais se perceberem como parte integrante na formação dos licenciandos por meio de uma parceria mais efetiva entre a universidade e a unidade escolar e que essa relação deve ser uma via de mão dupla (fonte de cooperação) pode contribuir para um acolhimento mais satisfatório por toda a gestão escolar. (MIRA; ROMANOWSKI, 2012). Pois, sendo o aprendizado uma consequência natural das trocas, o desenvolvimento dos residentes, durante a residência como o local onde se aprende a fazer, onde terão acesso às práticas de sucesso e às receitas que os ajudarão em seu trabalho. (LEAL, 2016, p.174). Neste sentido, tanto os licenciandos podem aprender com a escola, quanto à escola pode aprender com eles, formando uma via de cooperação e compartilhamento dos saberes, conhecimentos e aprendizagem.

A questão número 5 abordava se a vivência no Programa Residência Pedagógica incentivou ou fortaleceu a escolha pela docência (Tabela 5). Concordo totalmente foi a alternativa mais assinalada pelos residentes (47,6%). A docente orientadora e a coordenadora institucional também afirmaram concordar totalmente que a vivência no PRP incentiva ou fortalece a escolha da docência pelos licenciandos do curso de Ciências Biológicas e demais cursos de licenciaturas da Unisul.

Tabela 5- Frequência absoluta e frequência relativa das respostas dos residentes sobre o incentivo/fortalecimento pela docência a partir do PRP.



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Quanto aos preceptores, à questão número 5, direcionada a eles, foi relacionada à viabilidade das horas de regência, visto que eles são os mais impactados neste quesito, as alternativas de respostas foram as mesmas. Somente um dos preceptores (20%) afirmou concordar totalmente com a viabilidade das horas de regência, os demais preceptores (80%) declararam que concordam parcialmente com o total de horas previstas. Este resultado vai ao encontro do exposto anteriormente, explanado tanto por residentes, por preceptores, quanto pela coordenadora institucional, haja vista que a diminuída quantidade de aulas semanais (Biologia, por exemplo), o calendário de aulas, a baixa carga horária da Residência Pedagógica, além de eventos esporádicos que acontecem nas escolas, imprevistos e outros contratempos podem interferir no cronograma de aulas.

Todavia, os desafios observados no desenvolvimento do PRP são passíveis de melhoria, como sugere Nunes (2018, p.18) “o ensino deve ser uma contínua inovação de saberes práticos e teóricos, promovendo a prática como processo que investiga e desenvolve, no estudante/estagiário, uma postura na escola em que ele está inserido”.

Assim, um fator fundamental que não pode ser deixado de lado é a reflexão, aparecendo como qualidade da Residência Pedagógica, é refletindo sobre a prática e a partir disso que se inicia o movimento de começar a pensar sobre o fazer do residente em sua realidade escolar, de como atuar em seu trabalho docente. (LEAL, 2016, p.174). Acerca dessa problemática Poladian (2014, p.08) ressalta que “[...] a imersão nas escolas dá aos estudantes a possibilidade de observar a rotina das escolas e enfrentar muitas questões que permeiam o cotidiano dos educadores, questões essas que muitas vezes desestruturam profissionais recém formados quando do seu ingresso nas escolas”. E acrescenta que “neste sentido, todas essas

estratégias atingem seu objetivo de aproximar a universidade da escola e a teoria da prática, na formação profissional docente”. (POLADIAN, 2014, p.11).

A residência docente pode ser positiva, segundo Silva e Cruz (2018, p.243) se “[...] houver uma preocupação de estabelecer uma política de Estado que conceba a formação de professores em sua totalidade, abarcando os elementos da formação e valorização docente, por meio da formação inicial e continuada, condição de trabalho, remuneração e carreira”. E se a formação tiver como princípio orientador a valorização de uma base comum nacional, a sólida formação teórica e interdisciplinar, a unidade entre teoria e prática, a gestão democrática, o compromisso social e ético, a avaliação permanente, a articulação entre formação inicial e continuada e o trabalho coletivo, sendo este último indispensável para a transformação da prática de ensino e da prática social mais ampla. (SILVA; CRUZ, 2018, p.243).

4.2 AÇÕES PROPOSTAS

Nesta sessão estão propostas algumas ações que podem auxiliar na maior qualificação do Programa Residência Pedagógica.

