



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO
MATEMÁTICA**

MARIANA DE SOUZA GOMES

**PROFISSIONALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA: REFLEXÕES A PARTIR DO
PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UEPB**

**CAMPINA GRANDE – PB
2020**

MARIANA DE SOUZA GOMES

**PROFISSIONALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA: REFLEXÕES A PARTIR DO
PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UEPB**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito final para a obtenção do Título de Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática.

Linha de pesquisa: Metodologia, Didática e Formação do Professor no Ensino de Ciências e Educação Matemática

Área de concentração: Ciências Biológicas

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Adelino da Silva Dias

**CAMPINA GRANDE – PB
2020**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

G633p Gomes, Mariana de Souza.
Profissionalização da docência [manuscrito] : reflexões a partir do Programa de Residência Pedagógica da UEPB / Mariana de Souza Gomes. - 2020.
198 p. : il. colorido.
Digitado.
Dissertação (Mestrado em Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências e Tecnologia, 2020.
"Orientação : Profa. Dra. Márcia Adelino da Silva Dias, Departamento de Biologia - CCBS."
1. Formação de Professores. 2. Representações sociais.
3. Residência pedagógica. 4. Ensino de Ciências. I. Título
21. ed. CDD 371.12

MARIANA DE SOUZA GOMES

**PROFISSIONALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA: REFLEXÕES A PARTIR DO
PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UEPB**


Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito final para a obtenção do Título de Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática.

Linha de pesquisa: Metodologia, Didática e Formação do Professor no Ensino de Ciências e Educação Matemática

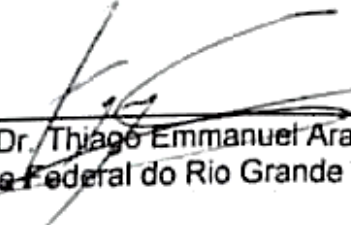
Área de concentração: Ciências Biológicas

Aprovada em: 30 de setembro de 2020.

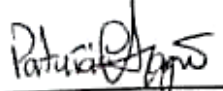
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Márcia Adelino da Silva Dias (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dr. Thiago Emmanuel Araújo Severo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)



Prof. Dra. Patricia Cristina de Aragão
Universidade Federal da Paraíba (UEPB)

Ao Pai, Filho e Espírito Santo, que me constituiu enquanto, pessoa, mulher, filha, mãe, professora e pesquisadora. Pela graça de ter escalado tantas montanhas, ao longo da vida, para chegar até o presente momento.

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, e de todos, agradeço ao meu Deus, que permitiu que eu concluísse mais esse sonho acadêmico e profissional, apesar de todas as circunstâncias. Ao olhar para o caminho percorrido, vejo muitas dificuldades, privações, negativas, contudo, permeadas por momentos de dedicação, perseverança, esforço, fé e conquistas, que só foram trilhados e alcançados pela graça e misericórdia divina. Por isso, “quero o seu nome engrandecer, e agradecer-te por tua obra em minha vida. Acredito em seu infinito amor, pois só tu és o Deus eterno sobre toda Terra e Céu” (ADHEMAR DE CAMPUS, 1995).

À minha mãe, que sempre me mostrou que a educação é o caminho para a transformação. E pelo cuidado e tempo dedicados aos meus filhos durante muitos momentos em que precisei estudar, principalmente durante a graduação. Obrigada, Dona Maria Hilário! Sem o seu amor, ensinamentos e contribuições, tudo teria sido mais difícil.

Agradeço, também, a duas pessoas que são referência em minha vida, Alexandrina e Mariano Hilário, meus queridos avós, com os quais sempre me senti acolhida e amada, eles que são as bases da minha referência familiar, além de todos os ensinamentos morais que carrego comigo até hoje.

Falando de pessoas especiais, estão elas, as Hilárias: Dezinha, Eliane, Edvânia e Ivony. Algumas vezes cuidaram de mim como se fossem minhas mães, outras nos divertimos e brincamos como verdadeiras amigas, e outras sofremos e aconselhamos umas às outras como irmãs, sobrinhas e tias, pois assim somos.

Aos meus irmãos, Carlos Alexandre e Ana Paula, pela convivência, entre tapas e beijos aprendemos a nos amar! Xandy hoje é referência para mim, sereno, modesto, prestativo e transformado.

Aos dois amores da minha vida, e esses eu posso garantir que serão até que a morte nos separe, meus filhos Marlom e Micael, presentes divinos que, em muitos momentos, tiveram que abdicar dos meus cuidados, atenção e carinho, em detrimento de trabalho e estudos.

Ao meu companheiro, Pedro Trindade, por me apoiar e ajudar na concretização desta conquista, sem você tudo teria sido mais difícil. Ele e os meus filhos foram “linha de frente” nos meus momentos de estresse, desabafos e lazer.

Aos poucos amigos: Amanda Coutinho, Sandrelena, Sarajane, Felipe, Maysa Porto, Marta, Stephanie, Amanda Gabriela e Rosângela. Obrigada pelos momentos de conversa, desabafo, encorajamento e descontração. Stephanie, Amanda e Maysa fomos porto para desembarque de angústias e embarque de esperança e fé.

À Universidade Estadual da Paraíba, pela profissional que me constituiu e por todas as oportunidades vivenciadas: graduada, especialista, mestre e servidora, com muito orgulho, sou UEPB. Meus agradecimentos a todos os professores e técnicos ao longo dessa jornada.

À minha orientadora, Profa. Dra. Márcia Adelino, pela oportunidade que me deu quando muitos fecharam as portas para uma graduanda cheia de bagagem (mãe de dois filhos/bebês e esposa), pelas oportunidades no PIBID, GRECOM, PPGECEM e na Residência Pedagógica. Agradeço por todos os momentos de orientação, encorajamento, ousadia e descontração ao longa dessa caminhada acadêmica. Suas orientações, confiança e ousadia instigaram-me a escrever trabalhos científicos, participar de reuniões científicas (locais, nacionais e internacionais), viajar para o exterior e chegar à conclusão do mestrado. Além da confiança e liberdade durante a escrita deste trabalho.

A todos que fazem o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, principalmente aos docentes, pelos conhecimentos partilhados e construídos durante minha estadia.

Aos professores que compuseram a banca examinadora deste trabalho, Dr. Thiago Severo, Dr. Patrícia Cristina de Aragão e Dra. Maria Betânia Fernandes. Agradeço a disponibilidade e as valiosas contribuições que auxiliaram no desenvolvimento desta pesquisa e no meu aprendizado ao longo desse processo.

Ao grupo da Residência Pedagógica, pela solicitude e colaboração durante o desenvolvimento desta pesquisa, principalmente à professora/preceptora Me. Simone Mendes. O contato com a RP acrescentou muitas reflexões na minha prática docente.

