



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA

CÍNTIA DE CÁSSIA MARCOLAN

**PERCEPÇÕES DE LICENCIANDOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SERGIPE QUANTO A SUA ATUAÇÃO NO PROGRAMA RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA**

SÃO CRISTÓVÃO

2020

CÍNTIA DE CÁSSIA MARCOLAN

**PERCEPÇÕES DE LICENCIANDOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SERGIPE QUANTO A SUA ATUAÇÃO NO PROGRAMA RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA**

Monografia apresentada à disciplina Práticas de Pesquisa em Ensino de Ciências e Biologia II, curso de Graduação de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Sergipe (UFS), no período letivo 2019.2, como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Biologia.

Orientadora: Claudiene Santos

SÃO CRISTÓVÃO

2020

CÍNTIA DE CÁSSIA MARCOLAN

**PERCEPÇÕES DE LICENCIANDOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SERGIPE QUANTO A SUA ATUAÇÃO NO PROGRAMA RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Sergipe.

Aprovado em ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Aline Lima de Oliveira Nepomuceno – Universidade Federal de Sergipe

Prof.^a Dra. Yzila Liziane Farias Maia de Araújo – Universidade Federal de Sergipe

Prof.^a Dra. Claudiene Santos (orientadora)

Agradecimentos

Inicialmente, eu gostaria de agradecer a Deus por todas as oportunidades providenciadas em minha vida e a toda minha família por sempre me apoiarem e acreditarem em mim. Eu espero conseguir retribuir, mesmo que seja pouco ou aos poucos, tudo que fazem e fizeram por mim. Obrigada mãe, pai, Rapha e Gu, eu amo vocês de todo meu coração.

Gostaria de agradecer também a minha orientadora, Claudiene Santos, por ter me acolhido e aceito me guiar na reta final dessa jornada. Serei eternamente grata por tudo. As professoras Aline e Yzila por aceitarem fazer parte da banca e contribuir com este trabalho. Agradecer também ao professor Antônio Márcio, e ao LMA, por ter aberto as portas para mim lá no início de minha graduação e ter sido parte fundamental da minha formação. Obrigado a todos os colegas e amigos do LMA, com vocês eu aprendi e cresci muito.

Aos professores do DBI e todos os outros que tiveram sua contribuição em minha formação, obrigada, sem vocês eu não seria metade da profissional que tenho me tornado durante esse percurso.

Aos meus amigos Romeu, Renata, Claudio, Luiz e Tiago que me acompanharam nesses 4 anos. Sempre me recordarei de vocês com um imenso carinho. Obrigada por terem feito de minha jornada muito mais leve, essa é a descrição. Obrigada por todos os sorrisos, conversas, viagens, trabalhos e companhia. Gostaria de agradecer também a Nice, Rodolfo, Lucas e Pedro, eu não poderia deixar de mencionar vocês, pode não ter sido os 4 anos, mas a presença de vocês em minha vida tem igual importância. Obrigada a todos por não me deixarem sucumbir e por estarem comigo.

Resumo

Programas de Iniciação à Docência são de grande valia na formação de licenciandos, pois possibilitam a vivência de experiências concretas, de sucesso ou insucesso, as quais somente com as disciplinas obrigatórias e optativas da grade curricular poderiam não ser possibilitadas. Programas como o Residência Pedagógica mantido pela CAPES, possibilitam o contato entre licenciandos, instituições de educação básica, professores experientes da educação básica e da instituição de ensino superior por um tempo maior do que o proporcionado pelos estágios, por meio da imersão do licenciando nas atividades da escola campo à qual está vinculado e da realização de atividades de formação e socialização possibilitadas pelo programa. Buscando analisar as percepções de licenciandos quanto a sua participação no programa de Residência Pedagógica, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com treze licenciandos da UFS, dos cursos de Artes, Ciências Biológicas, História, Letras Português Espanhol e Matemática, procurando compreender suas motivações quanto à inscrição no programa de Residência Pedagógica; a escolha pela licenciatura; as principais contribuições do programa para esses discentes e os principais desafios vivenciados por eles. O auxílio financeiro, a busca pela experiência e horas complementares, a participação anterior no PIBID e a não identificação com a área de pesquisas aplicada foram os principais motivos para a inscrição no programa de RP, segundo os entrevistados. A participação no programa alterou as motivações iniciais quanto à escolha pela licenciatura de cinco participantes, que apresentaram incertezas quanto à escolha pelo curso, inicialmente. As principais contribuições foram: experiência em sala de aula e com a instituição de educação básica, contribuição para o currículo, identificação do discente com o curso escolhido. Dentre os principais desafios estão: as dificuldades relacionadas à parte burocrática do programa, como a carga horária e a distribuição da carga horária, a devolução de bolsas, o *déficit* nas informações, além da infraestrutura das instituições de educação básica. A partir das análises realizadas, concluímos que a experiência advinda do programa é de grande valia na formação dos licenciandos, pois, através da imersão e do tempo de duração do programa, foram possibilitadas melhoras significativas na desenvoltura em sala de aula, além de propiciar aos discentes análises acerca de sua própria prática reflexiva. Desta forma, se tem profissionais reflexivos, cada vez mais preparados para a profissão docente.

Palavras chave: Ensino. Formação docente inicial. Iniciação à docência.

Sumário

1. INTRODUÇÃO	6
2. UMA BREVE ANÁLISE NO CENSO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DE 2018 .	7
3. A PROFISSÃO DOCENTE	8
4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES	10
5. O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/CAPES	13
6. OBJETIVOS	14
6.1 Objetivo Geral	14
6.2 Objetivos Específicos	14
7. METODOLOGIA.....	14
7.1 Sujeitos da pesquisa	15
7.2 Instrumento	16
8. RESULTADOS E DISCUSSÃO	16
8.1 Por que o programa de Residência Pedagógica?	16
8.2 Licenciatura por _____?	23
8.3 Contribuições do Residência Pedagógica	26
8.4 Vivendo os desafios	35
9. CONCLUSÃO.....	43
10. REFERÊNCIAS.....	45

1. INTRODUÇÃO

No currículo do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Sergipe (UFS), os estágios supervisionados iniciam com 50% do curso concluído, mais precisamente no quinto de oito períodos, ao se referir aos cursos vespertinos.

No decorrer do curso, somos instigados a estudar e a discutir a educação e o ensino, principalmente em disciplinas como Didática para o Ensino de Ciências e Biologia I e Didática para o Ensino de Ciências e Biologia II, Perspectivas Culturais no Ensino de Biologia e Educação, Instrumentação para o Ensino de Ciências e Biologia, que antecedem as disciplinas destinadas aos estágios curriculares. Estes correspondem a 420 horas do total de 3.255 horas e 28 créditos dos 217 atribuídos ao curso, distribuídos em cinco disciplinas: Estágio Supervisionado I: no Ensino de Ciências e Biologia; Estágio Supervisionado II: no Ensino de Ciências e Biologia; Estágio Supervisionado III: no Ensino de Ciências; Estágio Supervisionado IV: no Ensino de Biologia e Estágio Supervisionado em Educação Ambiental.

O contato com as instituições de educação básica se inicia em Estágio supervisionado I, enquanto a regência acontece nos Estágios supervisionados III e IV. Programas como o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), muito conhecido entre os licenciados, e o mais novo programa, também da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Residência Pedagógica (RP), são importantes, pois possibilitam uma extensão ao se referir à contato com instituições de educação básica, professores experientes e sala de aula. Tais programas permitem ao graduando a vivência com a realidade da educação básica, servindo também como uma experiência de identificação dos licenciandos quanto as práxis da educação.

Buscando analisar as percepções de licenciandos quanto a sua participação no programa de Residência Pedagógica, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com treze licenciandos da UFS, dos cursos de Artes Visuais, Ciências Biológicas, História, Letras Português Espanhol e Matemática. As entrevistas foram discutidas com base principalmente nos referenciais teóricos tais como: Maurice Tardif, António Nóvoa e Marcelo Garcia, procurando compreender

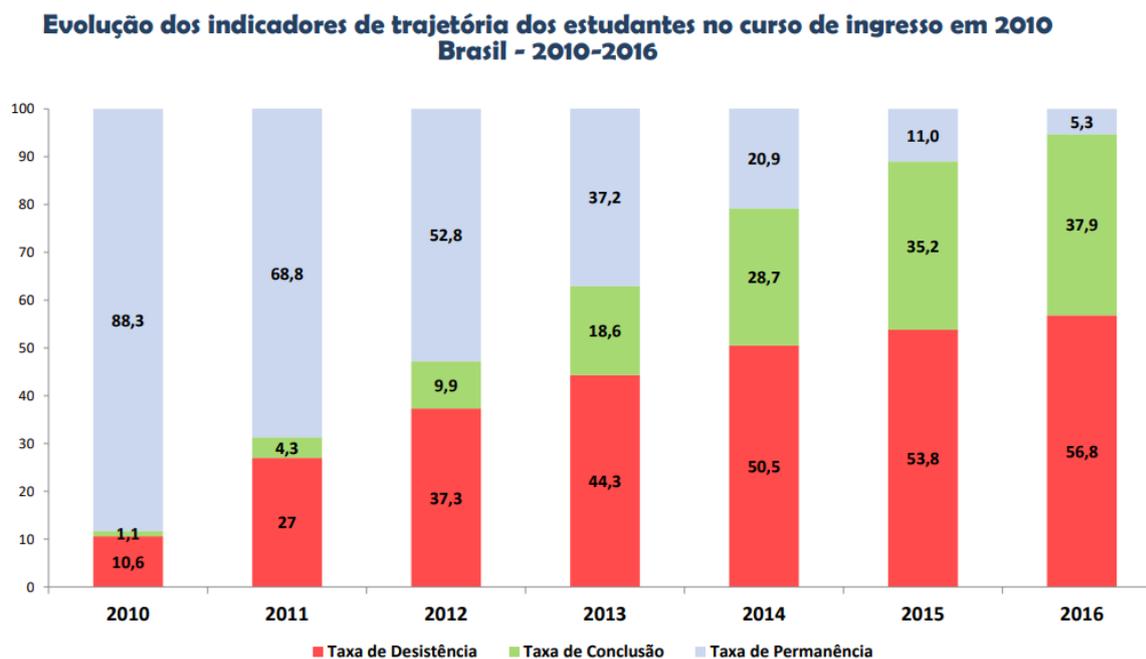
as motivações dos licenciandos quanto à inscrição no programa RP, a escolha pela licenciatura, as principais contribuições do programa para o licenciandos e os principais desafios vivenciados pelos residentes.

2. UMA BREVE ANÁLISE NO CENSO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DE 2018

A escolha pela licenciatura vem aumentando com o passar dos anos, como pode ser observado no Censo de Educação Superior de 2018, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no Brasil. O Censo de Educação Superior reúne informações de instituições, alunos e docentes da educação superior. Entre 2017 e 2018 houve um aumento de 8,9% de ingressantes em licenciatura, uma variação maior do que em bacharelado, com 3,1% e menor que os cursos tecnológicos, com 16,6%. 19,4% do total de alunos que ingressaram no ensino superior, são alunos de licenciatura, correspondendo a 1.628.678 licenciandos. Em 2018, para cada 10.000 habitantes, 0,342% ingressaram e 0,121% concluíram a graduação na área da educação.

Em 2010 o número de ingressantes foi de 2.190.229 alunos no ensino superior nas diversas áreas ofertadas. É possível analisar a trajetória desses alunos, durante o período de 2010 a 2016, a partir dos indicadores de evolução da trajetória, apresentadas no Gráfico 1. Os dados nos mostram, que no primeiro ano, 10,6% dos alunos já haviam encerrado seu vínculo com o curso, 1,1% apresentavam situação de vínculo igual a formado, ou seja, concluíram o curso e 88,3% possuíam vínculos ativos com o curso ingressante.

Gráfico 1: Índice de evolução dos indicadores de trajetória dos estudantes no curso de ingresso de 2010 a 2016 no Brasil



É de se esperar que com o passar dos anos, ocorra uma redução gradativa na taxa de permanência e um aumento na taxa de conclusão, como pode ser observado no gráfico abaixo. A taxa de desistência, o qual apresentou um aumento com o decorrer dos anos, indica uma realidade pessimista, com o passar dos anos muitos alunos optam por desistir dos cursos escolhidos, ao invés de concluir. Sendo essa taxa, de desistência, correspondente em média a metade dos alunos remanescentes do ano de ingresso.

3. A PROFISSÃO DOCENTE

É comum encontrar dificuldades no início de carreira em qualquer profissão, mas, na profissão docente é importante considerar a complexidade existente nessa inserção. Essas dificuldades muitas vezes se dão “em função das relações estabelecidas, das responsabilidades com os pais, alunos, colegas, pelas expectativas em relação ao trabalho a ser desenvolvido e dos resultados que são esperados pela comunidade” (COSTA; FONTOURA, 2018, p. 164).

Garcia (2010), destaca a solidão e isolamento que ronda a profissão docente. Enquanto as demais profissões focam na comunicação constante entre seus empregados, a profissão docente traz como característica da socialização: o

individualismo. Esse isolamento por um lado, facilita a criatividade individual e por outro, priva de receber estímulos e partilhas com os colegas de trabalho que poderiam auxiliar no avanço da carreira. A motivação vem quase exclusivamente de forma intrínseca, da vontade de ver os alunos aprendendo, fazendo deles as únicas testemunhas e possíveis encorajadores da profissão. A motivação intrínseca pode estar relacionada com um idealismo.