4.2.1 Implantação de atividades de educação ambiental

A Educação Ambiental atua na construção de valores, conhecimentos e atitudes voltadas para alternativas sustentáveis, na coletividade, como princípios de equidade social. Desse modo, a comunidade escolar poderá ser envolvida no processo de reflexão, reutilização e destino dos resíduos sólidos, por meio de palestras, oficinas, confecção de material didático com o lixo coletado, implantação de lixeiras de coleta seletiva, horta, horto medicinal, composteira e jardim; isso no âmbito da escola.

4.2.2 Uso de tecnologias educacionais (TICs) e diferentes recursos didáticos

O principal objetivo dessa ação seria estimular a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no ensino de Ciências e de Biologia. A alfabetização científica está centrada em seu emprego em relação a contextos pessoais, sociais e globais, em situações voltadas à saúde, recursos naturais, meio ambiente, fenômenos naturais e limites da ciência e da tecnologia. Assim, através do uso de tecnologias educacionais e de diferentes

recursos didáticos, pretende-se propiciar a verdadeira alfabetização científica além de utilizar esses recursos na superação de problemas identificados no cotidiano escolar.

4.2.3 Regências

A regência de classe é o momento em que o futuro professor estará ministrando as aulas, com um conteúdo definido junto aos professores preceptores, mas estando sob responsabilidade do estagiário planejar as aulas, definir a metodologia de ensino a ser trabalhada, desenvolver as atividades em classe e avaliar a aprendizagem dos estudantes, enfim é a etapa em que ele assume o papel do professor. O período de regências de classe contribui para o desenvolvimento de diversos elementos fundantes da profissão professor, aliando teoria e prática de modo a propiciar o desenvolvimento de habilidades e competências próprias ao processo de ensino de conteúdos, de estabelecimento de relações pessoais e profissionais com os diversos sujeitos relacionados ao processo ensino-aprendizagem. Sugere-se, então, que a carga horária da regência seja proporcional à carga horária semanal da disciplina.

4.2.4 Reunião geral em conjunto com a unidade escolar

A participação dos discentes em reuniões pedagógicas, de pais e conselhos de classe é fundamental, visto que, em seu futuro profissional, essas serão atividades regulares em sua rotina, sendo esta, portanto, a base para que o licenciando compreenda como se dá a construção do relacionamento acerca do eixo da gestão educacional. Além disso, o eixo da gestão deve ser efetivamente trabalhado e compreendido pelos residentes, pois se trata de um dos objetivos da Residência pedagógica. Desta forma, sugere-se que, ao iniciar o período de ambientação dos licenciandos na escola-campo, seja feita uma reunião geral com os residentes, o docente orientador, o preceptor, os gestores e, se possível, os professores regentes das disciplinas de Ciências e Biologia, caso não seja o preceptor, como uma maneira de integrar todos os participantes, bem como propiciar um momento de interação, descontração, e apresentação dos membros de cada equipe (unidade escolar) para que os residentes sejam melhor acolhidos pelas escolas e para que os componentes das escolas também se sintam importantes como coformadores dos discentes e, assim, seja composta uma consistente parceria de mútua cooperação.

4.2.5 Socializações

Os momentos de socializações entre os participantes do Programa Residência Pedagógica são essenciais, pois podem gerar reflexão acerca das ações desenvolvidas nas unidades escolares, entretanto, não podem servir apenas para expor o que se está fazendo, mas sim ter reflexão crítica e avaliação constante para que o que está surtindo efeito continue e o que não esteja bom seja melhorado. Neste sentido, sugere-se que além das socializações que já acontecem entre residentes e preceptores, e as gerais que acontecem entre todos os participantes de todas as unidades escolares conjuntamente, aconteça, também, no mínimo, reuniões bimestrais com os gestores das escolas-campo, seu preceptor e residentes para que sejam avaliadas as ações que são desenvolvidas e que se reflita criticamente sobre o que pode ser melhorado em cada escola, assim fortalecendo o vínculo universidade-escola-residente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou avaliar a contribuição do Programa Residência Pedagógica, sob a ótica dos seus integrantes, para a formação inicial dos futuros professores de Ciências e Biologia em relação ao subprojeto de Biologia, desenvolvido pela Universidade do Sul de Santa Catarina. Para atingir tal objetivo, a coleta de dados foi feita por meio de questionários, contendo perguntas abertas e fechadas, aplicados com todos os participantes do subprojeto de Biologia (residentes, preceptores, professor orientador e coordenador institucional) na universidade, totalizando vinte e oito pessoas participantes. Os dados coletados foram analisados por meio de tabelas e gráficos construídos nos programas *Excel* e *Word*. O embasamento teórico contou com autores como Nóvoa (2017), Gatti *et al.* (2019), Tridapalli e Daros (2013) dentre outros.