À Secretaria de Educação do Município de Pocinhos e à Escola Castro Alves, que permitiram o meu afastamento/licença para cursar o mestrado. Estar/ser professora dessa escola partiu de um propósito e presente de Deus, que trouxe muitas transformações na minha prática docente, na verdade um laboratório diário, em que aprendo e ensino, junto com meus alunos e colegas. Nesse ambiente, o processo de ensino-aprendizagem vai além dos conteúdos, das teorias e conceitos biológicos e

ambientais que aprendi na academia, das teorias da aprendizagem, das normativas e estruturas acadêmicas. Efetivamente, é onde aprendi o sentido da tríade SER-FAZER-TER; a buscar compreender o aluno na sua totalidade; a construir relações sociais saudáveis e pedagógicas; a agir de maneira ética e moral; a desenvolver estratégias, tomar decisões e resolver problemas que não estão descritos em nenhum livro, manual, documentos oficiais, reuniões científicas ou periódicos; aprendi a ser PROFESSORA. Desse modo, ao concluir o mestrado, espero poder enriquecer, ainda mais, minha prática docente e contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem no ensino de Ciências e Biologia.

Por fim, agradeço ao Departamento de Odontologia da UEPB/Campus I e à equipe do Núcleo Universitário de Biossegurança em Saúde-NUBS/UEPB, em especial à Dra. Criseuda Barros, pela compreensão quando precisei me ausentar das minhas atividades laborais durante o percurso do mestrado, além de todos os ensinamentos, cuidado e carinho para comigo. As atividades que desenvolvo no NUBS e as pessoas com quem convivo também agregam muito à minha Formação Profissional, guardarei sempre no coração.

“Confia no Senhor de todo o teu coração, e não te estribes no teu próprio entendimento”.

Provérbios 3:5

Ensinar é uma prática social, pois se constitui na interação entre professores, alunos e sociedade, de maneira complexa. Se constrói na articulação dos contextos sociais, históricos, culturais e políticos. Conforme diz Paulo Freire, “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática”.

(FREIRE, 1991, p. 58).

RESUMO

A formação de professores e os processos de aquisição dos saberes para o exercício da docência e sua profissionalização são questões atuais que se colocam, em todas as áreas, como elementos fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino na escola básica e na valorização docente. Nesse seguimento, considero que os Programas de Residência Pedagógica (PRP) podem ser importantes aliados na formação dos professores e contribuir de maneira positiva para a Educação Básica e o ensino de Ciências. Assim, o objetivo deste trabalho é identificar e analisar as Representações Sociais de professores em formação que participam do Programa de Residência Pedagógica do curso de Ciências Biológicas da UEPB/Campus I sobre a Profissionalização Docente. Para tanto, realizei uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa, tendo como participantes discentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UEPB/Campus I que atuaram no Programa de Residência Pedagógica no Ensino de Ciências nos anos 2018 e 2019. Utilizei como instrumento de coleta de dados o teste TALP, os relatórios e a entrevista semiestruturada, de modo que os dados foram agrupados em categorias de análise por associação de palavras, mediante a Análise Temática de Conteúdo, proposta por Bardin (2016), e a construção das categorias de análise segundo Dias (2008). Também foi realizada uma análise estatística textual, utilizando o Software IRAMUTEQ para análise de Corpus Textual e de Matriz (CAMARGO; JUSTOS, 2013; MARCHAND; RATINAUD, 2012). Os resultados desta pesquisa mostram que a estrutura do núcleo central das representações sociais dos participantes sobre a Profissionalização da Docência é composta pelos elementos: formação, imersão, experiência, remuneração e valorização docente. Nesse sentido, a Profissionalização da Docência compreende os processos pelos quais os professores ampliam seus conhecimentos, desenvolvem habilidades e competências, melhoram seu estatuto, elevam seus rendimentos, conquistam autonomia e reconhecimento social, além das normas e valores éticos que regem a profissão. Os resultados apontam que a participação no PRP propiciou aos licenciandos experiência docente, podendo ser articulada aos fundamentos teóricos no enfrentamento das dificuldades e peculiaridades do fazer docente e na construção de conhecimentos específicos do ensino de Ciências e Biologia mediante conhecimentos pedagógicos e humanizadores. Além disso, também contribuiu para o desenvolvimento dos alunos da escola em que os sujeitos pesquisados atuavam, tendo em vista processos de ensino-aprendizagem mais dinâmicos, participativos, inovadores, conduzidos de maneira crítica e reflexiva.

Palavras-chave: Profissão docente. Formação de Professores. Representações Sociais. Residência Pedagógica. Ensino de Ciências.

ABSTRACT

The training of teachers and the processes of knowledge acquisition for the exercise of teaching and its professionalization are current issues that act, in all areas, as fundamental elements for the improvement of teaching quality in the basic school and for the appreciation of teachers. Proceeding this way, it is considered that the Pedagogical Residency Programs (PRP) can be strong allies in the training of teachers and contribute positively to Basic Education and the teaching of Sciences. Therefore, the objective of this work is to identify and analyze the Social Representations of teachers in training who participate in the Pedagogical Residency Program of the Biological Sciences course at UEPB / Campus I on Teacher Professionalization. To this end, a descriptive research with a qualitative approach was carried out, with students from the Biological Sciences course at UEPB / Campus I who worked in the Pedagogical Residency Program in Science Teaching in the years 2018 and 2019. The TALP test, the reports and the semi-structured interview were used as a data collection instrument, so that the data were grouped into analysis categories by word combination, through the Content Thematic Analysis, proposed by Bardin (2016), and the construction of analysis categories according to Dias (2008). A textual statistical analysis was also performed, using the IRAMUTEQ Software to analyze the Textual Corpus and Matrix (CAMARGO; JUSTOS, 2013; MARCHAND; RATINAUD, 2012). The results of this research show that the structure of the central nucleus of the social representations of the participants about the teaching professionalization is composed of the elements: training, immersion, experience, remuneration and teacher appreciation. In this sense, teaching professionalization includes the processes by which teachers expand their knowledge, develop skills and competences, improve their status, raise their income, gain autonomy and social recognition, in addition to the ethical standards and values that rule their profession. The results show that the participation in the PRP provided the students with teaching experience, which could be performed using the theoretical foundations in facing the difficulties and peculiarities of teaching and in the construction of specific knowledge of Science and Biology teaching through pedagogical and humanizing knowledge. This research also contributed to the development of students at the school in which the researched subjects worked, since more dynamic, participatory, innovative teaching-learning processes were conducted in a critical and reflective manner.

Keywords: Teaching profession. Teacher training. Social Representations. Pedagogical Residence. Science teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Evolução do piso salarial dos professores de 2009 a 2020	42
Figura 2 – Dinâmica do PIBID	47
Figura 3 – Dinâmica do Programa de Residência Pedagógica (BRASIL, 2018)	55
Figura 4 – Tríade dos elementos na formação dos professores no PRP	56
Figura 5 – Recorte de ficha TALP para a coleta de dados.....	71
Figura 6 – Categorias que emergiram do referencial teórico da pesquisa	73
Figura 7 – Tipos de Análises feitas no Software IRAMUTEQ utilizadas na pesquisa	76
Figura 8 – Árvore máxima da análise de Similitude sobre a experiência dos participantes da pesquisa no Programa da Residência Pedagógica (dados coletados nas entrevistas).....	96
Figura 9 – Árvore máxima da análise de Similitude sobre a representação social dos participantes da pesquisa acerca da Profissionalização da Docência (dados coletados nas entrevistas).....	106
Figura 10 – Árvore máxima da análise de Similitude (matriz) sobre as representações dos participantes quando evocada a palavra “profissão” (dados coletados no teste TALP).....	111
Figura 11 – Árvore máxima da análise de Similitude (matriz) sobre as representações dos participantes quanto ao termo “Professor” (dados coletados no teste TALP)	114
Figura 12 – Árvore máxima da análise de Similitude (matriz) sobre as representações dos participantes quando evocada a palavra “Residência Pedagógica” (dados coletados no teste TALP)	117