Em pesquisa, Lengert (2011) concluiu que muitos professores acreditam que a educação é a melhor maneira de mudar o mundo, sendo a profissão docente responsável por ela. A crença do professor em que se pode melhorar a realidade através do trabalho, está atrelada a uma imagem que era atribuída a profissão docente na Idade Média, a vocação. Este sentimento, aparentemente comum a maioria dos educadores, pode ser traduzido também como uma vontade e certeza de conseguir se realizar dando algo de si para a educação. Porém, essa possibilidade de transformar os seres humanos através da educação pode levar os professores a uma realização plena, ou a uma profunda frustração.

A crença de uma vocação é questionada por Lengert (2011), o qual conclui que a vocação pode ser um dos motivos para se escolher a docência, porém outros fatores podem estar atrelados. Como a identificação pela profissão, única opção ou casualidades. A escolha pela docência é portanto “uma construção e não pode ser encarada apenas como uma vocação individual numa progressão linear e sucessiva (LENGERT, 2011, p.19)”. Garcia (2010) completa que a identidade profissional não surge imediatamente com o título, sendo necessário construí-la e moderá-la.

Garcia (2010) realça dois problemas encontrados pelos professores iniciantes, o de ensinar e o aprender a ensinar, independente da qualidade do programa de formação inicial que este tenha cursado, há coisas que só se aprende na prática. Os programas de inserção de licenciandos na vivência escolar são importantes pois permitem que estes vivenciem experiências concretas, de sucesso ou insucesso. É importante realçar que todos os tipos de experiências são válidas na construção da identidade profissional, pois, estas poderão refletir em sua prática educacional e contribuindo assim em seu desenvolvimento. A experiência de vivência em sala de aula tem valor de confirmação com a profissão escolhida. Um docente ao iniciar sua experiência em sala de aula, será capaz de perceber se esse

se identifica com a profissão ou não (MARTINS; SLAVEZ, 2010; TARDIF, 2009). Como expressa Nóvoa (1999), ainda existem indivíduos que entram na licenciatura, que jamais pensaram em ser professores e que não se realizam nesta profissão. Alguns desses indivíduos seguem a lógica de “uma passagem pelo ensino” enquanto não encontram algo melhor, mantendo no ensino professores a contragosto, enquanto buscam em outras atividades sua identificação. A vivência então, será também uma experiência de identificação.

4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Na profissão docente muito se exige de conhecimentos específicos e oriundos da profissão. Analisando por esse lado, seria de grande valia, a formação docente contar com a participação de professores de profissão – os que atuam na educação básica - e se basear nos conhecimentos advindos dos mesmos, trabalhando em parceria com os professores universitários. Diversas teorias são ensinadas durante a graduação, essas são algumas vezes concebidas com pouca ou nenhuma relação com o ensino, ou com as realidades cotidianas do ofício de professor (TARDIF, 2011).

A formação ainda parece precária ao analisar o modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam alguns anos estudando teorias, com disciplinas algumas vezes desconectadas entre si; aplicando tais conhecimentos através de estágios em algumas disciplinas, para somente após a formação, eles comecem a trabalhar sozinhos, no qual acabam constatando que os conhecimentos aprendidos durante a formação estão mal enraizados na ação cotidiana. Portanto, uma possível solução e desafio está em repensar a formação utilizando um enfoque reflexivo, a partir da análise de práticas, tarefas e de conhecimentos de professores de profissão, considerando os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para solucionar esses condicionantes na prática, permitindo, dessa forma, que os conhecimentos práticos de professores experientes sejam incluídos nos currículos da graduação como práticas de autoformação (TARDIF, 2011, NÓVOA, 2004).

Como expressa Tardif (2011), os professores, em suas atividades profissionais, apresentam diversas formas de saberes, são elas: o saber curricular, advindo dos programas e manuais escolares; o saber disciplinar, que constitui o

conteúdo das disciplinas lecionadas nas escolas; o saber da formação profissional, proveniente da formação inicial ou contínua; o saber experiencial, advindo da prática da profissão e o saber cultural, oriundo da trajetória de vida e de seu pertencimento à uma cultura específica, podendo ser partilhada com os alunos em maior ou menor grau.

Um dos principais objetivos das reformas relativas à formação de professores, realçado por Tardif (2011) e Nóvoa em entrevista para Boto (2018), é uma possível ligação entre as universidades e as escolas, resultando em uma parceria, no qual as escolas possam ser lugares de formação, inovação, experimentação, desenvolvimento profissional, pesquisa e reflexão crítica. Fazendo com que as escolas sejam lugares favoráveis para o trabalho e aprendizagem dos professores. Onde professores universitários e professores de profissão possam colaborar na formação dos futuros docentes e os saberes transmitidos pelas instituições de formação possam ser concebidos e adquiridos junto com a prática profissional dos professores nas escolas. Com esse novo modelo, novas práticas, instrumentos de formação e novos atores são inseridos na formação de professores: como os estágios de longa duração, a memória profissional, a alternância entre formação e trabalho, os professores responsáveis pelos estágios, mentores, tutores, supervisores universitários, entre outros (TARDIF, 2011; BOTO, 2018).

É importante realçar, que essa mudança na formação de professores, não busca ser uma reprodução de práticas existentes, ou que o componente teórico não seja suficiente. Significa que a inovação, o olhar crítico e a teoria, ingredientes essenciais da formação de um professor reflexivo, precisam estar vinculados aos condicionantes e as condições reais da profissão, contribuindo para sua evolução e transformação. Um professor reflexivo é capaz de analisar situações de ensino, suas próprias reações e de alunos também, sendo capaz de modificar seu comportamento buscando alcançar os objetivos e ideais desejados. (TARDIF, 2011).

Já é possível observar mudanças advindas das reformas na formação de professores em locais como os Estados Unidos e Canadá, buscando elevar os níveis de qualidade na formação profissional docente, os cursos de educação

passaram a ter um ano a mais de duração e um aumento na parcela dedicada à formação prática, que agora ocupa uma boa parte do currículo (TARDIF, 2011).

Refletindo nesta direção, Nóvoa (2011) apresenta uma proposta de sistema para a formação de professores, realçando a necessidade de professores de profissão terem um lugar importante na formação de seus colegas. O sistema se baseia em estudos aprofundados de casos, principalmente casos de insucesso escolar, análises coletivas das práticas pedagógicas, obstinação e persistência profissional para atender as necessidades e anseios dos alunos, compromisso social e vontade de mudança. Um dos grandes problemas da atualidade no ensino, está em ensinar os que não querem aprender, são casos como esse que necessitam estudos e reflexões na formação de professores.

No Brasil, destacasse as mudanças segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, de 2002. Entre elas, pode-se citar o artigo 7, inciso IV que institui a ocorrência de uma interação sistemática das instituições de formação e as escolas de educação básica, buscando desenvolver projetos de formação compartilhado; O artigo 12 inferindo que a prática deve estar presente em todo o decorrer do curso, não podendo ficar restrita ao estágio ou desarticulado do restante do curso. Estando presente nas disciplinas que constituem os componentes curriculares e nas disciplinas pedagógicas; O artigo 13 ressalta que a prática deverá estar presente em uma perspectiva interdisciplinar, desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, de atuação em situações contextualizadas, com foco em resolução de situações-problema; Pode-se enriquecer a prática através de tecnologias da informação, narrativas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudos de caso; Já o estágio curricular supervisionado deve ser realizado em instituição de educação básica, respeitando o regime de colação entre os sistemas de ensino (BRASIL/MEC, 2002).

Em 2009, o Decreto Presidencial nº6.755/2009 instituiu a Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica sobre a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para o fomento de programas de formação inicial e continuada, com a proposta de organizar um regime de colaboração entre a União, os Estados, o

Distrito Federal e os Municípios, perante a formação inicial e continuada dos profissionais do Magistério (BORGES et al., 2011).

5. O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/CAPES

O programa de Residência Pedagógica (RP) implantado em 2018, se assemelha ao Programa de Residência Médica em seu esqueleto, e integra a Política Nacional de Formação de Professores (FERNANDES et al., 2019). Com o objetivo de induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, através da imersão de licenciandos, com 50% do curso concluído ou que estejam cursando a partir do 5º período, em instituições de educação básica. A carga horária total do programa é de 440 horas, distribuídas em: 60 horas de ambientação na escola; 320 horas destinadas a imersão, sendo 100 horas de regência, incluindo planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividade. Os licenciandos são acompanhados por um professor da escola de educação básica com experiência na área de ensino do licenciando, denominado preceptor, e orientado por um docente da Instituição de Ensino Superior (IES), o docente orientador. A coordenação do Projeto Institucional é realizada por um docente da IES, denominado coordenador institucional (CAPES, 2018).

O Residência Pedagógica é um programa que busca criar um canal de comunicação entre o professor iniciante e o professor experiente da educação básica. Os professores experientes são denominados por Garcia (2010) de expertos, apresentando características como possuir mais de cinco anos de trabalho, além de um elevado nível de conhecimento e destreza. Tardif (2009) complementa: um professor experiente conhece as manhas da profissão e sabe como lidar com os alunos devido às estratégias e rotinas que desenvolveu com o tempo para resolver problemas típicos. Os expertos são capazes de “notar e identificar as características de problemas e situações que podem escapar à atenção dos iniciantes” (GARCIA, 2010, p.27), possibilitando saber quando, por que e como utilizar seu vasto conhecimento em situações particulares, enquanto os professores iniciantes geralmente estão mais preocupados com o “como”, e menos com o quando e porque, buscando quase uma receita pronta de como ser professor.

Ao iniciarem sua carreira em uma escola, entre as principais tarefas que os professores iniciantes se deparam, estão: adquirir conhecimentos sobre os alunos, currículo e o contexto escolar; ajustar o currículo e o ensino; desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professor e continuar desenvolvendo sua identidade profissional (GARCIA, 2010).

No RP, os professores expertos são similares aos preceptores, porém nesse caso, estes têm como um dos requisitos mínimos a atuação há pelo menos dois anos na educação básica. Tais profissionais irão trabalhar em conjunto com os docentes da IES, na inserção dos residentes nas instituições de educação básica, através de ajuda e orientações perante as dúvidas que possam surgir com o andamento do programa.

6. OBJETIVOS

6.1 Objetivo Geral

Investigar as percepções de discentes de cursos de licenciatura da Universidade Federal de Sergipe atuantes no programa de Residência Pedagógica quanto à sua contribuição na formação inicial.

6.2 Objetivos Específicos

- Analisar as motivações de licenciandos/as quanto à escolha da licenciatura.
- Analisar as motivações de licenciandos a se inscreverem no programa de Residência Pedagógica.
- Analisar as possíveis contribuições do Residência Pedagógica na perspectiva dos futuros docentes.
- Analisar os principais desafios vivenciados pelos futuros docentes com o programa de Residência Pedagógica.

7. METODOLOGIA

Esta pesquisa trata-se de um estudo qualitativo. Um estudo qualitativo é rico em pormenores descritivos, no qual, busca-se investigar os fenômenos em toda sua complexidade, privilegiando a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. Sendo possível contextualizar o fenômeno investigado, a problemática levantada ou ainda a ocorrência de acontecimentos. A

abordagem qualitativa realiza uma aproximação entre sujeito e objeto, visto que ambos são da mesma natureza, dando significado aos dados obtidos. O caráter flexível desta abordagem possibilita aos sujeitos responderem de acordo com sua perspectiva pessoal, expressando livremente as suas opiniões sobre determinados assuntos. (BICUDO, 2014; BOGDAN; BIKLEN, 1994; MINAYO; SANCHES, 1993)

7.1 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram treze discentes de cursos de licenciatura da Universidade Federal de Sergipe, do período 2019.2, participantes do programa de Residência Pedagógica, com idade entre 21 a 28 anos. Todos os participantes permaneceram um período de dezoito meses no programa de Residência Pedagógica, iniciando em agosto de 2018 e finalizando em fevereiro de 2020. Entre os treze participantes, sete são licenciandos de Ciências Biológicas, três de História, um de Letras Português Espanhol, um de Artes Visuais e um de Matemática. Os participantes pertenciam a seis núcleos diferentes, sendo dois núcleos de Ciências Biológicas, e os demais somente a um núcleo de cada curso.

Para que a entrevista fosse realizada, os sujeitos da pesquisa receberam duas cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE (Apêndice A) o qual assinaram concordando com sua participação na pesquisa. Buscando garantir o anonimato dos participantes foram utilizados codinomes associados aos cursos (Quadro 1), sendo o participante de Artes Visuais: A1; Ciências Biológicas: B1, B2, B3, B4, B5, B6 e B7; História: H1, H2, H3; Letras Português Espanhol: L1 e Matemática: M1.

Quadro 1 Relação dos codinomes utilizados para identificação dos sujeitos de pesquisa no respectivo trabalho com seus cursos

Cursos	Participantes
Artes Visuais	A1
Ciências Biológicas	B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7
História	H1, H2, H3
Letras Português Espanhol	L1
Matemática	M1

Fonte: Autoral

7.2 Instrumento

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 13 discentes participantes do RP. A entrevista semiestruturada consiste em uma entrevista com teor flexível, contendo questões norteadoras, ou básicas, e questões secundárias, que poderão surgir ao decorrer da conversa. A escolha do instrumento utilizado deve-se ao fato de permitir uma maior liberdade aos entrevistados para responder as perguntas, porém, sem perder o foco do que a entrevistadora anseia, além de possibilitar obter informações desejáveis dos sujeitos da pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; COSTA; FONTOURA, 2018).

O roteiro da entrevista foi elaborado pela pesquisadora e conteve oito questões norteadoras (Apêndice B), sendo aplicado pessoalmente com o auxílio de um gravador portátil, nos recintos da Universidade Federal de Sergipe ou através de chamada via aplicativo de celular Whatsapp. As entrevistas foram realizadas na reta final do programa e em alguns casos quando já havia finalizado. Após serem transcritas, foram analisadas, buscando comparar com a bibliografia utilizada no estudo.

8. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das entrevistas foi subdividida nos seguintes temas: 1) “Por que o programa de Residência Pedagógica?”, o qual abordará as principais motivações dos licenciandos para se inscreverem no programa. No tema 2) “Licenciatura por _____?”, abordando uma possível influência advinda da participação no programa de RP quanto às motivações iniciais na escolha pela licenciatura. No tema 3) “Contribuições do Residência Pedagógica”, analisando as principais contribuições do programa de RP na formação dos licenciados e no tema 4) “Vivendo desafios”, analisando os principais desafios e dificuldades vivenciadas pelos licenciados no programa Residência Pedagógica.

8.1 Por que o programa de Residência Pedagógica?

As principais motivações dos licenciandos para se inscreverem no programa RP foram o auxílio financeiro, a oportunidade da vivência em sala de aula ofertada pelo programa, a não identificação com as áreas de pesquisas, o incentivo advindo

da participação anterior no PIBID e a busca por horas complementares (Quadro 2). Sendo que alguns participantes relataram a combinação de dois desses fatores.

Quadro 2: Fatores citados pelos entrevistados para a inscrição no programa de Residência Pedagógica

Motivações para a inscrição no programa de Residência Pedagógica	Participantes
Auxílio financeiro	A1, B3, B4, B5, B6, B7, H3, M1
Vivência em sala de aula	B2, B3, B4, B7, H2, H3, M1
Não identificação com as áreas de pesquisas	H2
Participação anterior no PIBID	B1, H1, L1
Horas complementares	A1

Fonte: Autoral

Como justificativas para algumas das respostas anteriores, o participante B2 que citou a oportunidade de vivência em sala de aula, descreve também como motivação, o reconhecimento da profissão a partir da atuação na educação básica, o aprender a ser professor na prática. Este completa que os estágios supervisionados obrigatórios do currículo da licenciatura não seriam suficientes para obter informações mais refinadas da atuação em uma escola. Em seus dizeres:

O que me motivou foi a oportunidade de vivenciar esses momentos em sala de aula, para ter mais noção do que eu vou trabalhar, como eu vou trabalhar, com o que, que eu vou fazer no meu futuro. Pra isso né, aprender e tals. Estágio acho que é pouco para ter essas informações mais refinadas (B2).

O participante H2 citou o fato de não gostar da área das pesquisas aplicadas, a qual exemplificou com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), complementando com a vontade de ter a experiência em sala de aula, buscando um meio para ter contato com a licenciatura, na prática. Este participante declarou também, que o auxílio financeiro não influenciou na sua inscrição ou permanência no programa, evidenciando buscar realmente a vivência do programa, como pode ser observado no relato abaixo.

Primeiro, na questão de inscrição, foi o fato de eu não me identificar com as pesquisas, PIBIC ou algo do tipo, e por que eu queria justamente ter essa experiência de sala de aula, uma coisa mais prática. E o fato de me

manter no Residência Pedagógica, foi ter justamente isso, essa parte mais prática, já que é um curso de licenciatura em História, querendo ou não, na nossa graduação a gente não tem tanto contato com a licenciatura, então eu tava buscando um meio para ter esse contato com a licenciatura e saber justamente se era uma área que eu gostaria de atuar e se eu me sentiria confortável em atuar (H2).

O participante A1 citou a busca por horas para completar a carga horária destinado às atividades complementares de seu curso e o auxílio financeiro como motivações para a inscrição no programa. As atividades complementares são componentes de cunho acadêmico, científico e cultural desenvolvidos pelos licenciandos ao longo de sua formação. A carga horária prevista para os cursos de licenciatura de artes visuais, segundo a resolução Nº 110/2011 do Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão (CONEPE) da UFS é de 210 horas e 14 créditos, e tem o intuito de incentivar a participação dos graduandos em outros espaços acadêmicos além das disciplinas, como por exemplo, a participação em congressos, projetos de Iniciação Científica, pesquisas, extensão, seminários, entre outros.

Ambos os participantes, B5 e B6, que citaram somente o auxílio financeiro como motivação principal, eram bolsistas de programas de Iniciação Científica ou docência que estavam na reta final. O participante B5 justificou que o edital para inscrição no programa RP abriu exatamente no mês em que o licenciando receberia sua última bolsa de Iniciação Científica, auxílio importante para sua manutenção na cidade, visto que era natural do interior de Sergipe, onde sua família reside, e se mudou para São Cristóvão - SE devido ao curso na UFS. O participante relata ainda que com o decorrer do programa, as motivações para permanência mudaram, o aprendizado adquirido com o programa e sua contribuição na formação foram ganhando espaço como motivação. Já o participante B6 relatou que estava desorientado com o fato de ter perdido a bolsa do PIBID, já que o programa havia sido suspenso e, ao conversar com uma das docentes da instituição, foi incentivado a se inscrever no RP.

Isso, depois do programa eu vi o quanto ele rendeu na minha formação, o quão profissional eu saí, quantas quebrada de cara eu tive, quantas lições eu tive na sala de aula, tomar a frente de uma aula, perceber as vezes que você é incapaz de ministrar um conteúdo, fazer os alunos aprenderem, enfim foi ótimo o programa. Acho que se eu tivesse uma outra bolsa e tivesse tempo de participar do Residência, eu continuaria participando do Residência também (B5).

Entre os três participantes que citaram o PIBID como incentivo para a inscrição no RP, o participante L1 buscou no RP um complemento para a graduação, assim como aconteceu com sua participação no PIBID. O participante B1 relatou se inscrever no programa RP por não poder mais participar do PIBID, segundo o edital PIBID nº 7/2018 disponibilizado pela CAPES. O participante até então fazia parte do programa PIBID, que precisou ser suspenso em 2018, devido a data de finalização do edital vigente no período em questão, edital PIBID nº 61/2013, lançado em 2013 e que corresponderia até fevereiro de 2018. O edital PIBID nº 7/2018, lançado em março de 2018, delimita o público alvo do programa como discentes que estejam na primeira metade do curso de licenciatura. Desta forma, o entrevistado B1 que se encontrava com mais de 50% do curso concluído, não poderia participar do PIBID.

Bem eu já tinha participado do PIBID, e aí eu observei que o programa era muito bom e aí decidi participar do Residência que seria algo como um complemento para minha graduação (L1).

O entrevistado H1 definiu como “insatisfatória” sua participação no PIBID, buscando no RP e nas experiências promovidas nas salas de aula, a satisfação não vivenciada em sua participação no programa anterior.

Eu venho do PIBID, e foi um tempo que eu estive na sala de aula e não achei que minha experiência no PIBID foi satisfatória, eu estava num estágio duplamente insatisfatório, que não tinha nada a ver com a sala de aula, então eu vi na Residência uma possibilidade de voltar à sala de aula bem num momento em que o magistério estava sendo atacado pelo presidente eleito, então (H1).

Entre os participantes que citaram a combinação de vivência em sala de aula e o auxílio financeiro advindo com a participação no programa, houve justificativas como a do participante B4, o qual desejava poder vivenciar na prática, tudo o que havia ouvido como teoria durante a formação, desejo este que, segundo o entrevistado, com o decorrer do programa foi se intensificando. A vontade de aprender a dar aula e a lidar com os alunos foi aumentando, sendo importante para a permanência do entrevistado no programa;

Primeiramente, foi que eu achei que estar só na sala de aula ouvindo teoria era muito falho. Então eu quis ir pra poder vivenciar em prática, tudo aquilo que eu ouvia e achava falho, e secundamente a bolsa, a bolsa foi um dos motivos, mas o principal foi aprender mais com a prática (B4).

O entrevistado B3 fez uma comparação entre o PIBID e a propaganda feita do programa RP no qual dizia que os licenciandos teriam autonomia de professores. Relatando que a propaganda serviu como incentivo para sua inscrição, acreditando que o programa iria somar na sua formação, assim como o mesmo constatou durante sua participação, concluindo ter sido muito válida sua participação no RP;

A motivação do Residência, além da motivação financeira foi ter mais experiência em sala de aula, embora eu já tivesse participado do PIBID, que já me deu uma experiência maior em sala de aula, mas a Residência, devido a toda a propaganda que fizeram do programa, sobre nós dar autonomia de professores e tudo mais, eu imaginei que isso realmente iria somar em minha formação e de fato se concretizou, então foi muito válido (B3).

O participante H3 aproveitou a oportunidade do programa para buscar “se encontrar como professor no curso”, utilizando da experiência para confirmar sua escolha perante a licenciatura, e cita a importância da bolsa para pessoas de baixa renda. Este relata mudança em suas motivações iniciais com o decorrer do programa, mais precisamente ao iniciar o período de regência, relatando ter encontrado nos alunos uma motivação maior para permanecer no programa.

Bem, quando abriu as inscrições para a Residência Pedagógica eu pensei logo em me inscrever, porque eu já estava no sexto período e eu era o único da minha turma que não tinha participado de nenhum tipo de programa, PIBID, etc, e eu também não tinha feito estágio ainda, então eu tava muito preocupado em tentar me encontrar como professor no curso e aí no programa Residência Pedagógica foi a maneira que eu busquei para descobrir isso, então foi por esse motivo e também por causa da bolsa, eu acho que a bolsa ela tem um peso importante, principalmente para as pessoas de baixa renda a permanecerem no programa e eu permaneci tanto por causa da bolsa e tanto por que eu precisava mesmo de algo assim, para eu me sentir útil no curso (H3).

As minhas motivações elas foram mudando ao decorrer do programa, somente quando começou o período de docência, eu entrei com intuito claro, como eu falei antes, de descobrir e tal, e quando começou eu senti a necessidade de fazer algo maior, me empenhando com mais zelo assim pelos alunos, porque a escola que eu participei do programa, era uma escola carente de tudo, de ensino, de professor, de estrutura física e eu acho que a gente, da Residência podia fazer algo por aqueles alunos, então os alunos foram minha maior motivação eu acho, tentar colocar um pouco de esperança e perspectiva para eles. E a minha experiência foi boa, eu acho que, eu desenvolvi as habilidades de professor só depois do Residência, eu acho que de fato, não tem uma cartilha de como ser professor, mas eu acho que o programa ele nos ajuda muito, principalmente a entender como que funciona esse universo do ensino, tanto na sala de aula, quanto no funcionamento de toda a escola, por que a gente participa de reuniões, a gente participa da cultura escolar, praticamente diariamente, eu desenvolvi acho que metodologias didáticas,

aprendi a ter segundos e terceiros planos, aprendi a preparar aula e saber que o que a gente prepara é meio que só um norte e que em sala de aula tudo pode acontecer, e a gente tem que tar principalmente preparado para lidar com mil situações, N situações. (H3)

A população universitária tem se tornado mais heterogênea, através de medidas que possibilitam a inserção de pessoas de baixa renda no ensino superior. Dados do período de 2004 a 2009 apontam uma forte relação entre o perfil socioeconômico, a área de formação e a condição dos estudantes. Do índice de 56% dos graduandos que trabalham e estudam, 70% se encontram nos cursos de licenciatura. A condição trabalhador-estudante está em grande parte associada à necessidade do estudante em se manter na universidade (BROCCO; ZAGO, 2016). Aos estudantes que trabalham, há uma imposição de limite no tempo investido tanto nos estudos, quanto na participação de atividades sociais e culturais. Demanda um grande investimento material e um desejo de persistência pessoal para garantir a permanência e a continuidade dos estudos (ZAGO, 2006).

Muitos universitários migram de sua cidade natal para cursar o ensino superior em outras cidades ou estados diferentes (SOUSA et al., 2018). Entre os treze entrevistados, seis deixaram suas cidades natal para cursar o ensino superior. Um censo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) revelou que 11% dos novos ingressantes no ensino superior de instituições federais brasileiras na modalidade presencial em 2018, ou seja, 33.929 dos novos alunos, se matricularam em uma unidade federativa diferente daquela de sua residência. Desses, 59,7% concluíram o ensino médio em escola pública e 10,4% já haviam desistido do curso no primeiro ano, enquanto 4,1% estavam com a matrícula trancada.

Em pesquisa realizada em 2017 buscando identificar o perfil do aluno ingressante na graduação da UFS, pela própria instituição, 68,5% dos alunos são sergipanos, 23,3% nasceram em outros estados do Nordeste e 8,2% em outras regiões brasileiras. Entre os sergipanos, 45,9% são naturais de Aracaju e 23,6% do interior de Sergipe. A pesquisa contou com a participação de 4.064 alunos, de um total de 27.885 alunos com vínculo ativo no ano referido. Outros índices apontam o motivo da escolha dos alunos pela UFS, sendo 27,4% a gratuidade como principal fator, 11,1% o prestígio da instituição e 50,7% a combinação de prestígio e

gratuidade. Quanto à renda, 40% dos ingressantes integram famílias com renda per capita até R\$ 1.000,00, pouco mais de um salário mínimo (UFS, 2017).

A combinação dos fatores referidos anteriormente – a ocupação profissional, a origem dos estudantes e a renda – reforça a importância da assistência estudantil para os graduandos, sendo esta, uma alternativa para a redução da relação trabalhador-estudante. Desta forma, programas que ofertam bolsas são procurados, pois unem o auxílio financeiro e o aprendizado em uma determinada área. Logo, os graduandos aumentam seu leque de conhecimento enquanto se dedicam somente aos estudos, que tomarão um tempo considerável do seu dia-a-dia. A menção de grande parte dos entrevistados ao auxílio financeiro como motivação para se inscreverem no programa realça dados como esses,

Para um aluno de licenciatura (o programa RP) faz muita diferença, ele vai além do estágio, são mais horas trabalhadas e também a questão da bolsa, que vai ajudar muito o aluno a se manter estudando e não precisar trabalhar tipo um turno e estudar outro, que ele já chega cansado na universidade e não produz muito. [...] (B2).