Para o objetivo: fazer um levantamento das ações desenvolvidas pelo Programa Residência Pedagógica, no período de agosto de 2018 a agosto de 2019, levantou-se um total de 17 ações, sendo elas: realização de um diagnóstico socioambiental da comunidade escolar; observação do trabalho docente do professor de Ciências e de Biologia; auxílio em planejamento de aulas e atividades; regência de classe; realização de monitoria; elaboração de projeto escolar; atividades didático-pedagógicas diferenciadas; organização e participação em oficinas pedagógicas; inserção nos processos da gestão escolar através da participação das reuniões de planejamento, pedagógicas, com pais e conselho de classe; socialização com participação de todos os bolsistas residentes, preceptores e docente orientador; elaboração de materiais didáticos; elaboração de atividades didático-pedagógicas diferenciadas; uso de metodologias inovadoras de ensino; práticas pedagógicas inclusivas; elaboração de um portfólio; relatórios de experiências; relatório final; escrita de um artigo científico. Das ações, somente a elaboração do portfólio, o relatório final e a escrita do artigo científico não foram contempladas no questionário por estarem previstas para a fase final do programa, que, portanto, ainda não aconteceu. E acrescentou-se a opção “outros” para possíveis ações não previstas no projeto institucional.

Quanto ao objetivo específico: verificar se as ações previstas no subprojeto de Biologia foram desenvolvidas e de que forma contribuíram para a formação inicial, constatou-se que todas as ações previstas no projeto institucional estão sendo desenvolvidas pelas escolas e pelos alguns residentes. As ações em destaque foram a socialização com todos os participantes, a observação do trabalho docente, a regência de classe, o auxílio em planejamentos de aulas e atividades, a elaboração de materiais didáticos e as atividades

didático-pedagógicas diferenciadas. As ações menos pontuadas foram as práticas pedagógicas inclusivas e a participação em reuniões de planejamento, de pais e conselhos de classe.

Dentre as ações consideradas as mais importantes e que mais contribuem para a formação inicial dos futuros professores estão, principalmente, a regência de classe e a observação do trabalho docente. Os participantes destacaram essas ações como essenciais, pois permitem ao discente ter o contato com a profissão, conhecer a realidade escolar, ajuda a conhecer a dinâmica de sala de aula, entender e se preparar para os desafios encontrados na docência, colocar a teoria vista na universidade em prática na sala de aula, criar uma bagagem de experiência, além de vivenciar a “posição” de professor.

Em relação ao objetivo específico: identificar os aspectos positivos e/ou negativos encontrados durante o desenvolvimento do subprojeto na visão dos residentes, preceptores, do docente orientador e do coordenador institucional, alguns residentes declararam que suas escolas-campo foram muito receptivas e os acolheram bem, além de terem tido total apoio de toda a equipe gestora e comunidade escolar, bem como incentivo ao uso de metodologias inovadoras de ensino, a realizar práticas pedagógicas inclusivas e atividades didático-pedagógicas diferenciadas.

Todavia, este não foi o resultado alcançado por todos, infelizmente, as maiores dificuldades observadas por residentes e também por preceptores foi a resistência e falta de apoio por parte da gestão escolar. Para os residentes houve, ainda, resistência por parte de alguns professores, particularmente em relação à observação e regência em suas aulas (quando estes não eram os preceptores). Outra questão levantada foi a precariedade de recursos e falta materiais adequados, da mesma forma, faltam também professores efetivos no Estado para ocupar a função de preceptor.

No que concerne ao último objetivo específico: propor ações, a partir dos aspectos negativos levantados no desenvolvimento do subprojeto de Biologia, que visem contribuir para a formação inicial, foram propostas, neste trabalho, algumas ações que poderão melhorar as fragilidades observadas, assim como estreitar a relação entre universidade-escola-residente, contribuindo para a formação inicial dos futuros professores de Ciências e Biologia e para uma melhora na qualidade da educação básica pública.