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Quadro Conceitual das Representações Sociais	68
Quadro 2 – Diagrama de quatro quadrantes realizado pelo Software IRAMUTEQ para análise Prototípica	78
Quadro 3 – Etapa de Formação desenvolvida na UEPB	81
Quadro 4 – Análise Prototípica das evocações dos participantes sobre o termo indutor “profissão”	109
Quadro 5 – Análise Prototípica das evocações dos pesquisados ao teste TALP sobre o estímulo indutor “Professor”	113
Quadro 6 – Análise Prototípica das evocações dos pesquisados ao teste TALP sobre o estímulo indutor “Residência Pedagógica”	116
Tabela 1 – Evolução do PSPN	43

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEALE	Centro de Alfabetização Leitura e Escrita
CEFAMS	Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CHD	Classificação Hierárquica Decrescente
CONAE	Conferências Nacionais de Educação
CP/UFMG	Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais
CHD	Classificação Hierárquica Decrescente
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CTSA	Ciência, Tecnologia, Sociedade e Meio Ambiente
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
DEB	Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
ESTADIC	Informações Básicas Estaduais
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FPE	Fundo de Participação dos Estados
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
IBECC	Instituto Brasileiro de Educação Ciência e Cultura
ISEENS	Institutos Superiores de Educação das Escolas Normais Superiores
IPI-Exp	Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às Exportações. Desoneração de Exportações
ITCMD	Impostos sobre Transmissão Causa Mortis e Doações
IPVA	Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores
ITR	Imposto Territorial Rural
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MEB	Movimento de Educação de Base
PAP	Plano de Ação Pedagógica
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIB	Produto Interno Bruto
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
PRP	Programa de Residência Pedagógica
PGPRP	Plano de Gerenciamento do Programa de Residência Pedagógica
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROINFANTIL	Programa de Formação de Professores em Exercício na Educação Infantil
RP	Residência Pedagógica
RJ	Rio de Janeiro
STF	Supremo Tribunal Federal
SP	São Paulo
TALP	Teste de Associação Livre de Palavras
TRS	Teoria das Representações Sociais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UAB	Sistema Universidade Aberta do Brasil
VAA	Valor Anual Mínimo por aluno

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	PERCURSO TEÓRICO	20
2.1	Profissionalização da Docência	20
2.1.1	<i>Caminhos da Profissionalização da Docência no Brasil</i>	23
2.1.2	<i>Políticas Públicas no Percurso da Profissionalização da Docência</i>	30
2.1.3	<i>Programas de Formação de Professores</i>	44
2.1.3.1	<i>Programa de Iniciação à Docência (PIBID)</i>	45
2.1.3.2	<i>Programa de Residência Pedagógica (PRP)</i>	51
2.2	Teoria das Representações Sociais	58
2.2.1	<i>As Funções da Representação Social</i>	66
3	PERCURSO METODOLÓGICO	69
3.1	Tipo de Pesquisa	69
3.2	Participantes da Pesquisa	69
3.3	Instrumento e Procedimento de Coleta de Dados	70
3.4	Processamento e Análise dos Dados	72
3.4.1	<i>Categorias de Análise Temática de Conteúdo</i>	72
3.4.2	<i>Análises Estatísticas sobre Corpus textuais e Matrizes de palavras</i>	75
3.5	Aspectos Éticos da Pesquisa	79
3.6	Produto Educacional	79
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES	81
4.1	Análise Temática de Conteúdo	84
4.2	Análises Estatísticas sobre Corpus textuais	95
4.3	Análises Estatísticas sobre Matrizes de palavras	109
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
	REFERÊNCIAS	124
	ANEXO A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE	138
	ANEXO B – Termo de Compromisso do Pesquisador Responsável ...	140
	ANEXO C – Termo de Autorização para Gravação de Voz – TACV	141
	ANEXO D – Parecer Consubstanciado do CEP	143
	APÊNDICE A – Teste de Associação de Livre Palavra – TALP	147
	APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista	149

APÊNDICE C – Plano de Gerenciamento do Programa de Residência Pedagógica	150
---	------------

1 INTRODUÇÃO

Durante a construção deste trabalho, busquei uma palavra que pudesse representar o público ao qual direciono este escrito, mas não foi tão fácil encontrar. Após muitas leituras, foi preciso compreender o universo complexo no qual se constitui esse “ser, eu, você, nós”. Somos identidade, profissão, saberes, somos únicos. Somos construtores, idealizamos, projetamos, analisamos e preparamos o terreno, montamos o alicerce e iniciamos a construção com todos os cuidados necessários, tudo é muito delicado, a obra deverá ser a melhor possível, pois, de algum modo, ela também será identidade, profissão e saberes. Desse modo, entender como foi construída e constituída a nossa realidade foi o primeiro passo para a compreensão do que eu buscava, os caminhos percorridos não foram largos, nem curtos, tampouco fáceis de caminhar e de atravessar. Entretanto, aqui estamos, certamente, não é o fim. Olhando para trás observo que conquistamos algumas léguas de espaço, porém, ainda há muito a percorrer, a construir e desconstruir, talvez mais do que o caminho já percorrido.

Agora, é possível entender que toda construção e desconstrução é, ao mesmo tempo, um produto e um processo, está abastecida, articulada e estimulada por aspectos históricos, sociais, temporais, políticos, culturais e psíquicos. Portanto, a palavra que caracteriza nosso público é RESILIÊNCIA. Resiliência enquanto processo histórico-social de adaptação e superação, enquanto fator inato ou adquirido de modo temporal, como algo circunstancial ou permanente (TABOADA; LEGAL; MACHADO, 2006). Somos PROFESSORES, construímo-nos resilientes em todo o processo que permeia a Profissionalização Docente e para o enfrentamento dos problemas cotidianos e contemporâneos.

Nessa perspectiva de construção, gostaria de convidar-lhes a conhecer um pouco sobre esta obra e o caminho que percorri até aqui, cujas experiências no processo de formação de professores vêm ocorrendo desde a Educação Básica, enquanto aluna, como afirma Tardif (2000). Mais adiante, optei por iniciar o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e, nesse período, tive a oportunidade de ser bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) durante trinta meses de imersão nas atividades do programa.

A participação no PIBID, a relação com minha orientadora e os grupos de estudo conduzidos por ela propiciaram momentos ricos de formação, reflexão e prática, tendo em vista que sempre fui orientada a levar para a escola atividades, metodologias e estratégias inovadoras, algo que motivasse os alunos a permanecerem nas aulas e na escola. Compreendi que deveria instigar o aluno a se sentir protagonista do processo de ensino-aprendizagem e entender que a ciência e os processos biológicos, químicos e físicos permeiam suas vidas, seu espaço social e estão presentes desde a sua respiração, dos movimentos cíclicos da natureza até as invenções tecnológicas de última geração.