[...] o incentivo financeiro mesmo, para se manter na universidade e ter o incentivo dentro da área que a gente tá cursando, porque a gente é obrigado às vezes a trabalhar com outras coisas que não é a nossa área, por questão financeira, então é muito interessante que tenha um programa que dê incentivo financeiro dentro da área [...] (B7).

[...] porque (o auxílio) é o que você utiliza para sobreviver e também para depender sem seus pais, porque eu moro sozinho, então é uma questão [...] (B1)

A partir da análise dos relatos dos entrevistados, é possível concluir que os participantes ao se inscreverem para o programa são munidos de diversas motivações. Estas podem se manter intactas durante o decorrer do programa, alterarem parcialmente ou até modificarem completamente.

A experiência sustentada pela vivência no programa possibilita aos licenciandos uma visão diferente de diversos campos. Licenciandos buscam vivências para suprirem *déficits* observado por eles em alguns campos de sua formação, assim como, vivências que possam confirmar a escolha dos graduandos com o curso escolhido, buscando na prática essa identificação. Outros procuram programas que possam auxiliar na manutenção da residência na cidade e universidade. Independente dos fatores, pode-se presumir a legitimidade pela busca de uma

formação mais completa, preenchendo as lacunas encontradas por eles em sua formação.

8.2 Licenciatura por _____?

Neste tópico busca-se analisar as possíveis interferências advindas da participação no programa de Residência Pedagógica quanto às motivações iniciais dos licenciandos em sua escolha pela licenciatura. Oito dos treze entrevistados (A1, B1, B2, B3, B5, B7, M1, H2,) relataram o fato da participação no RP não ter alterado no desejo de atuar na docência. Porém, em alguns casos, a participação no programa foi crucial para delimitar o campo de trabalho desejado ou confirmar a escolha pelo curso. Enquanto cinco entrevistados (H1, H3, L1, B4, B6,) relataram que a participação no programa contribuiu modificando suas motivações iniciais quanto à escolha pela licenciatura, em alguns casos, a participação no programa auxiliou no processo de identificação do entrevistado quanto à docência.

Entre os oito entrevistados que relataram não haver mudanças quanto a suas motivações iniciais na escolha da licenciatura, para os participantes A1, B2, B3, H3, e M1 o RP possibilitou a consolidação de seus desejos iniciais quanto à licenciatura escolhida, reafirmando a vontade de atuar como professor.

Bom, antes do Residência para mim o curso era satisfatório. Eu tava satisfeito no meu curso. meus planos eram me inserir no mercado de trabalho como professor, seja em escola particular ou seja em escola pública, e o Residência só veio a confirmar o que eu já sabia, que eu continuei com os mesmos planos, eu não mudei não. Eu continuo com a mesma ideia, não mudou em nada na minha perspectiva, eu continuo querendo atuar assim que sair da universidade, seja em qual for, a rede pública ou particular (B2).

[...] através do Residência Pedagógica eu pude ver essa diferença, aquela teoria toda que a gente vê dentro da universidade e a coisa na prática, e sinceramente foi algo que, realmente me motivou a continuar no curso também [...] Querendo ou não, eu vendo esse lado, percebendo que eu realmente me sinto confortável com algo que eu queria trabalhar, então eu me motivava cada vez mais [...] (H2).

Apesar da desvalorização social, o desejo de ser professor e a identificação com a profissão são algumas das principais razões na escolha pela licenciatura. (BRITO, 2007; FELICETTI, 2018). Felicetti (2018) traz índices interessantes, em pesquisa com 57 licenciandos de uma IES específica, 71,2% afirmaram estar dispostos a fazer o mesmo curso caso pudessem escolher novamente. Entre os que escolhem a licenciatura, há uma grande parte que realmente tem o desejo e o gosto

pela docência, assim como pode ser observado em relato do entrevistado B2, esse narra “[...] a licenciatura pra mim, acho que é o que me mantém mesmo, o que me move”. Escolher ser professor nos tempos atuais, é quase um desafio, e implica estar apto a abraçar uma causa que muito parece estar perdida. “É ser professor de profissão, aptidão e doação [...]” (FELICETTI, 2018, p.229).

Para os participantes B1, B5 e B7, a experiência adquirida com o programa RP não alterou o desejo inicial de ser professor, porém possibilitou a delimitação de uma área profissional. Para dois destes, surgiu o desejo de trabalhar com o ensino superior e não com o nível básico. Um dos participantes inclusive complementou que o fato de estar na sala de aula, a partir do RP, foi um fator decisivo.

A escolha pela licenciatura está associada a diferentes fatores (FELICETTI, 2018), podendo ser observada principalmente entre os cinco que relataram mudanças quanto a suas motivações iniciais na escolha da licenciatura. Neste caso, todos relataram apresentar incertezas quando fizeram tal escolha. Para o participante H1, a experiência em sala de aula e a vivência no curso foram importantes para sua identificação com a licenciatura em História. Este escolheu História devido a um sonho antigo, enquanto a escolha da licenciatura se deve ao fato de ter sido a única opção ofertada pela UFS neste curso.

Eu escolhi História porque eu queria ser escritor, eu alimentava essa vontade desde criança, e aí, eu imaginei que se eu estudasse História eu teria o mundo inteiro para brincar com minha criatividade. Quanto a licenciatura, licenciatura plena ao tempo que eu me prestei a História era a única opção aqui na Universidade Federal de Sergipe, eu não poderia ir além, e tão pouco tinha uma perspectiva de História que envolvesse os seus fazeres profissionais. Eu estava naquele sonho literário de escrever. No entanto, eu entrando em História, experimentando a sala de aula e vivendo o curso, eu comecei a perceber que dar aula não difere tanto do meu intuito original de escrever, aquela coisa que você pode contar uma História de várias maneiras, inclusive em sala de aula. (H1).

Os participantes H3 e L1 também relataram uma incerteza perante sua motivação inicial na escolha pela licenciatura. O participante L1 aponta a vivência em sala de aula e a possibilidade de trabalhar assuntos vistos na universidade com alunos da educação básica, experiências proporcionadas pelo RP, como decisivas para sua permanência na área profissional escolhida.

Bem, na verdade antes do curso e antes do Residência Pedagógica, eu não sabia se era isso que eu queria e depois do Residência, com a vivência na sala de aula e trabalhando os assuntos que eu via na universidade como professor, eu decidi permanecer na área e decidi permanecer como professor de espanhol e também de português (L1).

Já o participante H3 relata ter se inscrito em dois cursos: licenciatura em História e licenciatura em Física, não tendo perspectiva do que realmente queria, porém acabou optando por História. Somente com o decorrer do curso passou a se identificar, e sua participação no RP foi decisiva para sua percepção, identificação e confirmação da escolha do curso. Este em uma de suas falas, declara que “[...] sim, eu quero ser professor”.

E eu meio que caí de paraquedas em História, quando eu iniciei eu coloquei duas licenciaturas, eu coloquei História e física e eu tava para jogo para qual eu passasse, mas sem nenhuma perspectiva de que era realmente uma ou outra coisa que eu queria. E ao longo do curso eu fui gostando, gostando, gostando e ficando, ficando, ficando. Na verdade eu empurrei muito com a barriga, eu evitei me envolver, eu acho que foi um dos meus erros, porque justamente eu não tinha total certeza, eu acho que o “se ser” ele durou até eu entrar no Residência Pedagógica, porque eu realmente não sabia muito bem e eu acho que sem o Residência Pedagógica a gente sai com uma bagagem a menos. Os estágios no meu curso por exemplo, eles só são dois estágios e eles são muito breves, são de dois, três meses cada estágio, então a gente prepara aula, dá aula, duas, três aulas por semana ou por mês, sei lá, e a gente não tem a vivência que a gente tem participando do Residência Pedagógica. Então eu acho que a formação com o Residência ela é meio que mais completa, por que a gente passa um ano letivo acompanhando a turma, preparando, se preparando e de fato meio que com a bagagem mais completa assim (H3)

O participante B4 relatou que sua vontade mesmo era entrar em outro curso, mas como não conseguiu, escolheu a licenciatura em Biologia. Sua motivação quanto à licenciatura foi por não se identificar com o bacharelado, desta forma preferiu escolher lecionar. Acreditando inclusive, que não iria terminar a graduação, porém com o decorrer do curso foi se identificando, como relata

Então no começo, a gente não vê muita matéria do curso, é muita matéria que não gostei, então pra mim eu não queria saber, tanto que meio que no segundo período eu desisti do curso. Eu peguei umas 4 disciplinas e pra mim eu não iria continuar, mas depois quando eu fui pegando algumas matérias de educação, quando eu fui pegando estágio, que eu pude ter acesso a sala de aula, quando entrei na Residência, melhorou muito [...] (Entrevistado B4).

O participante B6, relatou sua escolha pela Biologia devido a uma afinidade pela área, identificada a partir do primeiro ano do ensino médio. Quanto à escolha pela licenciatura, relatou não saber a diferença entre licenciatura e bacharelado até antes de realizar o Sistema de Seleção Unificada (SiSU). Quando entendeu a diferença, optou pela licenciatura devido ao fato de se considerar uma pessoa comunicativa, apesar disso, relatou não desejar inicialmente trabalhar em sala de aula, sendo o RP importante na mudança desse desejo.

Antes do Residência eu não pensava muito em trabalhar em sala de aula, e com relação a isso, quando eu pensava em trabalhar em sala de aula, na minha cabeça só vinha trabalhar com o ensino médio. Durante o Residência, eu pude aprender que no meu caso, eu me dei melhor com o ensino fundamental. Então quando eu tava nas turmas do fundamental, os alunos me ouviam mais, eu conseguia ter mais segurança para falar com eles, não tinha tanto medo quanto eu tive no ensino médio. Depois do Residência, o que eu pude constatar é que o meu perfil é mais perfil de professor para o ensino fundamental [...] (B6).

Os índices do INEP de 2010, apresentam uma taxa de desistência de 10,6% já no primeiro ano, sendo o número de ingressantes no ensino superior neste ano de 2.190.229 alunos nas diversas áreas ofertadas. Tal taxa pode esconder incertezas como as mencionadas por alguns entrevistados. A falta de identificação com o curso escolhido, ou a escolha pelo curso como um segundo plano, enquanto não conseguem o curso desejado. Ao identificar mudanças nas motivações pela escolha quanto a licenciatura advindas da participação em programas como o RP, sendo essas mudanças identificadas em participantes que apresentavam incertezas perante a escolha pela licenciatura, reafirma um ponto positivo do programa

8.3 Contribuições do Residência Pedagógica

A comparação entre a teoria e a prática nos cursos de licenciatura, foi evidenciada por grande parte dos entrevistados, atribuindo ao RP um importante contribuinte na formação profissional. Segundo o artigo 1º da resolução nº 194/2009/CONEPE da UFS entende-se como estágio curricular o conjunto de horas nos quais o estudante executa atividades de aprendizagem profissional e/ou sócio-cultural, em instituições de educação básica ou na comunidade em geral, sob responsabilidade e supervisão de um colegiado do curso específico. No curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFS o estágio curricular - obrigatório supervisionado – corresponde a um total de 420 horas e 28 créditos, aproximadamente 13% do total atribuído ao curso, distribuído em cinco disciplinas (CONEPE, 2009). Seis entrevistados (B1, B5, B6, H1, H2, H3) relataram não considerar a carga horária destinada aos estágios em seus cursos suficientes para sua formação, como como pode ser observado nas narrativas dos entrevistados B5 e B6, ambos licenciandos do curso de Ciências Biológicas.

Com certeza, na verdade, eu indico que todos os licenciandos participem de um programa, porque o estágio em si ele não contempla as horas, ou a experiência igual, mesmo o regencial. Agora o Residência Pedagógica, ele permitiu, sem dúvidas assim, uma imersão total na sala de aula, uma experiência real [...] (B5)

Talvez tivesse sido incompleta, porque nós temos dois estágios de regência, mas é um curto espaço de tempo que se passa em sala de aula, acho que não chega nem a ser um mês, e com o Residência eu pude ao mesmo tempo que eu estava em sala de aula, eu conhecia a rotina escolar, então talvez se eu tivesse ficado só nos estágios eu não tinha aprendido realmente como é que funciona o colégio, como é que eu poderia adquirir maior experiência profissional com relação a minha desenvoltura, então foi importante (B6).

A ênfase no *déficit* da carga horária prática na graduação foi recorrente entre os participantes do núcleo de licenciatura em História. Esta, segundo a resolução nº 65/2011/CONEPE, apresenta carga horária de 405 horas e 27 créditos para os estágios curriculares supervisionados, realizados a partir da segunda metade do curso, cerca de 14% do total destinado ao curso. O estágio curricular supervisionado está distribuído em quatro disciplinas: Fundamentos de Estágio Supervisionado I, Fundamentos de Estágio Supervisionado II, Estágio Supervisionado em Ensino de História I e Estágio Supervisionado em Ensino de História II (CONEPE, 2011). Através das narrativas dos entrevistados do núcleo de História da UFS, percebe-se que estes consideram, provavelmente, as disciplinas Estágio Supervisionado em Ensino de História I e II como as disciplinas destinadas à prática em si. Logo, a participação no RP foi importante para suprir o *déficit* observado por eles na grade curricular. As demais horas estão distribuídas da seguinte forma: 405 horas de prática como componente curricular, vivenciados ao longo do curso; 1845 horas de aulas de conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 210 horas de atividades complementares, totalizando 2685 horas.