As ações propostas foram: implantação de atividades de educação ambiental envolvendo a comunidade escolar no processo de reflexão por meio de palestras, oficinas, e outros; promover a alfabetização científica por meio do uso de tecnologias educacionais (TICs) e diferentes recursos didáticos, buscando a superação de problemas identificados no cotidiano escolar e utilizando contextos pessoais, sociais e globais; regência com a carga

proporcional à carga horária semanal da disciplina, pois esta contribui para o desenvolvimento de diversos elementos fundantes da profissão professor, aliando teoria e prática, devendo acontecer de acordo com a realidade profissional; realização de uma reunião geral com a equipe/gestor escolar como forma de integrar todos os participantes para que a escola se sinta também formadora dos licenciandos, formando uma forte parceria, e assim, acolhendo o residente, inclusive na participação mais efetiva dos residentes em reuniões de pedagógicas, de pais e conselhos de classe, reflexões críticas sobre as ações desenvolvidas em reuniões bimestrais com os gestores das escolas-campo, seu preceptor e residentes, fortalecendo o vínculo universidade-escola-residente.

A formação inicial docente, como exposto neste trabalho, é um dos fatores que mais impacta na qualidade da educação básica pública, merecendo devida atenção da sociedade, das instituições de ensino superior, dos próprios professores, mas principalmente da gestão governamental através de políticas públicas eficientes. Neste contexto, o Programa Residência Pedagógica contribui para a melhoria na qualidade educacional, visto que investe na formação inicial docente. As fragilidades observadas mostram o quão complexo é o cenário educacional e que ainda há um longo caminho a se percorrer, entretanto, essas dificuldades são passíveis de serem contornadas, melhoradas ou eliminadas, essencialmente com a avaliação reflexiva e constante das ações desenvolvidas, com o esclarecimento do papel de cada um de seus componentes, com a destinação adequada de recursos para manutenção e aprimoramento deste tipo de programa que é fundamental na formação dos futuros professores, sobretudo de Ciências e Biologia.

Como estudo de caso, esta pesquisa limita-se à realidade do objeto estudado, todavia estudos em outras realidades e com licenciaturas de outras áreas do conhecimento podem e devem ser realizados para verificar se seguem o mesmo padrão aqui apresentado. O tema deste trabalho serve como base e pode ser aprofundado, levantando-se questões não abordadas, como por exemplo, os motivos dos desligamentos e troca de residentes e até mesmo de preceptores.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, S.R.P.M. **Acolhimento no estágio: entre modelos e possibilidades de formação docente**. Dissertação (mestrado), Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2014, 203p.
- AROEIRA, K. P. **O Estágio como prática dialética e colaborativa: a produção de saberes por futuros professores**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009, 253p.
- BRÂNEZ, L.N.F. Observação em sala de aula de LE: um processo inicial de reflexão crítica?. **The ESpecialist**, São Paulo, v.34, n.2, 2013, p.132-151.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: DF, Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Senado Federal. Secretaria Especial de Editoração e Publicações. Subsecretaria de Edições Técnicas. Brasília, 2005, 64p.
- BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 16 jun. 2019.
- BRASIL. **Resolução Nº466**, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a pesquisa envolvendo seres humanos e dá outras providências. Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 12 jun. 2019.
- BRASIL. Brasil no PISA 2015: Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. Ministério da Educação, Brasília, 2016, 274p.
- BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Presidência da República, Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm. Acesso em: 20 jun. 2019.
- BRASIL. **Edital CAPES nº06/2018**. Programa de Residência Pedagógica. Chamada pública para apresentação de propostas no Âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <https://capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.
- BRASIL. **Programas do MEC voltados à formação de professores**. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=15944>. Acesso em: 19 jun. 2019.
- BRUCHÊZ, A.; D'AVILA, A.A.F.; FERNANDES, A.M.; CASTILHOS, N.C.; OLEA, P.M. **Metodologia de Pesquisa de Dissertações sobre Inovação: Análise Bibliométrica**. XV mostra de Iniciação Científica, Pós-graduação, Pesquisa e Extensão. Programa de Pós-graduação em Administração – UCS. Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2015.

CARVALHO, A.L.; OLIVEIRA, C.K. **Educação inclusiva e seu impacto nas práticas pedagógicas**. EDUCERE, XII Congresso nacional de educação. PUCPR, Paraná, 2015, p.26503-26518.

CARVALHO, A.M.P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de Ciências: Tendências e Inovações**. Editora Cortez, V.28, 10. ed. São Paulo, 2011. 64p.

CASAGRANDE, L.S.; SOUZA, A.M.F.L. Para além do gênero: mulheres e homens em engenharias e licenciaturas. **Revista Estudos Feministas**, v.24, n.3, Florianópolis, 2016, p.825-850.

CHAER, G.; DINIZ, R.R.P.; RIBEIRO, E.A. A Técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v.7, n.7, 2011, p.251-266.