Nesse sentido, o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi elaborado na perspectiva de inovações didáticas na abordagem do bioma Caatinga, interesse que se deu a partir da minha vivência no PIBID, onde fui levada a articular a teoria aprendida na academia com a prática na escola. Todavia, assim como encontro em minha sala de aula hoje, enquanto docente, muitos eram os entraves, problemas na estrutura física das escolas, falta de materiais didáticos, indisciplina de alunos, falta de motivação e colaboração por parte de alunos e professores, baixas remunerações e pouca valorização profissional.

Na sequência, já graduada, comecei a carreira docente em algumas escolas públicas e muitas incertezas, angústias, problemas e realidades inundaram o meu universo docente. Assim, as indagações sobre os saberes da profissão docente e os processos de formação pairaram em minha mente. Após iniciar o Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática, com a mesma orientadora da graduação, decidimos continuar contribuindo com pesquisas na área de formação de professores, uma vez que poderíamos encontrar respostas ou, até mesmo, levantar mais questionamentos sobre o processo de Profissionalização Docente e, assim, contribuir com as discussões na área.

Nessa perspectiva, a formação de professores e os processos de aquisição dos saberes para o exercício da docência são questões atuais que se colocam em todas as áreas, como elementos fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino na escola básica e no processo de Profissionalização da Docência.

Frente ao exposto, os questionamentos que norteiam este estudo são os seguintes: 1) Quais são as Representações Sociais dos Licenciandos da Residência Pedagógica do Curso de Ciências Biológicas da UEPB/Campus I sobre a

Profissionalização da Docência? 2) Em que medida o Programa de Residência Pedagógica (PRP) tem contribuído na formação inicial e na Profissionalização Docente dos residentes? 3) Que valores, comportamentos, crenças e saberes são associados pelo grupo à Profissionalização da Docência? 4) Como ocorre a articulação entre a teoria e a prática nas ações do Programa da Residência Pedagógica? 5) Quais as contribuições do PRP para os alunos da Educação Básica?

Para responder os questionamentos supracitados, estabeleci como objetivo geral: identificar e analisar as Representações Sociais de professores em formação que participam do Programa de Residência Pedagógica do Curso de Ciências Biológicas da UEPB/Campus I sobre a Profissionalização Docente.

Nesse sentido, pretendo tecer discussões e reflexões sobre o processo de Profissionalização da Docência e a formação de professores. Assim, apresento a seguir como está estruturado este trabalho.

No primeiro capítulo, apresento os aspectos introdutórios deste estudo, contextualizando a temática com as minhas experiências e sinalizando os questionamentos e objetivos da pesquisa, como também a estrutura da dissertação.

No segundo capítulo, apresento o referencial teórico, abordando, ainda que brevemente, a Profissionalização Docente à luz da sua história e do seu desenvolvimento social. Desse modo, introduzo o capítulo discutindo o conceito de Profissionalização Docente a partir dos olhares de Nóvoa (1995), Brzezinski (2011), Tardif (2000), Roldão (2005), Gorzoni e Davis (2017), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004). Para contextualizar, discuto os caminhos da Profissionalização Docente no Brasil, iniciando com os colégios Jesuítas, mais adiante marcado pela centralização da responsabilidade do Estado pelo sistema educacional e os movimentos de formação de professores, além da instituição das escolas normais.

Nessa perspectiva, não seria possível compreender o processo de profissionalização se não fossem abordadas as políticas públicas brasileiras. Assim, ainda no segundo capítulo, menciono uma evolução histórica na luta pela Profissionalização Docente, apresentando a Lei imperial, de 15 de outubro de 1827; a Constituição Federal de 1988 como princípio no artigo 206, inciso VIII; a LDB 9.394/96; o FUNDEB; os Planos Nacionais de Educação e a Lei n. 11.738/2008, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional.

Dando continuidade ao referencial teórico, apresento alguns programas de formação de professores, destacando o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa da Residência Pedagógica (PRP). É perceptível que ambos buscam melhorias na formação docente e, conseqüentemente, a elevação da qualidade do ensino básico.

Nessa continuidade, o capítulo dois descreve a profissão docente, antes de tudo, como uma construção permeada de Representações Sociais, por isso, utilizei, neste trabalho, a Teoria das Representações Sociais, como suporte teórico e metodológico para o conhecimento sobre a Profissionalização Docente. Desse modo, para melhor entendimento desse fenômeno, trago as contribuições de Simmel (2009), Weber (2002), Marx (2008), Durkheim (2007), Moscovici (2007; 2012; 2015), Jodelet (1989) e Abric (2000).

O terceiro capítulo se encarrega de mostrar todo o percurso metodológico para a construção e desenvolvimento da pesquisa. Assim, caracteriza a pesquisa e os participantes, descreve os instrumentos e procedimentos de coleta de dados e como procedeu a análise dos dados. Nesse capítulo, o aporte teórico baseia-se nos olhares de Rúdio (2002), Costa (2011), Coutinho (2017), Minayo (1996), Bardin (2016), Dias (2008), Camargo e Justos (2013), Marchand e Ratinaud (2012).

No quarto capítulo, apresento e discuto os resultados desta pesquisa, buscando relacionar ao objetivo proposto e responder as perguntas que nortearam este estudo, bem como a articulação com o referencial teórico.

Por fim, como produto desta pesquisa, disponibilizo um modelo de Plano de Gerenciamento do Programa da Residência Pedagógica (PGPRP), com vistas a contribuir com o trabalho desenvolvido por coordenadores, preceptores e residentes do programa. Não se trata de um molde engessado ou uma receita pronta, pois sei que, na prática docente, são muitas possibilidades e pouca previsibilidade e que não cabem modelos prontos e acabados. Proponho um instrumento norteador de algumas atividades desenvolvidas no PRP e, até mesmo, nos Estágios Supervisionados e PIBID, que visa facilitar a elaboração de documentos pedagógicos e científicos inerentes ao programa.

2 PERCURSO TEÓRICO

2.1 Profissionalização da Docência

A profissão docente é uma construção social elaborada a partir de saberes, conhecimentos, crenças, valores e pensamentos histórico e socialmente compartilhados, que estruturam as ações dos sujeitos permeando sua prática social. Brzezinski (2011) afirma que a identidade profissional é também coletiva, uma vez que inclui a história de vida, os desejos e expectativas, as realizações e frustrações, bem como as representações do profissional.

Castro (2002) discorre que as representações acerca da profissão docente são construídas ao longo de uma trajetória de experiências vividas no cotidiano e compartilhadas pelos pares, contribuindo para a formação da identidade profissional. Portanto, a profissão docente é histórica e social, interfere e sofre interferência do meio no qual está inserida.

Tardif (2000) apresenta os saberes docentes como plurais e heterogêneos:

Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor. (TARDIF, 2000, p. 15).

Para o autor, os saberes docentes são variados e personalizados, pois mudam de acordo com os diferentes objetivos a serem atingidos, são saberes plurais, temporais, sociais e históricos. E no que diz respeito à existência das representações, Núñez e Ramalho (2008) apontam que elas passam a existir dentro do contexto social, das posições culturais e das experiências individuais e com os alunos, bem como das relações com os colegas e outros profissionais. Os referidos autores consideram as representações dos professores como elemento essencial nas discussões da Profissionalização Docente.