O fato de aproximadamente 65% da carga horária do curso de História ser destinada ao conteúdo teórico, parece incomodar os licenciandos, os quais acreditam haver uma escassez da “licenciatura” na formação, podendo ser interpretado com uma quantia de disciplinas referente a educação considerada insuficientes para eles. O participante H1, descreve a sua participação no RP como “o que de fato me deu uma formação profissional”, complementando que, sua formação profissional sem a participação no programa “teria sido bastante mais pobre”. Nos trechos enfatizados abaixo é possível perceber que essa ideia é compartilhada pelos três entrevistados.

[...] eu considero que meu curso peca muito e falta a ele um número de mudanças que realmente forme o professor, de modo que uma atividade como a Residência é tanto um privilégio como algo indispensável [...] (H1).

[...] pelo aspecto de que tanto me faltaria essa vivência em sala de aula prolongada que o estágio não oferece, principalmente no meu curso em que são dois estágios até o momento. São dois estágios que eles concentram muitas atividades em um momento só, que acabam atrapalhando o estagiário e sobrecarregando e assim tirando a qualidade da sua experiência [...] (H1).

O meu curso ele tem a regra da licenciatura comum, se têm disciplinas de Psicologia, como de Educação, uma de Ciências Sociais, Antropologia e Sociologia I e as disciplinas de História. E no que tange a educação dentro das disciplinas de História, você tem Didática e Metodologia do Ensino e logo depois você tem o núcleo de estágios. Então veja que fora as disciplinas das licenciaturas voltada à educação, no meu curso você tem uma disciplina de Didática e os Estágios, ou seja três momentos. [...] (H1).

[...] já que é um curso de licenciatura em História, querendo ou não na nossa graduação a gente não tem tanto contato com a licenciatura [...] (H2)

[...] por quê a gente teria o estágio, o estágio obrigatório no final, que a gente tem Estágio I e Estágio II, mas seria um intervalo de tempo muito curto que não daria para experimentar metade do que eu experimentei com o programa [...] (H2)

O meu curso ele tem vários problemas em formar historiadores e não professores, claro que uma coisa tá totalmente ligada a outra, mas a gente tem uma carga muito grande de teoria, basicamente só, e muito pouca prática e eu acho que o programa ele veio para quebrar um pouco isso que a gente tem no departamento de História [...] (H3)

[...] os estágios no meu curso por exemplo, eles só são dois estágios e eles são muito breves, são de dois, três meses cada estágio. Então a gente prepara aula, dá aula, duas, três aulas por semana ou por mês, sei lá, e a gente não tem a vivência que a gente tem participando do Residência Pedagógica [...] (H3)

Respostas como “formação bastante mais pobre”, “formação um tanto mais seca”, “ficaria uma lacuna (na formação)” foram constantes, quando questionado como os entrevistados descreveriam sua formação profissional sem a participação no RP. A carga horária do programa e as atividades proporcionadas por ele, tem grande peso na formação dos futuros professores. Além de suprir os possíveis *déficits* identificados na graduação, proporciona uma imersão a fundo nas instituições de educação básica, possibilitando inclusive a antecipação do “choque de realidade”. O “choque de realidade” popularizado por Simon Veenman como pode ser visto em Garcia (1999), descreve como muitos professores se sentem nos seus primeiros anos de docência, evidenciando o distanciamento da teoria para a prática mencionada.

O “choque de realidade” foi mencionado pelo entrevistado B5, o qual descreve como frustrante sua formação sem a participação no programa,

analisando o ponto de vista de que o profissional recém formado ao iniciar seu trabalho em uma instituição de educação básica iria encontrar uma realidade diferente das discutidas na universidade. Citações semelhantes podem ser observadas nos trechos abaixo

Eu acho que ficaria uma lacuna, porque tipo, não teria essa experiência mais válida sobre a sala de aula e quando fosse pro mercado de trabalho, teria meio que um choque de realidade do que seria aquilo (B1).

[...] se você quer sair do seu mundo ilusório da licenciatura, beleza, é bom porque você vai tomar um choque de realidade [...] (B1).

Seria meio frustrante, porque você tem uma ideia construída aqui na instituição e meio que ensaiada com seus colegas e chegar na sala de aula e ver alunos desmotivados, chegar na sala de aula e ver que você não consegue alcançar algumas pessoas, ver que o que você ensaiou a noite toda não serve, é muito desgastante (B5)

Antes do curso eu tinha uma visão muito romântica da licenciatura, romântica naquele sentido de romantismo mesmo, do povão, eu vou mudar o mundo, eu vou ser professor, eu vou ser muito querido e vai ser massa todas as minhas aulas. Depois do Residência eu tive esse choque de realidade e sei que hoje eu não vou mais mudar o mundo, mas o meu objetivo enquanto professor agora, é mudar a realidade daquele aluno que em especial tem muita dificuldade, que a sociedade julga como um cara que não vai ser nada na vida, então os meus anseios depois da Residência, ainda é ser professor, embora hoje já penso em seguir outra área, mas eu penso em atuar como licenciatura e o meu objetivo continua o mesmo, que é dar aula para aqueles alunos que não tem tanta capacidade e fazer com que ele não entre na criminalidade (B3).

Na minha formação é fundamental, porque se depender só dos estágios não tinha total intervenção e experiência como na Residência. Na Residência a gente tem mais domínio sobre a turma e sobretudo, comparado ao estágio, então é como se fosse preparar para a realidade. (B1)

la ficar faltando essa questão da experiência, ia deixar a desejar, por que eu não estaria preparada para encarar uma sala de aula assim. Sair da universidade e encarar uma sala de aula assim sem ter nenhuma experiência seria bem difícil [...] (A1).

A partir da análise das falas dos entrevistados apontadas acima, é possível corroborar a importância mencionada por Tardif (2011) de repensar a formação profissional docente disseminando maiores possibilidades do contato com a profissão ainda durante a formação. Além da expansão de programas que permitam o contato dos licenciandos com profissionais experientes atuantes na educação básica, para que assim, haja profissionais atuantes e reflexivos cada vez mais preparados para o ofício em sala de aula após a formação inicial.

Tardif (2011) pontua a carreira como um processo de socialização, mais precisamente um processo de identificação e de incorporação às práticas e rotinas

institucionalizadas. No qual, o saber como viver na escola é tão importante quanto o saber ensinar na sala de aula. Logo, é necessária uma adaptação dos profissionais iniciantes. Em programas de iniciação à docência, como o PIBID e o RP, devido a sua duração, os licenciandos têm um tempo de contato com as instituições de educação básica prolongado, quando comparado aos estágios supervisionados. No caso do RP, esse tempo pode chegar a dezoito meses, como pode ser observado no edital nº06/2018 da CAPES. Dessa forma, os licenciandos conseguem ampliar seu leque de conhecimento para além da sala de aula, vivenciando a rotina escolar. Tal ponto de vista também pode ser observado no relato do entrevistado H3 e A1.

[...] E a minha experiência foi boa, eu acho que, eu desenvolvi as habilidades de professor só depois do Residência. Eu acho que de fato não tem uma cartilha de como ser professor, mas eu acho que o programa ele nos ajuda muito, principalmente a entender como que funciona esse universo do ensino, tanto na sala de aula, quanto no funcionamento de toda a escola, por que a gente participa de reuniões, a gente participa da cultura escolar, praticamente diariamente, eu desenvolvi acho que metodologias didáticas, aprendi a ter segundos e terceiros planos, aprendi a preparar aula e saber que o que a gente prepara é meio que só um norte e que em sala de aula tudo pode acontecer, e a gente tem que ter principalmente preparado para lidar com mil situações, N situações (H3).

[...] surgiu essa oportunidade com o Residência Pedagógica e foi muito importante para mim, por que eu tive uma oportunidade de ter uma rotina dentro da escola e viver tudo aquilo que eu não vivi dentro da universidade e quando eu saísse dela eu ia me deparar com diversas situações na escola e talvez eu não estivesse preparada, aí com o Residência eu estaria preparada, então foi isso que me motivou (A1).

O objeto do trabalho docente são os seres humanos, esses trazem consigo a particularidade de existirem como indivíduos, mesmo pertencendo a grupos, coletivos ou turmas (TARDIF, 2011). A vivência no programa, juntamente com o tempo de duração do mesmo, permitiu a alguns participantes compreenderem a importância de enxergar os alunos como indivíduos, de buscar entender, interpretar, reinventar e criar vínculos com eles, a ponto de reconhecer por exemplo, as metodologias que funcionam com cada qual.

[...] Eu tive a sorte de pegar turmas muito boas, elogio meus alunos, não para ganhá-los, porque eu nunca precisei disso, mas porque eu sinceramente tive um trabalho muito facilitado, pela aceitação dos alunos (H1).

[...] e também questão de contato com os alunos, porque eu tava distante disso e não sabia que eram duas realidades diferentes, minha realidade e a realidade dos alunos, que foi também importante conhecer os alunos. A partir do momento que eu conheci e me aproximei mais dos alunos eu tive melhor desenvoltura em sala de aula. Eu só não tive tanta intimidade com

o ensino médio, porque foi um curto espaço de tempo, então não deu tempo de criar um vínculo, mas com o ensino fundamental eu tive uma aproximação (B6).

[...] e quando começou (o período de docência) eu senti a necessidade de fazer algo maior, me empenhando com mais zelo assim pelos alunos. Por que a escola que eu participei do programa era uma escola carente de tudo, de ensino, de professor, de estrutura física. E eu acho que a gente da Residência podia fazer algo por aqueles alunos, então os alunos foram minha maior motivação eu acho, tentar colocar um pouco de esperança e perspectiva para eles [...] (H3).

Há uma importante diferença entre a informação e a experiência. É possível ter uma informação, mas não ter a experiência, portanto, é necessário separá-las. Pode-se dizer que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, o que acontece ou o que toca (BONDÍA, 2002, p. 21)”. A experiência então transforma o sujeito. A inovação e o olhar crítico adquirido compõem o prático reflexivo capaz de analisar situações e agir sobre elas.

A fase da exploração descrita por Tardif (2011), é caracterizada pela aprendizagem intensa do ofício de professor nos primeiros anos de trabalho, ocasionando a edificação do saber experiencial. Nesta fase da profissão docente, os professores testam papéis, metodologias, buscam ser aceitos e a se adequarem ao meio de trabalho. Tais características podem ser observadas nos relatos do participante B3, ao citar a possibilidade de testar metodologias, a autonomia como professor, o aperfeiçoamento da oratória, o desenvolvimento da transposição didática “no sentido de tornar o conhecimento biológico algo mais palpável” para os alunos, como contribuições do programa para sua formação profissional.

A partir do programa RP, a fase da exploração que, normalmente, ocorre nos primeiros anos de prática é antecipada ainda para a formação inicial docente. Essa antecipação possibilita a construção da autorreflexão acerca da prática profissional dos licenciandos, a qual unido com o fato do contato construído a partir do programa entre os próprios residentes, preceptores e coordenadores, possibilita a formação de profissionais mais preparados para o ofício escolhido (TARDIF, 2011). A autorreflexão pode ser observada nos relatos abaixo.

Domínio de turma, organização de quadro, ainda não sou muito eficiente em dominar o quadro, mas eu já tenho uma noção de que eu preciso organizar as informações [...] (B5).

[...] Por que com o programa eu tava ali toda semana, segunda e terça eu tava lá, fora as reuniões, eventos da escola, tinha esse contato mais direto com o aluno. Poderia desenvolver várias metodologias, experimentar várias coisas, ver posturas que eu deveria seguir ou não, coisas que eu deveria deixar de lado, coisas que deveria rever, conceitos próprios que eu deveria rever, acredito que eu não teria isso só com a grade da graduação por assim dizer (H2).

A minha experiência no programa Residência Pedagógica, ela foi muito válida e foi muito feliz. Porque eu pude aperfeiçoar a minha capacidade de dar aula, eu pude entender um pouco do meu perfil enquanto professor [...] (B3)

A insegurança e a falta de confiança em si mesmos características dos primeiros anos da docência salientadas por Garcia (1999), também foram observadas nos relatos de alguns entrevistados, sendo perceptível também a construção da reflexão a partir da prática.

[...] eu era muito tímida, eu tinha muita dificuldade de trabalhar em sala de aula e aos poucos eu fui perdendo isso, fui perdendo minha timidez, fui tendo mais responsabilidade em sala de aula, consegui enfrentar isso no final, algumas dificuldades que ao decorrer do tempo a gente foi encontrando (A1).

Os entrevistados B5 e B6, ambos atuantes do mesmo núcleo e colégio, realçam a importância da troca de experiências entre os diversos profissionais, proporcionado pelo programa (GARCIA, 2010; MARTINS; SLAVEZ, 2016; NÓVOA, 2009). Como afirma Nóvoa (2009), a docência como coletivo, proporciona a construção da ética profissional por meio do diálogo entre os atores e a reflexão coletiva, dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores e possibilita uma tradução concreta na vida docente e pode ser observada, nos trechos a seguir.

[...] troca de experiências entre professor, aluno, estagiários, a gente conversava bastante, foi algo muito construtivo, a autocrítica e a crítica deles também para a gente, porque era um grupo formado em sua maioria por amigos que desejavam o bem um do outro, enfim, só vantagem. (B5)

[...] eu recomendaria o programa por questão de aprendizagem, tanto pessoal, quanto em conjunto, porque a medida que eu aprendi sozinho, eu também aprendi com meu grupo, meu núcleo do Residência Pedagógica [...], a gente trocava vivências, a gente conversava entre a gente, então tinha aquela passagem de metodologias entre duplas, e isso é importante (B6).

Martins e Slavez (2010) abordam a importância da vivência de situações concretas, de sucesso e insucesso, principalmente quando compartilhadas por professores experientes. Essas vivências podem desenvolver saberes importantes

na profissionalização docente e refletir na prática profissional, esse pensamento foi bem realçado pelo entrevistado B7.