COELHO, M.C.N. Impactos ambientais em áreas urbanas – teorias, conceitos e métodos de pesquisa. In: GUERRA, Antonio José Teixeira & CUNHA, Sandra Baptista da. (orgs) **A questão ambiental: diferentes abordagens**. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2003.

CYRINO, M. **Formação inicial de professores: o compromisso do professor-colaborador e da instituição escolar no processo de estágio supervisionado**. Dissertação de mestrado. Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2012, 234p.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Editora Paz e Terra, 25. ed. São Paulo, 2002.

GATTI, B.A.; BARRETTO, E.S.S.; ANDRÉ, M.E.D.A.; ALMEIDA, P.C.A. **Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação**. UNESCO, Brasília, 2019, 354p.

GHIZZO, E.N.F. **Formação e condições de trabalho do professor do ensino médio nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul**. Dissertação de Pós-graduação, Stricto Sensu. Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, 2017, 84p.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, R.C.M. A formação dos professores no contexto atual. Instituto de Pesquisas Aplicadas e Desenvolvimento Educacional – IPADE. Anhanguera Educacional Ltda. **Revistas Eletrônicas – SARE**, v.4, n.18, 2011, p.103-125.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2001.

JANUARIO, G. O Estágio Supervisionado e suas contribuições para a prática pedagógica do professor. In: **Seminário de história e investigações de/em aulas de matemática**, 2, 2008, Campinas. Anais: II SHIAM. Campinas: GdS/FE-Unicamp, 2008. v. único. p.1-8.

LEAL, C.C.N. **Residência Pedagógica: representações sociais de formação continuada**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2016, 220 p.

LEITE, E.A.P.; RIBEIRO, E.S.; LEITE, K.G.; ULIANA, M.R. Formação de profissionais da educação: Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. **Educação & Sociedade**, v.39, n.144, 2018, p.721-737.

LEINDECKER, A.M.; BASTOS, C.C.B.C. Conselho de classe: uma experiência de participação democrática na escola, 2009. Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1974-8.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2019.

MINAYO, M.C.S (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRA, M.M.; ROMANOWSKI, J.P. A relação universidade-escola no estágio supervisionado do curso de Pedagogia: desafios e possibilidades. **EntreVer**, v.2, n.3, Florianópolis, 2012, p.184-199.

MOSCHETTA, J.B. **O planejamento como necessidade na prática do professor**. Prática de pesquisa em educação: Trabalho de conclusão de curso. Instituto de Biociências, Comissão de graduação do Curso de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015, 84p.

NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa, v.47, n.166, 2017, p.1106-1133.

NUNES, G.M. **Concepções dos estudantes de Licenciatura em Ciências Biológicas sobre os estágios supervisionados: Estágio de docência no ensino fundamental – séries finais e Iniciação ao estágio de docência no ensino médio da Unisul, Tubarão, SC**. RIUNI, UNISUL, Trabalho de Conclusão de Curso, Tubarão, 2018, 57p.

OLIVEIRA, M.F. **Metodologia Científica: Um manual para a realização de pesquisas em Administração**. Manual (Pós-graduação), Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2011.

POLADIAN, M.L.P. Estudo sobre o Programa Residência Pedagógica da UNIFESP: uma aproximação entre universidade e escola. **EdUECE - Livro 2, Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores**.

SANTA CATARINA. **Panorama dos Territórios – Santa Catarina**. 2017, 77p.

SANTA CATARINA. **Programas e Projetos**. Secretaria de Estado e Educação. Governo de Santa Catarina. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/servicos/programas-e-projetos>. Acesso em: 19 jun. 2019.

SANTA CATARINA. **TCE/SC monitora relação entre efetivos e ACTs na rede pública de ensino do Estado de 10 municípios catarinenses**. Agência TCE/SC, Assessoria de Comunicação Social (ACS), 2018. Disponível em: <http://www.tce.sc.gov.br/acom-intranet-ouvidoria/noticia/42472/tcesc-monitora-rela%C3%A7%C3%A3o-entre-efetivos-e-acts-na-rede-p%C3%BAblica>. Acesso em: 14 nov. 2019.

SARTI, F.M.; ARAÚJO, S.R.P.M. Acolhimento no estágio supervisionado: entre modelos e possibilidades para a formação docente. **Educação**, v.39, n.2, Porto Alegre, 2016, p.175-184.

SATYRO, N.; SOARES, S. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005**. Brasília: IPEA, 2007. p.7.