Nesse contexto, espera-se sempre de um profissional compromisso, competência técnica, ética e conhecimento para resolver problemas no âmbito de sua

profissão. Assim, Veiga (1998) apresenta a profissionalização como uma construção dialética:

O processo de profissionalização não é um movimento linear e hierárquico. Não se trata de uma questão meramente técnica. O que se espera e se deseja é que a profissionalização do magistério seja um movimento de conjugação de esforços, no sentido de se construir uma identidade profissional unitária, alicerçada na articulação entre a formação inicial e continuada e exercício profissional regulado por um estatuto social e econômico, tendo como fundamento a relação entre: teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico de modo a atender à natureza e especificidade do trabalho pedagógico. (VEIGA, 1998, p. 76-77).

O processo de Profissionalização Docente perpassa a formação, a teoria, a técnica, é uma construção social, histórica e temporal. Para Nóvoa (1995a), a Profissionalização se desenvolve a partir de duas dimensões e quatro etapas. As dimensões englobam o conhecimento e técnicas necessárias ao exercício da atividade docente e ao conjunto de normas e de valores éticos que regem as relações internas e externas do corpo docente, ou seja, formação e regulação do exercício profissional. Já as etapas do processo de Profissionalização, segundo Nóvoa (1995a), assentam-se em: 1) a prática da docência em tempo integral ou como ocupação principal; 2) a criação de um suporte legal ao exercício profissional na docência; 3) a institucionalização de dispositivos de formação; 4) a constituição das associações docentes.

Nesse seguimento, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) ressaltam dois aspectos que se articulam no desenvolvimento da identidade da profissão. O primeiro é a profissionalidade como dimensão interna, processo em que o professor adquire os saberes próprios da docência e constrói as competências profissionais. A profissionalidade está ligada aos “saberes, competências, pesquisa, reflexão, crítica epistemológica, aperfeiçoamento, capacitação, inovação, criatividade, dentre outras” (NÚÑES; RAMALHO, 2008, p. 4). Já o profissionalismo é apontado pelos referidos autores como dimensão externa, que agrega o viver e o desenvolver da profissão, as relações entre o grupo profissional. Ao profissionalismo estão ligados o status profissional, o reconhecimento social da profissão, a remuneração, autonomia intelectual, serviços, compromisso/obrigação, vocação, ética, crítica social, democracia, coletividade, entre outros.

Paula Junior (2012) relaciona a Profissionalização à valorização social do magistério, à inserção de políticas públicas, à autonomia e aos rendimentos. A autora apresenta a profissionalidade como o aperfeiçoamento docente na busca pelo desenvolvimento profissional, uma dinâmica interna com reflexos na ação. Enquanto o profissionalismo é apresentado por ela como um compromisso docente, dedicação e zelo pela atividade.

Gorzoni e Davis (2017) articulam o termo profissionalidade à Profissionalização, relacionando-o a aspectos como: habilidades e competências profissionais; qualidade e integridade do fazer docente; identidade docente individual e social; responsabilidade individual e comunitária; compromisso ético e político.

Do mesmo modo, Roldão (2005) considera o termo profissionalidade como um processo progressivo de construção social ao longo de toda a vida da profissão docente. Já a Profissionalização, segundo a autora, está limitada à formação inicial, com a certificação e reconhecimento da competência para exercer a profissão. Neste sentido, a profissionalidade é tida como um “conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de atividades, igualmente relevantes e valiosas” (ROLDÃO, 2005, p. 108).

A partir dos estudos de Nóvoa, Gimeno Sacristán e Dubar, a autora apresenta ainda quatro descritores de profissionalidade:

[...] o reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade (por oposição à indiferenciação); o saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza; o poder de decisão sobre a ação desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma – dito doutro modo, o controle sobre a atividade e a autonomia do seu exercício; e a pertença a um corpo coletivo que partilha, regula e defende, intramuros desse coletivo, quer o exercício da função e o acesso a ela, quer a definição do saber necessário, quer naturalmente o seu poder sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima. (ROLDÃO, 2005, p. 109).

Os descritores propostos pela autora admitem perceber a profissionalidade docente como um exercício especializado, competente, legal, autônomo, apresentando uma função, prestígio e reconhecimento social. Nóvoa (1992) considera a identidade do profissional da educação para além de um produto de um conjunto de saberes, sugere o ser e o sentir-se profissional.

A Confederação Nacional dos/as Trabalhadores/as (CNTE) da educação no Brasil entende a Profissionalização sustentada por um tripé: carreira, formação e

salário (VIEIRA, 2007), de modo que, caso exista negligência em um deles, a Profissionalização estará comprometida.

Diante do exposto, é necessário entender como surgiu e como se configura a Profissionalização Docente no Brasil.

2.1.1 Caminhos da Profissionalização da Docência no Brasil

Para abordar a profissão docente é necessário entender historicamente o processo de Profissionalização do magistério. A esse respeito, Nóvoa (1995a, p. 14) afirma que “o processo histórico de profissionalização do professorado (passado) pode servir de base à compreensão dos problemas atuais da profissão docente (presente)”.

Nesse cenário, partiu de uma prática educacional ligada, primeiramente, à igreja, realizada por “mestres leigos”, e, mais tarde, relacionada ao servidor público, a serviço das autoridades estatais, mergulhado nas ideologias iluministas com o ensino laico. Gradativamente, os professores conseguiram ocupar um espaço como profissionais, com exigência de formação específica, salários com regulamentação legal e organizações sindicais. Segundo Nóvoa (1991),

Na origem, os docentes aderem a uma ética, a um sistema normativo essencialmente religioso. Entretanto, mesmo quando se passa da missão religiosa de educar jovens à prática de um ofício e da vocação sustentada por um apelo a uma profissão, as motivações originais não desaparecem e apenas parcialmente são substituídas por valores e crenças alternativas. (NÓVOA, 1991, p. 119)

Nesse contexto, o processo de ensino-aprendizagem no Brasil começou a ser sistematizado, planejado e formalizado por volta de 1549, com os colégios jesuítas. Os jesuítas tinham formação educacional europeia e total influência dos ensinamentos cristãos e fundamentos hebraicos, assim, eram extremamente conservadores, enfatizavam a memorização e abstração dos conteúdos abordados. Todas as escolas jesuítas eram regidas pelo documento *Ratio Studiorum*, uma espécie de código que orientava os professores sobre o que fazer, como fazer e o que representar. Esse modelo de educação era voltado para os filhos da classe dominante e para os índios; os escravos, as mulheres e os pobres eram excluídos (PAULA JUNIOR, 2012; SOUZA; MIRANDA; SOUZA, 2018).

A educação Jesuítica teve seu fim no século XVIII com a Reforma Educacional Pombalina, instituída por Sebastião José de Carvalho e Melo, mais conhecido como Marquês de Pombal. A reforma foi oficializada por intermédio do Alvará de 28 de junho de 1759, passando o comando da educação para o Estado. Portanto, são notáveis os interesses políticos na difusão dos ideais do movimento iluminista, caracterizado por uma educação pública, laica, enciclopédica, autoritária e disciplinar (PAULA JUNIOR, 2012; STOCKMANN, 2018; SOUZA; MIRANDA; SOUZA, 2018). Nesse sentido, a reforma pombalina, evidenciando a atuação do Estado no sentido de uma fragmentação dos estudos e organização dos sistemas escolares, repercute na organização da profissão docente até os dias atuais.