Um ponto positivo do programa é experiência, não tem como negar, experiências boas e ruins são experiências, eu não tou dizendo que isso é necessariamente positivo, experiência é o que ensina a gente (B7)

Porque na questão dos assuntos, das disciplinas, das aulas, é bem mais fácil de você preparar uma aula e levar, o difícil mesmo é você lidar com o dia-a-dia da escola, com as dificuldades dos alunos, com as dificuldades da escola, que é material, horários, disponibilidade dos professores, disposição da coordenação, tudo isso é muito mais difícil, do que você só chegar lá e dar o conteúdo para os alunos, e principalmente a questão da bagagem dos alunos anterior, os alunos não estão acostumados pelo menos hoje, a ir para a escola para ter aula, para eles é muito difícil ter aula na escola (B7).

[...] A minha formação seria menos estressante, mas também menos enriquecedora, obviamente porque com as adversidades a gente aprende, não quer dizer que tenha sido agradável (B7).

O participante B4 enfatiza em grande parte da entrevista o distanciamento da teoria com a prática na graduação. Ao fazer uma análise sobre a contribuição do programa em sua formação profissional, o entrevistado relatou que

Foi muito enriquecedor, eu consegui ver na prática o que eu não estava conseguindo ver na teoria. Enquanto tem pessoas que não conseguiram passar por isso e vão entrar como se fossem papel em branco, eu já vou entrar preparada e sabendo algumas estratégias, sabendo como lidar com a turma. [...] (B4)

[...] também foi muito enriquecedor porque a gente aprendeu a escrever melhor, a gente aprendeu a dar aula melhor [...] (B4).

Em grande parte, tal visão pode ser explicada pelo que Tardif (2011) chama de “modelo aplicacionista do conhecimento”. Nesse modelo, os alunos dedicam anos adquirindo conhecimentos nas disciplinas em sua formação, e quando iniciam o trabalho como docente percebem que os aprendizados estão mal enraizados na ação cotidiana.

É importante realçar que o conteúdo das disciplinas não é insignificante ou menos importante do que o que se aprende com os estágios, porém demonstra que muitas vezes há uma lacuna entre a teoria e a prática – os condicionantes reais do trabalho docente. Outra hipótese é de que os alunos não conseguem relacionar essas duas vertentes durante sua formação. É importante portanto considerar os condicionantes reais do trabalho docente e levá-las para a formação inicial (TARDIF, 2011). Quando o participante B4 cita “*escrever melhor [...] dar aula melhor*

[...]’ pode se presumir que este aprendeu com o decorrer de sua graduação, porém é melhorada com a experiência adquirida com o programa de RP.

Experiências como a vivência com alunos autistas em sala de aula, as dúvidas e receios sentidos devido à inexperiência dos licenciandos, assim como a percepção da progressão na sua formação profissional também foram mencionados pelo entrevistado B4. O entrevistado B4 entrou na licenciatura almejando outro curso, passou por fases de quase desistência do curso, até a identificação com a docência, justificando o fato da sua experiência nos primeiros meses com a regência não ter sido satisfatória, com a premissa da docência não ser o seu desejo inicial.

A vivência no RP servindo como meio de identificação dos licenciandos com o curso escolhido foi realçada por sete entrevistados (B2, M1, B3, B4, B5, H2, H3) e é contemplada por Nóvoa (1999), ao narrar sobre a necessidade de incentivar a identificação pessoal e profissional dos professores com o local de trabalho. Opinião semelhante à de Nóvoa pode ser observada em relato do participante B3, este discorre também sobre uma filtragem dos discentes feita a partir do programa

[...] Quando uma pessoa faz o Residência, ou estágio em um outro programa e diz eu não quero ser professor, eu vejo isso como algo que não é ruim. Eu vejo isso que o Residência ele tá fazendo uma peneira, nessa peneira vai ter aquelas pessoas que não tem habilidade para dar aula por exemplo e vai deixar só alguns professores em potencial, bons entre aspas, porque se agora eu sei com toda certeza que com todas as dificuldades que eu identifico dando aula, e eu gosto de dar aula, então eu vou permanecer, de certa forma o Residência ele fez essa peneira e deu a chance dessas pessoas que não gostam, de seguir o seu caminho em outra área e ser feliz (B3)

[...] inclusive gostaria que essa experiência ela fosse um pouco até mais cedo, que aí você pode usar como divisor de águas para saber se você quer ou não continuar na graduação e licenciatura (B5)

Acho que é uma experiência bacana, tanto PIBID quanto Residência eu recomendaria, porque o aluno nessa concepção poderia perceber se é realmente aquilo que ele quer para ele, porque o estágio não deixa muito claro. O estágio na maioria, principalmente o I e o II, é muito rápido na escola, não tem vivência, não dá para saber se é aquilo que ele quer, então acaba indo até o final (do curso) e chega no final e sabe que aquilo não vai dar certo para a vida dele. E o PIBID mostra mais, tanto o PIBID quanto o Residência mostram mais essa questão da vivência mesmo, do dia-a-dia dos professores (B2)

Eu acredito que foi algo que superou as expectativas em si, que se eu tivesse a oportunidade de ter tido esse contato no primeiro ou segundo período, teria dado outra visão em relação ao curso. Você só pode fazer a inscrição no Residência a partir do quinto período, eu só tive esse contato mais com sala de aula, a partir do Residência Pedagógica, e foi algo que na graduação a gente tem contato com seminários e tudo mais, só que

ainda rola aquele receio da sala de aula, como é que é estar ali na frente, como é que funciona, como é ser realmente um professor, e através do Residência Pedagógica eu pude ver essa diferença, aquela teoria toda que a gente vê dentro da universidade e a coisa na prática [...] (H2)

O entrevistado B2 enumerou as contribuições do RP para seu currículo, no qual relata que a sua vivência no RP possibilitou sua participação em eventos, congressos, além de publicações e apresentação de trabalhos. O aperfeiçoamento da oratória por intermédio da prática, perda do medo de estar na sala de aula, o construir o conhecimento junto dos alunos, foram alguns dos pontos enumerados quando questionado as contribuições do programa em sua própria formação profissional. O RP lhe possibilitou também uma visão diferente de futuro, esse agora relata o desejo de conhecer o país através de participações em congressos e eventos, de estar mais envolto com a universidade e as escolas, além de ter o desejo de fazer mestrado reforçado com a vivência no programa.

Garcia (1999) ao realizar pesquisa com docentes em seus primeiros anos de atuação, constatou que estes acreditam que sua formação inicial é incompleta e buscam se aperfeiçoar. Tal busca também pode ser presumida a partir dos relatos dos entrevistados, quando constatam que os estágios curriculares não são suficientes para sua formação e decidem buscar experiências que propiciem a cobertura desse déficit, no caso, se inscrevendo e participando de programas de iniciação à docência. Quando a partir da vivência, proporcionada pela graduação e por programas como o RP, os licenciandos conseguem construir uma identificação com a futura profissão e refletir sobre e através das práticas realizadas, iniciando ou dando continuidade ao processo de profissional reflexivo, estes demonstram e reafirmam a importância de programas de iniciação à docência na formação, assim como o contato com profissionais experientes durante sua formação.

8.4 Vivendo os desafios

Entre as principais dificuldades e desafios vivenciados pelos residentes no programa de Residência Pedagógica, o que teve maior ênfase foram as conturbações devido à falta ou má circulação das informações acerca do programa, interferindo algumas vezes na própria atuação dos licenciandos. Oito entrevistados (L1, B1, B2, B3, B4, B5, B6, H2) relataram sobre isso, nos trechos abaixo.

[...] e assim foi complicado (o programa RP), conturbado, porque assim, tinha muitas coisas que a gente não sabia como fazer, informações que o programa só deu depois que começou o programa (L1)

Uma coisa que interferiu foi a inexperiência de todo mundo com o programa, como era uma coisa nova pra gente, todo mundo tentava responder questões que não sabiam as respostas, então acaba respondendo coisas erradas também sobre o programa, então isso foi uma coisa que interferiu muito. (B1)

[...] E pontos negativos, bom, do Residência, acho que também já falei alguns. Acho que é com questão de mais informação mesmo, como essas informações que vão ser cobradas chegam na gente, que muitas vezes chegaram informações que a gente fazia um relatório de uma forma e: "Não, não quero mais assim". Preenchia um papel de uma forma: "Não. Agora é dessa forma" (B2)

O desafio primário do Residência, por incrível que pareça foi a falta de infraestrutura, o programa ele começou algo muito difuso, nem os coordenadores sabiam de fato o que era o programa, o governo não dizia o que era o programa, os alunos não sabiam o que era o programa [...] (B3)

[...] foi muito mal orientado, mal organizado, aí eu acho que se continuar, a orientação deve ser melhor, deve ser mais organizado e deve ter orientações melhores. Eu acho que teve muita falta de informação, não chegou tudo completo, foi tudo desorganizado [...] (B4)

[...] eu acho que eu só queria frisar nisso mesmo na orientação. Porque o que eu vejo foi que foi um programa para dar errado, e foi totalmente desorganizado em alguns aspectos. O que a gente teve de informação no começo do Residência mudou tudo depois e teve muita gente que acabou se ferrando por causa disso, então eu acho que tem que melhorar muito na questão de informação, na forma que ela chega, como ela vai ser dada e na orientação [...] (B4).

[...]deixando a desejar um pouco na gestão, porque a gestão que organizava o programa em si ela era um pouco omissa [...] (B5)

De uma nota de zero a dez, eu daria para o programa Residência uma nota sete. Esses três pontos a menos principalmente por questão de organização estrutural, no começo todos estavam perdidos, pelo menos do meu núcleo, ninguém sabia o que tinha que fazer, ninguém sabia como é que tinha que fazer, no entanto acho que foi uma coisa que todo mundo se assustou [...] então isso acabou dificultando um pouco a participação em questão de organização, e até as notícias chegarem pra gente, a gente recebia diversas notícias e ninguém sabia qual era a notícia verdadeira, o que acabava dificultando a comunicação, a questão também de coordenação local, não tinha um apoio, um respaldo [...] (B6).

Desafios, creio que a organização do projeto em si. Tinha muita coisa que a gente tinha que procurar saber o que era, as informações vinham meio que cortadas, a comunicação não era muito mais prática, não era muito mais didática, a gente tinha que, meu Deus o que é que eles tão querendo agora da gente? [...] (H2).

Eu acredito que no repasse de informações, porque querendo ou não existe uma hierarquia no programa, as informações vão descendo, e acredito que as informações quando chegam nos residentes elas chegam de forma não tão claras como elas saíram, então eu acho que essa parte foi a mais chatinha assim de se lidar, e que muita coisa que a gente não entendia perguntava para o professor, o preceptor também não entendia, aí ia para o coordenador, aí era uma confusão brava (H2).

Reclamações acerca da estrutura do programa também foram observadas. Alguns entrevistados dissertaram sobre a carga horária do programa e sua distribuição e/ou sobre a medida que previa a devolução do auxílio financeiro. A carga horária total do programa é de 440 horas, distribuídas em: 60 horas de ambientação; 320 horas de imersão, sendo 100 horas de regência; e 60 horas destinadas à elaboração do relatório final, avaliação e socialização de atividades (CAPES, 2018). Entre as críticas quanto a carga horária, alguns entrevistados apontaram o fato de algumas escolas não terem tantas aulas de disciplinas específicas e às vezes ter muitos residentes em um mesmo colégio, o que dificulta a conclusão das 100 horas mínimas de regência. Assim como a distribuição dessas horas determinada pelo edital, não havendo menção de possíveis modificações caso necessário. A informação sobre a devolução do auxílio financeiro também não aparece de forma clara nos editais lançados em 2018 pela CAPES.

Os participantes B1, B6, B7 e L1, relataram sua opinião sobre a possível devolução de bolsa em algumas circunstâncias específicas, as quais de acordo com eles assombraram muitos participantes do programa, além de afetar diretamente na qualidade do programa, já que os participantes se sentiam obrigados a permanecer mesmo contra vontade, por não ter como devolver os auxílios recebidos.

Mudaria a questão de devolver bolsa, porque se a pessoa desistisse, acho que é bem complicado isso, a pessoa tá ali, mas não sabe né, não sabia como era o programa e a pessoa também não é obrigada a ficar. E aí acho que essa questão de devolver bolsas é bem ruim [...] (L1)

[...] e também aquela questão que: se você não fizer isso você vai devolver todas suas bolsas, gera uma angústia, porque tipo assim, você tá se esforçando, tá fazendo o seu máximo, mas se tiver uma hora faltando, você vai ter que devolver todo esse dinheiro e não tem mais[...] (B1)

[...] segundo ponto negativo eu diria falta de ética do pessoal que fez o programa nesse formato, ter que devolver bolsa. Porque foi o que deixou o pessoal desesperado, não significava que se não tivesse isso o pessoal ia se desleixar, podia simplesmente deixar na mão do coordenador, convidar a se retirar do programa, deixar o coordenador administrar isso. E isso pesou muito, porque teve aquela questão também do pessoal que teve fazer o total de horas em tempo reduzido, sendo que eles não receberam o total de horas, então eu no mínimo, o que eu esperava é que se você tem que fazer 440 horas, beleza, você faz 440 horas em um mês, então você ganha as 440 horas que você fez, e você faz 440 horas no período que o programa deu que é 18, você recebe os 18, o mesmo valor, só que no formato que está, pessoas foram obrigadas, não sei pelo que eu vi em vários núcleos, a cumprir um total de 2 meses ou mais, foram mais, em 4, 5 meses, certo. Cumprindo o total de horas que a gente teve mais de doze meses para fazer, nesse tempo, e ainda ter que cumprir com as responsabilidades da instituição, então foram mais de doze meses vividos em 5, e com ameaça de não se formar ou de ter que devolver bolsa, que

até hoje a gente não sabe se é uma ameaça real ou se foi só um blefe de diretor daqui, enfim, então isso foi bem pesado, não foram poucas as vezes em que eu e outros residentes, ficamos preocupados com essa questão e isso interferiu nas nossas atividades [...] (B7).