SCHEIBE, L.; VALLE, R.I. A formação dos professores no Brasil e em Santa Catarina: do normalista ao diplomado na educação superior. In: NASCIMENTO, A.D.; HETKOWSKI, T.M., orgs. **Memória e formação de professores** [online]. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v.11, n. 25, Salvador: EDUFBA, 2007. p. 293-324.

SEMIS, L. Fev. 2018. **Educação Básica: 21,6% dos professores não possuem superior completo**. Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/9951/educacao-basica-216-dos-professores-nao-possuem-superior-completo>. Acesso em: 19 jun. 2019.

SILVA, E. L. MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

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

SILVA, M.B. Conselho de classe: espaço de análise, reflexão e avaliação do trabalho pedagógico. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_marta_betane_s_silva.pdf. Acesso em: 12 nov. 2019.

SILVA, V.F.; BASTOS, F. Formação de professores de Ciências: reflexões sobre a formação continuada. **Alexandria Revista de Educação em Ciências e Tecnologia**, v.5, n.2, 2012, p.150-188.

SORIANO, R.R. **Manual de pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 2004.

TOZETTO, S.S.; MARTINEZ, F.W. Os conhecimentos pedagógicos na formação inicial do curso de Ciências Biológicas. **Atos de Pesquisa em Educação**, v.11, n.3, 2016, p.755-778.

TRIDAPALLI, A.L; DAROS, M.D. A formação de professores em Santa Catarina nas primeiras décadas do século XX: o Curso Normal do Colégio Aurora. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v.11, n.25, 2013, p.292-324.

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA (UNISUL). **Projeto Institucional Registrado na Plataforma Freire**. Programa Residência Pedagógica. 2018, 25p.

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA (UNISUL). **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas**. 2019, 166p.

VIÉGAS, A.L.D.C.; CRUZ, L.M.D.; MENDES, A.P.F.T. Formação de professores em Ciências Biológicas: Desafios, Limites e Possibilidades. **UNOPAR Científica Ciências e Educação**, Londrina, v.16, n.5, 2015, p.507-519.

WENZEL, K. **Ideb 2017: SC aumenta índices, mas perde liderança no ensino fundamental**. NSC:DC. Disponível em: <http://dc.clicrbs.com.br/sc/estilo-de-vida/noticia/2018/09/ideb-2017-sc-aumenta-indices-mas-perde-lideranca-no-ensino-fundamental-10556005.html>. Acesso em: 19 jun. 2019.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZINKE, I.A.; GOMES, D. **A prática de observação e a sua importância na formação do professor de geografia**. EDUCERE, XII Congresso nacional de educação. PUCPR, Paraná, 2015, p.28653-28663.

APÊNDICES

APÊNDICE A– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP UNISUL
Cep.contato@Unisul.br, (48) 3279.1036

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: “A contribuição do Programa Residência Pedagógica para a formação inicial dos professores de Ciências e Biologia”. Este projeto tem como objetivo avaliar a contribuição do Programa Residência Pedagógica para a formação inicial dos futuros professores de Ciências e Biologia sob a ótica dos participantes desse programa desenvolvido pela Universidade do Sul de Santa Catarina. Acreditamos que esta pesquisa seja importante, pois, poderá mostrar a importância do investimento em programas governamentais voltados à formação inicial dos futuros professores, bem como a continuação deste novo programa. Além disso, esse projeto também será de grande valor acadêmico, pois servirá como uma rica base de dados correlacionados do Programa Residência Pedagógica, podendo ser consultado por acadêmicos e profissionais da educação. Logo, tal projeto irá proporcionar o desenvolvimento do pensamento científico do acadêmico pesquisador, além da instituição de ensino poder ser reconhecida como inovadora e incentivadora ao desenvolvimento acadêmico. Com isso, o acadêmico, instituição de ensino e a comunidade se beneficiarão com a elaboração desse trabalho.

Participação do estudo – A minha participação no referido estudo será de responder um questionário, o qual levará o tempo de aproximadamente 5 a 10 minutos. Poderei responder o questionário em local combinado, de minha preferência, não necessitando a minha identificação no documento, o que garantirá o meu anonimato.

Riscos e Benefícios – Fui alertado que, da pesquisa a se realizar, posso esperar um benefício tal como compreender a importância do Programa Residência Pedagógica para a formação inicial dos futuros professores de Ciências e Biologia. Recebi, também que os riscos provenientes da pesquisa são mínimos, como por exemplo, constrangimento durante a aplicação do questionário, que serão minimizados por todos os pesquisadores envolvidos nas etapas da pesquisa. Somente os pesquisadores terão acesso aos dados coletados, sendo que os mesmos serão utilizados apenas nesta pesquisa e os resultados divulgados em eventos e artigos científicos.