A reforma teve destaque por instituir os seguintes aspectos: professores especialistas, um professor para cada matéria; a introdução das aulas régias, que para a maioria bastava apenas saber “ler, escrever e contar” e uma minoria tinha aulas de gramática latina, grego e de retórica; a criação do cargo de diretor de estudos; a realização de concurso para escolha de professores para ministrarem as aulas régias e a instituição do ensino público. O diretor tinha a função de coordenar os estudos nas escolas, acompanhar e inspecionar as aulas régias, e os professores realizavam avaliações, relatórios e medidas corretivas, além de elaborar um relatório anual sobre a situação escolar (MACIEL; NETO, 2006; STOCKMANN, 2018; SOUZA; MIRANDA; SOUZA, 2018). Cardoso (2002) argumenta que o concurso era constituído de duas etapas, prova de conhecimentos e apresentação de atestados de boa conduta emitidos pelo pároco e pela polícia, não sendo necessária a comprovação de escolaridade.

A documentação referente aos exames realizados entre 1797 e 1807, para professor régio de primeiras letras, na jurisdição do governo do Rio de Janeiro, nos mostra que o processo de seleção era simples, e consistia numa questão de aritmética, [...] uma avaliação de ortografia, que provavelmente tratava-se de um epigrama, ou seja, uma poesia breve, satírica. (CARDOSO, 2002, p. 239-240).

Apresenta-se uma preocupação e valorização da conduta moral e cívica dos professores em contrapartida ao conhecimento e formação, situação que contribuiu para a desvalorização social do magistério. Nessa realidade, a função docente não era especializada e era exercida como uma ocupação secundária de religiosos e leigos. Nóvoa (1995b) enfatiza que, no decurso do século XVII e XVIII, os jesuítas e

religiosos formavam um corpo de saberes, técnicas e normas da profissão docente. O referido autor aponta que mesmo com a substituição de professores religiosos por professores laicos não houve mudanças significativas nas normas e valores da profissão docente, continuou a ser realizada uma educação pautada na religião.

O final do século XVIII e início do século XIX foi marcado pela centralização da responsabilidade do Estado pelo sistema educacional e os movimentos de formação de professores, com a idealização de um ensino de qualidade, gratuito, laico e universal. Hypólito (1999) defende que a evolução capitalista contribuiu para os movimentos que culminaram em um sistema público de educação e, como consequência, na organização da carreira docente. Vale ressaltar que enquanto uma pequena parcela da população pode pagar para ter acesso a uma educação de qualidade, a outra é negligenciada e conta com a instauração de sistema de ensino gratuito, ou seja, o capitalismo provoca um movimento de ganhos e perdas na sociedade.

Nesse contexto, após terem conseguido uma formação específica, passam por um processo seletivo para efetivação como funcionários públicos do Estado, conquistarem salários legalmente regulamentados e possuírem uma organização sindical/trabalhista, os docentes gradativamente são considerados como um grupo de profissionais (CUSTÓDIO, 2011).

Assim, o Estado adere à Profissionalização Docente, contudo, detém o controle sobre o exercício da profissão. O Estado decide quem pode exercer as funções docentes, passa a controlar o sistema (Grupos Escolares, Inspeção, Diretores Escolares etc.), define o currículo (conteúdos programáticos, provas, livros didáticos) e, conseqüentemente, o processo de trabalho docente (métodos, estratégias, materiais didáticos, supervisão pedagógica etc.) (HYPOLITO, 1999).

Nesse cenário, era necessário que instituições formadoras de professores fossem instauradas, o que ocorreu a partir da terceira metade do século XIX, por meio da implementação das Escolas Normais no Brasil, sendo as primeiras em Niterói (1835), Bahia (1836), Ceará (1845) e São Paulo (1846), todas elas em caráter privado (MARTINS, 2009). A princípio, o objetivo das escolas normais era formar professores que pudessem disseminar e disciplinar as camadas populares, a civilidade e a ordem. Contudo, a organização didática e curricular era bem simples, como mostra Tanuri (2000):

O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, está limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo. (TANURI, 2000, p. 65).

O autor destaca problemas na infraestrutura dos prédios onde funcionavam as escolas normais, além da evasão de alunos, o que levou ao fechamento de muitas escolas, porém conseguiram subsistir a partir dos anos finais do império.

Nesse período, as escolas normais só podiam formar homens e as mulheres só conseguiram ser inseridas posteriormente, todavia, a formação dada a ambos era diferenciada e excludente, visto que o currículo era reduzido para as mulheres. (CASTRO, 2016). No entanto, a partir de 1880, existiu uma preocupação com a qualidade do ensino científico na formação dos professores. Assim, por meio do Decreto nº 8.025, de 16 de março de 1881, ficou estabelecido:

Artigo 1º: A Escola Normal tem por fim preparar professores primários de 1º e 2º graus: o ensino nela distribuído será gratuito, destinado a ambos os sexos, e compreenderá dois cursos – o de ciências e letras e o de artes. Artigo 2º: O curso de Ciências e Letras se comporá das seguintes matérias: Instrução Religiosa, Português, Francês, Matemática Elementar, Corografia e História do Brasil. Cosmografia, Geografia e História Geral, Elementos de Mecânica e Astronomia, Ciências Físicas, Ciências Biológicas, Lógica e Direito Natural e Público. Economia Social e Doméstica, Pedagogia e Metodologia. Artigo 3º: O curso de Artes abrangerá as seguintes disciplinas: Caligrafia e Desenho Linear, Música Vocal, Ginástica, Trabalhos de Agulha (para alunas). (BRASIL, 1881).

Nesse sentido, é possível observar a preocupação de formar professores com princípios morais e científicos, além da presença das concepções iluministas e positivistas na educação. Contudo, o ensino era limitado em conteúdo.

No decorrer dos anos, as escolas normais sofreram influências do movimento da Escola Nova, passando a ofertar cursos de cinco anos. O Movimento da Escola Nova foi liderado pelos educadores Anísio Teixeira, Almeida Júnior e Lourenço Filho, os quais escreveram o Manifesto dos Pioneiros (1932), um documento que reivindicava, sobretudo, o papel do Estado na educação; a expansão da escola pública, laica e gratuita; a autonomia educativa e a descentralização do ensino (SAVIANI, 2004).

Mesmo com as mudanças supracitadas, as escolas normais passaram por problemas na estrutura de ensino e deram lugar aos cursos complementares de

Habilitação Específica para o Magistério. Em 1971, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMS), com o intuito de melhorar a qualificação dos professores que iriam atuar no ensino pré-escolar e nas séries iniciais (COSTA et al., 2014).