[...] eu mexeria nessa parte de cumprimento de horas e critério para devolução de bolsas, eu mudaria isso para permitir que alunos que estejam se formando entrassem para o programa sem se preocupar e pudessem cumprir as atividades [...] (B7).

[...] no entanto acho que foi uma coisa que todo mundo se assustou, porque a gente era obrigado a cumprir as 440 horas sendo que se não cumprisse as 440 horas, sendo 100 de regência, a gente tinha que devolver todas as bolsas, isso foi o que mais me assustou [...] (B6)

Os entrevistados B1, B3 e B6 dissertaram sobre a carga horária do programa e a distribuição da mesma, apresentando opiniões bem semelhantes. É importante realçar que os três entrevistados pertenciam ao mesmo núcleo e atuavam na mesma escola, sendo B1 e B3 duplas.

A questão de horas, era uma questão muito delicada porque 440 horas no total, em que você obriga a prestar, é uma quantidade de horas muito grande e às vezes você ficava com o tempo ocioso no colégio só para cumprir essas horas. Então não há uma questão de validade total dessas 440 horas. E também a questão de atividades, você poderia planejar de forma mais dinâmica, você poderia remanejar para qualquer canto, sem precisar dessa cobrança toda (B1).

Eu mudaria a obrigação de observação de tantas horas e também as 440 horas, porque eu acho que a maior importância do projeto é de dar aula, então a prioridade seria regência, para nos preparar [...] (B1).

Diminuir a carga horária, e agora você pode achar que eu estou entrando em contradição porque poxa como você tá dizendo que é legal colocar o aluno na escola e quer diminuir a carga horária. Diminuir a carga horária porque muitas vezes passamos tempos ociosos na escola sem ter que fazer nada, ou seja, tinha que bater ponto sem objetivo nenhum. E esse tempo ele poderia tar estudando, podia tar investindo num hobby ou até melhorando sua prática didática e você tinha que ir para a escola para ficar sem fazer nada lá, só para bater ponto (B3).

Com relação ao programa, eu fazia alteração na coordenação mas nessa questão também de distribuição de horas, porque eu acho que fica uma quantidade de horas muito grande para um aluno que faz graduação ter que focar no programa, ter que focar em preparar cem horas de regência, que é uma carga horária, querendo ou não, muito grande para uma escola, por exemplo, é porque eu não passei por isso porque minha escola tinha quatro aulas de ciências, mas tinha colégios que faziam duas aulas e aí para completar cem horas de regência? Então, eu acho que é algo que tem que ser reavaliado nos próximos editais, realmente dá para fazer essas cem horas? Ou se eu posso distribuir essas cem horas em outras coisas como visitas a espaços informais, visitas de campo, principalmente para nós biólogos, eu acho interessante ter mais visitas de campo, não ficar restrita só a ambientes informais perto né, que a gente foi para museu, a gente foi para feira, mas querendo ou não, não é uma área que tipo Biologia, eu particularmente, se os alunos fossem comportados eu levava os meninos era para mata, para os meninos verem os bichos, para coletar os animais para observar em sala de aula (B6).

Além das problemáticas apontadas relacionados ao programa, *déficits* estruturais observados nas instituições de educação básica e a falta de recursos também foram citados por seis entrevistados (A1, B3, B6, B7, H1, H3).

Então, a coisa que mais foi marcante na Residência foi que meus alunos não tinham livros didáticos e desse modo eu tive que trabalhar produzindo material didático com o qual eles pudessem estudar em casa [...] (H1).

Quando eu falo da regência, eu concluí esse ano com um lamento que tem um pouco de alento agridoce, porque no trabalho de fazer aqueles materiais didáticos, eu acabei mecanizando a minha atuação. [...] eu estudava, eu produzia o material e enviava aos meus alunos. [...] se eu tivesse um livro em sala, minha atuação seria como se fosse, eu chegava em sala e falava para meus alunos: “Abram na página tal” e começava a falar. Isso diluiria um pouco. Eu avalio isso como negativo, porque todas minhas aulas foram expositivas, exceto pelas aulas do final, porque percebendo isso, eu tinha mais três aulas, eu decidi fazer o que chamam de “meter a braba” e trabalhar uma parte do tema, sem o apoio de material, usando o quadro e a outra parte atividades que eles faziam, dessa maneira o que eu trabalhava, eles iam para as atividades, as atividades eram sempre diferentes umas das outras e os desafiavam de formas diferentes, os engajava fazendo eles participarem, e o tema que eu tinha trabalhado acabava se imbuindo em algo prático, que ajudava a fixar. [...] (H1).

[...] Então o desafio foi infraestrutura. É muito difícil embora não impossível, abordar certos conteúdos sem nada, só que você concorda comigo que se você tem infraestrutura, pelo menos livro em sala de aula, você consegue abordar o conteúdo. Agora a escola em específico não tinha livros, era muito quente, então tanto para mim quanto para os alunos permanecer na sala de aula era muito estressante. [...] (B3).

[...] o colégio que eu fiz o Residência ela passou por reforma recente, então você olhando por fora você pensa que é bonita, vai ter equipamentos suficiente, na maioria das vezes não tinha, por exemplo, nós não tínhamos livro didático para dar aula para os alunos, para ajudar né, o que acabou dificultando bastante. Tinha uma sala de informática que a gente não podia usar, o Datashow a gente não podia usar também porque nunca tava funcionando e quando a gente ia para o auditório tava cheio de mosquito, muriçoca, os alunos não conseguiam ficar, então é uma barreira também para a gente (B6)

[...] Acho que materiais escolares também, a disponibilidade de ferramentas didáticas que a gente tinha muito baixa [...] (B7)

[...] porque a escola que eu participei do programa era uma escola carente de tudo, de ensino, de professor, de estrutura física [...] (H3)

Os desafios maiores foram esses, a gente preparar uma aula prática e chegar lá na hora os materiais que a gente solicitou não existirem [...] (A1)

Sacristán (2000) ao dissertar sobre as dificuldades que circundam a atuação docente, afirma que o contexto da realidade do local de trabalho é decisivo para definir a ação docente, o que pode ser observado principalmente nos relatos do entrevistado H1 e A1. Ambos entrevistados relatam como a falta de recursos na

instituição de educação básica dificultou a atuação em sala de aula. O entrevistado H1 traz um ressentimento acerca de sua atuação em sala de aula, visto que precisou optar em suma maioria a dedicar seu tempo na elaboração de material didático para os alunos e acabou não conseguindo trabalhar outras metodologias além da expositiva.

Já o entrevistado A1, é importante ressaltar inicialmente que esse é licenciando do curso de artes visuais, realça a importância das aulas práticas em sua disciplina, assim como de materiais para a realização de tais aulas. Em sua narrativa discorre sobre a falta de recursos na instituição de educação básica ter dificultado sua atuação, porém instigado a improvisação, o qual foi seu companheiro em grande parte do projeto. Outro ponto que merece ser destacado, é que essa foi a principal dificuldade durante sua atuação no programa de acordo com o entrevistado, e a vivência a partir do RP antecipou o “choque de realidade”, conduzindo a formação de um profissional melhor preparado para a atuação em sala de aula, a partir das adversidades vivenciadas.

O meu medo de ter esse curso de artes visuais e enfrentar uma escola, uma sala de aula, era realmente a questão da estrutura, principalmente a estrutura e a questão do material. Já que a maior parte das nossas aulas de artes são aulas práticas e a gente necessita de um espaço que esteja preparado para a gente fazer nossas atividades e que existam materiais adequados para que seja feita essas atividades. E com o Residência a gente percebeu que não é desse jeito que funciona. A sala de aula não tinha estrutura que um professor de artes necessita para trabalhar, não tinha todos os materiais que a gente precisava para trabalhar, então foi tudo bem na base do improvisado, mas que a gente conseguiu sim, realizar todas as atividades e ainda bem que não teve problema nenhum (A1).

Além da falta de recursos e déficit na infraestrutura, outro ponto que foi abordado pelos participantes M1 e H3 foi em relação ao desnivelamento dos alunos. O entrevistado M1 relata ter observado nas turmas em que trabalhou durante o RP o desnivelamento em questão de conhecimento dos alunos de uma mesma turma, principalmente em escolas que admitem alunos oriundos de diversos outros colégios, gerando uma diversidade em questão de conhecimentos.

[...] então os alunos estão muito diferentes em conhecimento, os alunos têm um nível de conhecimento bem diferente, apesar de estar na mesma série, muitos não conseguem seguir o mesmo ritmo, eles não conseguem seguir o mesmo ritmo, então tem essa dificuldade em você trabalhar com uma turma da mesma série, em que eles têm um nível de conhecimento bem diferente e não conseguem acompanhar o nível dos outros (M1).

O entrevistado H3 relata ter observado uma grande diferença de idade dos alunos de uma mesma sala, questão que de acordo com o mesmo, é repetida em várias turmas do colégio. Essa disparidade em sala de aula se torna as vezes uma problemática para o professor, o qual precisa buscar formas de nivelamento para melhor efetividade no ensino e aprendizagem.

Para atuação em sala de aula eu tentei fazer as coisas um pouco diferentes e adotar metodologias e didáticas um pouco mais criativas, para ver se atraía os alunos. A minha turma, era uma turma com um índice de distorção idade x série gigantesco, assim como toda a escola da qual eu participei no programa, e aí muitos reprovados e a gente se preocupou logo de início em fazer alguma coisa para que esses alunos frequentassem mais as aulas e que tipo, de alguma maneira eles aumentassem a média, então eu busquei trabalhar com filmes, documentários, música, eu trabalhei muito com música, principalmente com música e sempre de uma maneira mais dinâmica, assim eu queria que meus alunos fossem agentes e participassem efetivamente das aulas e eu acho que foi isso a maneira que eu atuei, eu tive êxito em alguns momentos, claro que em outros não, mas eu acho que deu certo (H3).

[...] e acho que um dos maiores desafios também foram a estrutura física da escola e no meu caso a distorção idade x série porque dificulta muito alunos de diferentes idades, com pensamentos diferentes, com visões diferentes estarem na mesma turma [...] (H3).

Apesar da importância na troca de conhecimento realçada anteriormente pelos entrevistados B5 e B6, o entrevistado B7 apresentou uma visão bem crítica apontando a falta de entrosamento entre as diversas pessoas envolvidas no programa, corroborando a solidão que ronda a profissão docente descrita por Garcia (2010). É importante realçar que o entrevistado B7 pertencia ao mesmo núcleo dos entrevistados B5 e B6, porém atuava em uma escola diferente, o que pode justificar, ao menos parcialmente, a visão apresentada por ele.

[...] Me marcou também a falta de entrosamento entre a escola e geral, professor, coordenação, universidade, aluno de Residência, residentes, isso me marcou bastante porque eu percebi que apesar da educação ser importante, eu sabia disso, e de ter todo mundo ali, teoricamente em prol da melhoria, por diversos motivos essa parte não consegue conversar, elas discutem, elas batem perna, enfim, elas não conseguem conversar para melhoria, basicamente é todo mundo reclamando (B7)

[...] Eu aumentaria a linha de conversação entre os núcleos de cursos diferentes também, no programa, eu criaria uma feira com tempo suficiente para planejar e executar, pelo amor de Deus, não só para cumprir horas e também não era só para adicionar horas no currículo não, eu criaria uma feira para que os diferentes núcleos pudessem expor seus trabalhos, não em forma de apresentação clichê da universidade, mas uma feira mesmo, com trabalhos e tal, e que os alunos participassem seria o ponto crucial para isso, os alunos estarem ali mostrando suas experiências (B7)

Outro relato que também corrobora a solidão descrita por Garcia (2010), é feito pelo entrevistado B5. Apesar de pontuar sobre a troca de experiências entre os participantes do mesmo núcleo, o entrevistado também discorre sobre a falta de acolhimento dos funcionários do colégio aos residentes.

Teve um momento que a nossa equipe, meus amigos estagiários recebemos a crítica pela diretora antiga, que a gente tava ocupando espaço dos professores e eles reclamavam bastante pelas costas, e isso é desagradável, porque de certa forma a gente os via todos os dias, então se tinha algo incomodando, eles podiam conversar, tentar alertar, e isso não era feito, eu soube que a equipe Pedagógica de lá, ela era muito atritada entre ela e não entendi, enfim (B5).

Eu levaria os estagiários em um dia específico para a escola, para mostrar que eles farão parte durante o prazo do contrato, do corpo escolar, mostrando o motivo deles estarem ali, falando que eles não são intrusos, falando que eles não são só uns convidados, que eles são trabalhadores iguais aos que estão lá, vão respeitar o espaço e também merecem respeito no espaço, que na minha experiência não tive (B5)

Três entrevistados (H1, B2, B6) demonstram uma insatisfação perante a administração do colégio em suas falas. Esses apontam

[...] Bom acho que tem algumas limitações, na maioria das vezes as escolas às vezes não abraçam tanto os alunos, não permite que os alunos vá mais longe, que os residentes vão mais longe. Que ele desenvolva as atividades conforme o planejamento. Muitas vezes ele planeja, chega lá apresenta o planejamento e não é viável porque não tem tempo, porque naquele horário não dá, a escola não permite aquilo, coisas desse tipo. Então eu acho que foram muitas limitações dessa forma [...] (B2).