Sigilo e Privacidade – Estou ciente de que a minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar será mantido em sigilo. Os pesquisadores envolvidos determinarão o cumprimento do sigilo e da confidencialidade, além de exigir que toda pesquisa envolvendo seres humanos trate os mesmos em sua dignidade, respeite-os em sua autonomia e defenda-os em sua vulnerabilidade, conforme Resolução CNS 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Os participantes serão orientados que podem desistir de participar da pesquisa a qualquer momento sem quaisquer prejuízos.

Autonomia – É assegurada a assistência durante toda a pesquisa, bem como me garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Declaro que fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu

consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo. Eu concordo que o material e informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, a minha pessoa não deve ser identificada, tanto quanto possível, por nome ou qualquer outra forma.

Ressarcimento e Indenização – No entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, tais como transporte, alimentação entre outros, haverá ressarcimento dos valores gastos pelo participante quando comprovada a relação direta do gasto unicamente com a pesquisa e excluindo-se consultas médicas. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei.

Devolutiva dos resultados – O participante irá receber a devolutiva dos resultados obtidos em encontro presencial, ou por email, dependendo da opção de seu interesse.

Contatos - Pesquisador Responsável: Maricelma Simiano Jung

Telefone para contato: (48) 99660-4219

E-mail para contato: maricelmasjung@gmail.com

Pesquisador: Maria Ester Bueno dos Santos

Telefone para contato: (48) 99918-4174

E-mail: esterb29@hotmail.com

Comitê de Ética – O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir seus direitos como participante sejam respeitados, sempre se pautando da Resolução 466/12 do CNS. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Caso você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética da UNISUL pelo telefone (48) 3279-1036 entre segunda e sexta-feira das 9 às 17 horas ou pelo e-mail cep.contato@unisul.br.

Declaração – Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo e tive a oportunidade de discutir as informações do mesmo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via será arquivada por 5 anos pelo pesquisador. Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, eu manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou pagar, por minha participação.

Nome e Assinatura do pesquisador responsável: _____

Nome e Assinatura do pesquisador que coletou os dados: _____

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar desse estudo como sujeito. Fui informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador _____ sobre o tema e o objetivo da pesquisa, assim como a maneira como ela será feita e os benefícios e os possíveis riscos decorrentes de minha participação. Recebi a garantia de que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me traga qualquer prejuízo.

Nome por extenso: _____

RG: _____

Local e Data: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE B – Questionário para coleta de dados

Data da aplicação: ____/____/____

QUESTIONÁRIO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP): RESIDENTE

IDENTIFICAÇÃO: Idade: _____ b) Sexo: _____

1. Assinale abaixo as ações que você participou/desenvolveu no PRP
 - () Diagnóstico socioambiental da comunidade escolar
 - () Elaboração de projeto escolar
 - () Observação do trabalho docente
 - () Regência de classe
 - () Auxílio em planejamento de aulas e atividades
 - () Monitoria
 - () Participação em reuniões de planejamento, pedagógicas, de pais, conselho de classe
 - () Organização e participação em oficinas pedagógicas
 - () Socialização com todos os residentes, preceptores e docente orientador
 - () Relatórios de experiências
 - () Elaboração de Materiais Didáticos
 - () Uso de metodologias inovadoras de ensino
 - () Práticas pedagógicas inclusivas
 - () Atividades didático-pedagógicas diferenciadas
 - () Outro(s) Qual(is): _____

2. Dentre as opções que você assinalou, quais você considera mais importante para sua formação? Por quê?

3. O PRP contribuiu para a sua formação como futuro docente?

Sim () Não () Parcialmente ().

- a. Justifique.

4. Você encontrou dificuldades no desenvolvimento do PRP?

Sim () Não () As vezes ().

- a. Justifique.