Nesse mesmo período, Saviani (2005) descreve a educação sob fortes influências do desenvolvimento econômico, uma educação funcional ao sistema capitalista ao dispor dos interesses das classes dominantes, ou seja, mão de obra qualificada para o trabalho. Assim, formavam-se “professores específicos para o ensino e a formação de alunos ou profissionais específicos para as áreas que, um dia, seriam úteis ao governo” (JUNIOR, 2012, p. 12).

Nesse cenário de mudanças, identifica-se, na década de 70, uma mobilização da população brasileira em benefício da educação e cultura popular, surgindo o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos. Ambos com ideologias comuns à pedagogia nova e ligados à igreja católica, porém apresentando mais ação e menos devoção (JUNIOR, 2012). Nessa perspectiva, Paulo Freire (1994), em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, propõe uma pedagogia dialógica emancipatória do oprimido, em oposição à pedagogia da classe dominante, que contribua para a libertação e transformação do sujeito cognoscente, que este seja autor da sua própria história através da práxis enquanto unificação entre ação e reflexão.

Quanto à implementação do Ensino Superior no Brasil, Costa et al. (2014) apresenta as primeiras discussões com a chegada da Família Real (1908) e a necessidade de profissionais para atender as demandas de saúde, infraestrutura e educação. Nesse período, era necessário que os profissionais atendessem às principais necessidades: educação, saúde e infraestrutura. Contudo, só em 1964, no governo de Getúlio Vargas, ocorre uma expansão numerosa das universidades pelo país.

Nesse período, por exemplo, houve a instauração da Universidade do Brasil e a Faculdade Nacional de Educação, que formava o indivíduo bacharel em Pedagogia em três anos, o qual podia receber o título de licenciado caso cursasse Didática por mais um ano, segundo o Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939 (SOUZA; MIRANDA; SOUZA, 2018). Porém, com a instauração do Regime Militar, o cenário

nas universidades muda, alunos e professores são impedidos de travar debates e movimentos reivindicando melhoras educacionais e outros assuntos sociais.

Apenas ao final da Segunda Guerra Mundial e início da Guerra Fria, por volta de 1960, o ensino de Ciências foi instituído como disciplina escolar. Nesse sentido, o Instituto Brasileiro de Educação Ciência e Cultura (IBECC) desenvolveu uma série de materiais didáticos para inserir atividades práticas e experimentos, possibilitando aos estudantes vivenciar algumas etapas do método científico (SOUZA; MIRANDA; SOUZA, 2018). Os referidos autores descrevem que a ideia do pensamento científico foi reforçada com a primeira Lei Nacional de Educação (Lei nº 4.024/61), o que tornou a disciplina de Ciências obrigatória no ensino secundário, além do aumento da carga horária nas disciplinas de Física, Química e Biologia no curso colegial.

Mais tarde, com a Lei nº 5.692/71, a disciplina Ciências passou a ser obrigatória nas oito séries do 1º Grau, sendo ofertada também no segundo grau (Ensino Médio) abrangendo os estudos de Biologia, Física e Química. Inicialmente, a disciplina era direcionada ao processo de educação científica, disseminando uma ideia de ciência neutra, vista como um produto e não como um processo. Vianna (2004) apresenta o ensino de Ciências, entre a década de 60 e 80, como sendo disciplinar, fragmentado e especializado. Ressalta que os cursos de formação de professores enfatizavam a ciência neutra, universal, baseada apenas em métodos e técnicas, teoria e prática, memorização de conceitos e reprodução de experimentos.

De acordo com Souza, Miranda e Souza (2018), os anos 70 foram marcados pela preparação dos alunos para o mercado de trabalho, com respaldo na Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada em 1971, a escola deixou de enfatizar a cidadania para formar trabalhadores qualificados, tornando o ensino de ciências descritivo, fragmentado e teórico. (KRASILCHIK, 2008).

No final dos anos 80, com a complexidade dos problemas científicos e tecnológicos, passou-se a reconhecer a importância da Ciência e da Tecnologia para o desenvolvimento econômico e cultural, cujo sucesso depende primordialmente do envolvimento dos jovens em seguir a carreira científica (KRASILCHIK, 2000). Nesse mesmo período, Santos (2008) descreve que os problemas ambientais e o desenvolvimento científico e tecnológico ligados à guerra despertaram críticas à Ciência e Tecnologia. Esperava-se que o ensino de Ciências proporcionasse aos

estudantes uma compreensão de mundo e suas transformações, levando-os a agir de maneira responsável, ética e moral.

Nessa perspectiva, surgiu o movimento Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), que, mais tarde, reconhecendo-se a indissociabilidade desses elementos com o meio ambiente, passou a ser denominado de Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA). A partir do movimento CTS, o ensino de ciência preconiza o rompimento com o ensino positivista, da ciência neutra e absoluta. Segundo Krasilchik (2000), a disciplina de ciências busca desenvolver indivíduos críticos e socialmente participativos, capazes de tomar decisões baseadas nos conhecimentos adquiridos na escola. Acredita-se no ensino de Ciências democrático, crítico e contextualizado, formando indivíduos críticos, reflexivos, autônomos e corresponsáveis na construção de uma sociedade democrática (SANTOS, 2008).

O ensino de Ciências do século XX foi marcado também pela disseminação dos cursos de pós-graduação na área, o que impulsionou as pesquisas em Educação em Ciências no Brasil, além das muitas reuniões científicas para discussão sobre a formação de professores (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010). Doravante, as pesquisas passaram a enfatizar a relação existente entre formação inicial e a atuação dos professores, apontando a necessidade de mudanças nos cursos de formação, na melhoria das condições de trabalho e no estímulo à formação continuada. As investigações sobre os processos de formação prática do professor, e os saberes que são construídos gradualmente em seu cotidiano, passaram a considerar os professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer (NÓVOA, 1992).

De maneira semelhante, Nascimento, Fernandes e Mendonça (2010) descrevem que, a partir dos anos 90, inicia uma mudança nos cursos de formação de professores, através da formação continuada, que busca, além do reconhecimento e da valorização dos saberes docentes, as diferentes etapas do desenvolvimento profissional dos professores. A formação docente deveria comportar um modelo multidimensional, integrando as dimensões humana, técnica e político-social.

Contudo, Torres (1998) critica as políticas Educacionais na década de 90, uma vez que existiam muitas expectativas nos materiais didáticos (Livros Didáticos) e nas propostas de educação a distância, a autora fala em limitar a formação de professores a operadores de ensino. Candau (1996) descreve que as políticas governamentais

nesse período desqualificavam a formação inicial dos professores, quando ofereciam programas de treinamentos em serviço, como uma simples atualização. Embora Candau (1996) compreenda a escola como um local de formação, defende a valorização do saber docente e considera todas as etapas do desenvolvimento profissional. Mas, a autora alerta: “não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença de condições mobilizadoras de um processo formativo.” (CANDAU, 1996, p. 144).

Isso posto, são perceptíveis as modificações no contexto político, econômico e social, o que provocou transformações das políticas educacionais e no ensino de Ciências. De tal modo, apresento a seguir a legislação brasileira como um marco no desenvolvimento da profissionalização da docência e no ensino de Ciência, embora a qualidade social da educação e a valorização docente venham ocorrendo ao longo da história a “passos curtos”.