[...] Então tem alguns equívocos na escola, às vezes a escola aceita o aluno que se inscreve e tudo para aceitar o aluno, aceita o aluno e depois na prática tem escolas não querendo o aluno diariamente lá na escola, isso acaba deixando um pouco excluído, então é um déficit também nessa parte (B2).

[...] ao tempo em que a administração, ela também não é muito eficaz. É uma administração que não é comprometida com projetos de longo prazo, é mais no cotidiano que ela vai parecer ajuda de fato, mas a longo prazo não é [...] (H1).

[...] A administração que ela não vai a longo prazo, ela só vai no cotidiano, a pouca interação dessa administração, dessa equipe de gestão, em algumas coisas básicas, a garantia de um cotidiano mais controlado da escola. [...] A própria evasão escolar, que não existia um controle, os alunos faltam e não se tem notícia pra onde eles vão e tal [...] (H1).

[...] a gente tava em sala de aula, chegava a gestão escolar e falava alguma coisa, que a gente era obrigado a fazer, eles não falavam diretamente com a gente, com os residentes, falava com a professora, e ela passava pra gente e a gente reclamava mas ela falava, ah é o sistema né [...] (B6).

A partir dos relatos dos participantes B6 e B7, é perceptível uma constante menção sobre a influência do programa em alguns aspectos de suas vidas. O termo

estressante foi repetido algumas vezes, além da menção ao abalo psicológico gerido pela vivência no RP. Apesar da perspectiva semelhante em suas falas, os dois participantes que eram do mesmo núcleo, atuaram em escolas distintas. A partir do relato do entrevistado B6 é possível perceber uma construção da reflexão acerca do papel do professor.

Olha eu devo confessar que no começo foi estressante, eu tava perdido porque era minha primeira vez em experiência em sala de aula mesmo, dando aula, quando eu participei do PIBID eu não dava aula, eu fazia umas oficinas, então eu só fazia alguns experimentos, eu fazia algumas coisas, eu não controlava uma turma. Com o Residência eu tive que dar aula. Então, foi interessante, foi estressante também [...]. Foi uma experiência que enriqueceu, mas ao mesmo tempo foi muito estressante (B6).

A desafios... é muito questão de psicológico da gente, porque escola desgasta muito então eu sempre ficava desmotivado em casa, não queria ir pro colégio, diante de algumas situações no colégio que eu fazia o Residência, eu era obrigado, imposto a dar três pontos para os meninos e isso me desmotivava bastante, porque eu passava o mês todo falando, muitas vezes o aluno tirava cinco décimos na prova e no final das contas, com todos os pontos ele ficava com cinco e meio, então isso era algo que me desmotivava bastante, porque eu ficava me perguntando que que eu tou fazendo aqui, se no final das contas eles vão ficar com cinco, eu só tou fazendo o papel de figura aqui e pronto (B6).

Menos estressante. A minha formação seria menos estressante, mas também menos enriquecedora [...] (B7).

O paradigma entre expectativa e realidade pode ser observado e apontado como o principal desafio vivenciado pelos entrevistados. Com o decorrer do programa, foram surgindo os empecilhos já existentes em diversos âmbitos da atuação docente, porém, até então desconhecidos por grande parte dos licenciandos. Unindo a burocracia que acompanha o regimento do programa de RP, o qual não aparece de forma clara nos editais, iniciou o processo de frustrações. A busca para reduzir as frustrações dos participantes, podendo assim, ter resultados melhores da participação de graduandos em programas de Iniciação à Docência, é de suma importância. Já que tais frustrações podem gerar o estresse apontado por alguns licenciandos, influenciando diretamente em sua atuação.

9. CONCLUSÃO

Os fatores por trás da inscrição em programas como o RP podem ser diversos, como por exemplo, a busca pela experiência em sala de aula e o auxílio

financeiro advindo do programa. Realçando a importância de expansão de programas como esse na formação inicial, tanto para suprir os déficits identificados pelos próprios licenciandos em sua formação, quanto para auxiliar na manutenção de sua residência na Universidade, sem que necessitem dividir seu tempo entre trabalho e estudo.

A escolha pela licenciatura, também remete a diversos fatores, podendo ser eles intrínsecos, como a vontade de lecionar, espelhados a partir de uma figura de admiração ou como única opção de graduação disponível no momento. Independente dos fatores, a busca pela identificação com o curso é algo marcante nos relatos dos entrevistados. Demonstrando a não conformação com a incerteza ou com a dúvida pairada. Programas como o RP, podem servir como meio de identificação do licenciando com o curso, de criação e desenvolvimento de autorreflexão e de um perfil pessoal e profissional docente. Contribuindo na formação inicial dos licenciandos, que saem da graduação com uma carga de experiência com instituições de educação básica mais completa.

Os desafios muitas vezes vivenciados refletem uma quebra de expectativa e realidade tanto quanto a atuação docente, quanto ao andamento do programa. Porém remete a um perfil reflexivo, capaz de identificar as adversidades e de buscar formas de driblá-las, perfil esse, que somente com a grade curricular, poderia não ser formado.

Programas como o Residência Pedagógica realçam a importância da formação docente ser mediada por professores da educação básica. A comunicação e a interação entre a “comunidade dos professores” e a “comunidade dos formadores de professores” reflete mudanças significativas na formação profissional. A experiência advinda do programa é de grande valia na formação dos licenciandos. Pois, através da imersão e do tempo de duração do programa, possibilita que ocorra melhorias significativas na desenvoltura em sala de aula, além de propiciar aos discentes análises acerca de sua própria prática. Desta forma, se tem profissionais reflexivos cada vez mais preparados para a profissão docente.

10. REFERÊNCIAS

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Meta-análise: seu significado para a pesquisa qualitativa. **Revemat**: revista eletrônica de educação matemática, v. 9, p. 7-20, 2014.

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

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 11, n. 42, p. 94-112, 2011

BOTO, Carlota. António Nóvoa: uma vida para a educação. **Educação e Pesquisa**, v. 44, 2018.

BRASIL/MEC. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf> Acesso: 05 abr de 2020

BRITO, Marcia Regina F. de. Enade 2005: perfil, desempenho e razão da opção dos estudantes pelas licenciaturas. **Revista da Avaliação Superior**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 401-443, 2007.

BROCCO, Ana Karina. ZAGO, Nadir. Relação estudo e trabalho entre universitários bolsistas de camadas populares. **XI ANPED SUL**. 2016

CAPES. **Editais Capes nº06/2018** – Residência Pedagógica – Retificação II. 2018

CAPES. **Editais PIBID nº07/2018**. 2018. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/27032018-Edital-7-Pibid-Alteracao-II.pdf>>. Acesso em: 29 mar de 2020.

CAPES. **Editais PIBID nº61/2013**. 2013 Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBI_P_RETIFICADO.pdf>. Acesso em: 29 mar de 2020.

CONEPE. **RESOLUÇÃO Nº 065/2011/CONEPE**. 2011. Disponível em: <<https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/verProducao?idProducao=194732&key=454362c47caef2d1ad9683ab31f0e069>>. Acesso em: 30 mar de 2020.

CONEPE. **RESOLUÇÃO Nº 39/2014/CONEPE**. 2014 Disponível em: <<https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/verProducao?idProducao=1111120&key=507c1005f51a098d35e4f8faa6cb7ffe>>. Acesso em: 30 mar de 2020.

CONEPE. **RESOLUÇÃO Nº 110/2011/CONEPE**. 2011. Disponível em: <<https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/verProducao?idProducao=194732&key=454362c47caef2d1ad9683ab31f0e069>>. Acesso em: 28 mar de 2020.

CONEPE. **RESOLUÇÃO Nº 194/2009/CONEPE**. 2009. Disponível em: <<https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/verProducao?idProducao=1111108&key=fb15c401bee41ca3a8e08f22a9e6f8e6>>. Acesso em: 30 mar de 2020.

COSTA, Luciana Laureano; FONTOURA, Helena Amaral da. Residência Pedagógica: criando caminhos para o desenvolvimento profissional docente. **Revista @mbienteeducação**, v. 8, n. 2, p. 161-177, 2018

FELICETTI, Vera Lucia. Egressos das licenciaturas: o que move a escolha e o exercício da docência. **Educar em Revista**, n. 67, p. 215-232, 2018.

FERNANDES, Lorena Sousa; BATISTA, Iorana Raiane Costa; PESSOA, Mikaela da Silva; CABRAL, Simone Mendes; DIAS, Márcia Adelino da Silva. **A importância da Residência Pedagógica na educação básica do Brasil e na formação inicial de professores de ciências**.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática Pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 2, n. 3, p. 11-49, 2010.

INEP. **Censo da educação superior 2018**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/apresentacao_censo_superior2018.pdf>. Acesso em: 29 mar de 2020.

LENGERT, Rainer. Profissionalização docente: entre vocação e formação. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 16, n. 2, p. 11-23, 2011.

MARTINS, Thaís Regina Miranda; SLAVEZ, Milka Helena Carrilho. Um estudo sobre programas de iniciação à prática profissional de professores no Brasil: o PIBID e o estágio de Residência. **Ensino & Pesquisa**, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?. **Cadernos de saúde pública**, v. 9, n. 3, p. 237-248, 1993.

NÓVOA, António. Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência. In: GONSALVES, Elisa Pereira; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. (orgs.) **Currículo e contemporaneidade: questões emergentes**. Campinas: Alínea, 2004. p. 17-29..

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. 2.ed. Porto Editora. 1999

NÓVOA, António. **Professores - Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António; GANDIN, Luís Armando; ICLE, Gilberto; FARENZENA, Nalú; MOSCHEN RICKES, Simone. Pesquisa em educação como processo dinâmico, aberto e imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa. **Educação & realidade**, v. 36, n. 2, p. 533-543, 2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed. 2000

SOUSA, A. G. de; SIQUEIRA, J. R. S.; BRANDÃO, V. B. G. Migração intra-regional e identidade: uma análise sobre jovens universitários. **VI Congresso em Desenvolvimento Social**. 2018

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional**. 12.ed. Petrópolis. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2011

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5.ed. Petrópolis. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2009.

UFS. Perfil do ingressante na graduação – 2017. Relatório Institucional de Indicadores Seleccionados – **RADAR**. n.4, Ano IV. 2017

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 32, p. 226-370, 2006.

APÊNDICE A**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****(res. 466/2012)**

Você está sendo convidado a participar de um estudo denominado “Percepções de licenciandos da Universidade Federal de Sergipe quanto a sua atuação no programa de Residência Pedagógica”, cujo objetivo é analisar a contribuição do programa de Residência Pedagógica na formação de discentes de licenciatura.

Sua participação consistirá em conceder uma entrevista à pesquisadora, relatando suas experiências vivenciadas no programa de Residência Pedagógica. Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, não receberei nenhum tipo de benefício financeiro. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e se, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo.

As pesquisadoras envolvidas com o referido projeto são: Cíntia de Cássia Marcolan, discente do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Sergipe, sob orientação da professora doutora Claudiene Santos, também da Universidade Federal de Sergipe e com elas poderei manter contato pelo telefone (079)991323280, ou e-mail, cintia_marcolan@yahoo.com.br.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Eu, _____ fui orientado/a quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação e que posso desistir a qualquer momento, no decorrer da realização da entrevista..

_____, ____ de _____ de 2020.

Nome e assinatura do sujeito da pesquisa

Cíntia de Cássia Marcolan (pesquisadora)

Claudiene Santos (orientadora)

APÊNDICE B
ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Nome: _____

Email: _____

Telefone: _____

Sexo: _____ **Idade:** _____

Curso: _____ ()

Presencial () EAD

Cor: _____ **Você é cotista?** () Sim () Não **Classe econômica:** _____

Período atual no curso (ex: 7º período): _____

Tempo de permanência no Residência Pedagógica: _____ ano _____ meses

Escola _____ **em** _____ **que atua:** _____

() Integral () Estadual () Municipal () Federal () Rural

Atua no: () Ensino Fundamental

Séries em que atua: () 6º ano () 7º ano () 8º ano () 9º ano

Atua no: () Ensino Médio

Séries em que atua: () 1º ano () 2º ano () 3º ano

PERGUNTAS NORTEADORAS	PERGUNTAS SECUNDÁRIAS
1. Discorra sobre o que te motivou a se inscrever e a permanecer no Programa Residência Pedagógica?	Suas motivações permanecem as mesmas com o decorrer do programa? O que mudou? O que você acha que interferiu na mudança das motivações iniciais? A questão financeira (bolsa), influenciou em algo na sua inscrição e/ou permanência?
2. Como você descreve sua experiência no programa Residência Pedagógica na sua formação profissional?	Quais habilidades docentes e profissionais foram construídas a partir da sua experiência no RP? (Escrita, redação, redação científica, planejamento, avaliação) Fale sobre como você acha que teria sido sua formação sem a participação no Residência Pedagógica?
3. Relate algumas vivências que tenham marcado sua participação no RP.	
4. Relate como ocorreu sua atuação em sala de aula (regência). (as metodologias utilizadas, o preparo das aulas, a vivência com uma turma)	
5. A partir da sua participação no Residência Pedagógica, faça uma breve	Por que a escolha do curso X? e o porquê licenciatura?

análise sobre seus anseios perante o curso, antes e depois do programa.	Fale sobre seu desejo em relação a licenciatura após a participação no RP.
6. Quais foram os desafios/limitações experienciados com o programa RP?	
7. Faça uma avaliação do programa Residência Pedagógica, apontando pontos positivos e negativos.	Caso pudesse fazer alterações no programa, quais seriam? Você recomendaria o programa Residência Pedagógica para outros graduandos?
8. Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa que possa contribuir com meu trabalho?	