5. A partir da vivência no PRP: o programa incentivou ou fortaleceu sua escolha pela docência?

Concordo totalmente ()	Concordo parcialmente ()	Não concordo ()
Discordo parcialmente ()	Discordo totalmente ()	nem discordo

Data da aplicação: ____/____/____

QUESTIONÁRIO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP): PRECEPTOR

IDENTIFICAÇÃO: Idade: _____ b) Sexo: _____

1. Assinale abaixo as ações que seus residentes participaram/desenvolveram no PRP
 - () Diagnóstico socioambiental da comunidade escolar
 - () Elaboração de projeto escolar
 - () Observação do trabalho docente
 - () Regência de classe
 - () Auxílio em planejamento de aulas e atividades
 - () Monitoria
 - () Participação em reuniões de planejamento, pedagógicas, de pais, conselho de classe
 - () Organização e participação em oficinas pedagógicas
 - () Socialização com todos os residentes, preceptores e docente orientador
 - () Relatórios de experiências
 - () Elaboração de Materiais Didáticos
 - () Uso de metodologias inovadoras de ensino
 - () Práticas pedagógicas inclusivas
 - () Atividades didático-pedagógicas diferenciadas
 - () Outro(s) Qual(is): _____

2. Dentre as opções que você assinalou, quais você considera mais importante para a formação dos residentes? Por quê?

3. Você considera que o PRP contribuiu para a formação dos seus residentes?

Sim () Não () Parcialmente ().

a. Justifique.

4. Você observou dificuldades no desenvolvimento do PRP?

Sim () Não () As vezes ().

a. Justifique.

5. O total de horas obrigatórias de regências é viável?

Concordo totalmente ()

Concordo parcialmente ()

Não concordo ()

Discordo parcialmente ()

Discordo totalmente ()

nem discordo

Data da aplicação: ____/____/____

QUESTIONÁRIO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP): D. ORIENTADOR

IDENTIFICAÇÃO: Idade: _____ b) Sexo: _____

1. Assinale abaixo as ações que estão propostas no PRP, Subprojeto de Biologia.
 - () Diagnóstico socioambiental da comunidade escolar
 - () Elaboração de projeto escolar
 - () Observação do trabalho docente
 - () Regência de classe
 - () Auxílio em planejamento de aulas e atividades
 - () Monitoria
 - () Participação em reuniões de planejamento, pedagógicas, de pais, conselho de classe
 - () Organização e participação em oficinas pedagógicas
 - () Socialização com todos os residentes, preceptores e docente orientador
 - () Relatórios de experiências
 - () Elaboração de Materiais Didáticos
 - () Uso de metodologias inovadoras de ensino
 - () Práticas pedagógicas inclusivas
 - () Atividades didático-pedagógicas diferenciadas
 - () Outro(s) Qual(is): _____
2. Dentre as opções que você assinalou, quais você considera que mais contribuem para a formação dos residentes de Ciências Biológicas? Por quê?

3. Você considera que o PRP contribuiu para a formação dos residentes do curso de Ciências Biológicas?

Sim () Não () Parcialmente ().

- a. Justifique.

4. Você observou dificuldades no desenvolvimento do PRP, Subprojeto de Biologia?

Sim () Não () As vezes ().

- a. Justifique.

5. Você acredita que o PRP incentiva ou fortalece a escolha dos residentes de Ciências Biológicas pela docência?

Concordo totalmente () Concordo parcialmente () Não concordo ()
 Discordo parcialmente () Discordo totalmente () nem discordo

Data da aplicação: ____/____/____

QUESTIONÁRIO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP): C. INSTITUCIONAL

IDENTIFICAÇÃO: Idade: _____ b) Sexo: _____

1. Assinale abaixo as ações que estão propostas no Projeto Institucional do PRP.
 - () Diagnóstico socioambiental da comunidade escolar
 - () Elaboração de projeto escolar
 - () Observação do trabalho docente
 - () Regência de classe
 - () Auxílio em planejamento de aulas e atividades
 - () Monitoria
 - () Participação em reuniões de planejamento, pedagógicas, de pais, conselho de classe
 - () Organização e participação em oficinas pedagógicas
 - () Socialização com todos os residentes, preceptores e docente orientador
 - () Relatórios de experiências
 - () Elaboração de Materiais Didáticos
 - () Uso de metodologias inovadoras de ensino
 - () Práticas pedagógicas inclusivas
 - () Atividades didático-pedagógicas diferenciadas
 - () Outro(s) Qual(is): _____

2. Dentre as opções que você assinalou, quais você considera que mais contribuem para a formação dos licenciandos da instituição? Por quê?

3. Você considera que o PRP contribuiu para a formação dos residentes dos cursos de licenciaturas da instituição?

Sim () Não () Parcialmente ().

a. Justifique.

4. Você observou dificuldades no desenvolvimento institucional do PRP?

Sim () Não () As vezes ().

a. Justifique.

5. Você acredita que o PRP incentiva ou fortalece a escolha dos residentes da instituição pela docência?

Concordo totalmente () Concordo parcialmente () Não concordo ()
 Discordo totalmente () Discordo parcialmente () nem discordo