2.1.2 Políticas Públicas no Percorso da Profissionalização da Docência

O Decreto Imperial de 15 de outubro de 1827, promulgado por Dom Pedro I, é a primeira Lei Geral que trata do ensino no Brasil, apresentando-se como marco histórico, tendo em vista que contemplou múltiplos assuntos: instalação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do império; remuneração dos professores e mestres; currículo; admissão de professores e escolas das meninas. Destaco, nesse Decreto, o artigo 3º, que instituiu os ordenados dos professores entre 200 a 500 mil réis por ano e equiparou os salários dos professores aprovados em concurso para o ensino primário, contudo, abriu prerrogativa para contratos de professores com menor instrução e, conseqüentemente, menor salário (BRASIL, 1827).

Caetano (2015), em sua dissertação sobre valorização profissional de professores, apresenta um cálculo feito pelo economista Antônio Luiz Costa, especialista em cotação de moedas. Na ocasião, o economista fez a conversão dos réis de 1827 para reais em 2011, assim,

[...] 200 mil réis equivalem aproximadamente R\$ 8.800,00 por ano (o que daria um salário mensal equivalente a R\$ 680,00 mais o 13º); 500 mil réis teria um valor aproximado de R\$ 22.000,00 por ano - R\$ 1.700,00 por mês, mais o 13º. (CAETANO, 2015, p. 39).

É perceptível que, mesmo com a tentativa de profissionalizar o magistério, as baixas remunerações, desde o período imperial, têm contribuído com a pouca atratividade da carreira docente. Os baixos salários acarretam desvalorização profissional e social, e, conseqüentemente, escassez de professores.

Posteriormente, a Constituição Federal Brasileira de 1988 trouxe, em seu artigo 206, inciso V e VIII, princípios de valorização dos profissionais da educação:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...] V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas.

VII - garantia de padrão de qualidade;

[...] VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 1988, p. 124)

A partir dessa realidade, ampliam-se as discussões de valorização da docência, mediante a articulação entre formação, condições de trabalho e remuneração, com vistas ao reconhecimento da profissão.

Em 1996, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, que se configura como Lei geral da educação brasileira e, portanto, todas as demais Leis relativas à educação devem estar em conformidade com seus princípios. A LDB estabelece o vínculo entre educação escolar, o mundo do trabalho, a prática social e a formação dos profissionais da educação. Nela, o Ensino Médio tem a função de consolidar os conhecimentos, a preparação para o mercado de trabalho e a cidadania (KRASILCHIK, 2000).

Nesse mesmo período, houve a ascendência dos Institutos Superiores de Educação das Escolas Normais Superiores (ISEENS) e cursos universitários de diversos nomes, como Licenciatura Plena em Pedagogia e Licenciatura em Educação Básica, todos respaldados pela LDB 9.394/96 (JUNIOR, 2012), que, entre outros aspectos, aborda em particular a formação dos profissionais da educação:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, p. 20).

É possível observar que a LDB estabelece a formação em nível superior como requisito mínimo para os profissionais da Educação Básica, além de reconhecer a necessidade da formação continuada desses profissionais, colocando a escola como protagonista na formação. Cabe destacar que não foi excluída a formação nas Escolas Normais com cursos de quatro anos para atuação nas séries iniciais. O inciso II do artigo supracitado apresenta controvérsias no tocante à valorização docente, já que é considerado o aproveitamento da formação em qualquer outra atividade, que não do magistério, ou seja, não é exigida dos docentes uma formação sólida.

Destarte, a LDB, em seu Art. 63, define o papel dos Institutos Superiores de Educação, obrigando-os a manter:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996, p. 20).

Carvalho (1998) critica o inciso II do Art. 63 da LDB, argumentando que a maneira como propõe o texto contribui para a desqualificação da formação docente, uma vez que qualquer indivíduo com formação inicial em outra área profissional, desde que deseje, poderá tornar-se professor, bastando o acréscimo de estudos de natureza pedagógica.

Nesse sentido, para resolver a exigência da LDB e contribuir com a Profissionalização Docente, o Ministério da Educação lançou diversas políticas e Programas de Formação de Professor, tais como: o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO), o Programa de Formação de Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL) e, em destaque, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Este

último teve com o objetivo de induzir e fomentar a oferta de Educação Superior para professores em exercício na rede pública (ALVES, 2016).

A LDB 9.394/96 também trata da valorização do magistério no Art. 67º, “[...] assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público”:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996).

Frente ao exposto, a LDB se apresenta como uma política de valorização do magistério sob os pilares da formação inicial, continuada, piso salarial e plano de cargos e carreira, enfatizando um processo de formação, qualificação e profissionalização de professores (CUSTÓDIO 2011).

Simultaneamente à aprovação da LDB, foi aprovada a Emenda Constitucional 14 e a que estabelece o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério Lei 9.424/96 (FUNDEF), com duração de 10 anos, encerrados em 31 de dezembro de 2006. Atualmente substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), instituído pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006 e regulamentado pela Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro do mesmo ano, convertida na Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e pelos Decretos nº 6.253 e 6.278, de 13 e 29 de novembro de 2007, respectivamente (BRASIL, 2007).

O FUNDEB está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até dezembro de 2020, tendo como principal objetivo promover a redistribuição dos recursos vinculados à educação. O acompanhamento e o controle social sobre a distribuição, bem como a transferência e a aplicação dos recursos do programa, são feitos em escalas federal, estadual e municipal, por conselhos criados especificamente para esse fim. A utilização dos recursos que compreendem o mínimo de 60% das receitas repassadas aos municípios, e que constituem o fundo, são destinadas à remuneração

dos professores da Educação Básica. O restante da receita pode ser destinado às despesas de manutenção e desenvolvimento da Educação Básica Pública. Os recursos do Fundo são provenientes do Fundo de Participação dos Estados (FPE); Fundo de Participação dos Municípios (FPM); Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às Exportações (IPIexp); Desoneração de Exportações; Impostos sobre Transmissão Causa Mortis e Doações (ITCMD); Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA) e Imposto Territorial Rural (ITR) (BRASIL, 2007).

Em seus artigos 40 e 41, o FUNDEB dispõe sobre o plano de carreira, remuneração e valorização dos profissionais da educação:

Art. 40. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão implantar Planos de Carreira e remuneração dos profissionais da educação básica, de modo a assegurar:

I - a remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública;

II - integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola;

III - a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Parágrafo único. Os Planos de Carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas na melhoria da qualidade do ensino.

Art. 41. O poder público deverá fixar, em lei específica, até 31 de agosto de 2007, piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. (BRASIL, 2007).

Ressalto que a aprovação do FUNDEB e de outras legislações, como os Planos Nacionais de Educação e o Piso Salarial Profissional Nacional, foram resultados de muitas discussões e lutas de organizações sindicais, científicas, acadêmicas, trabalhadores da educação e da sociedade brasileira, muitos foram/são os embates entre o CNTE, poder executivo e legislativo.

Durante a construção deste trabalho, mais precisamente no dia 25 de agosto de 2020 o Senado aprovou, por unanimidade, uma proposta que torna permanente o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (PEC 26/2020 e PEC 15/2015 na Câmara dos Deputados), sendo promulgada a Ementa Constitucional 108 no dia 26 de agosto de 2020. De acordo com a ementa constitucional o valor de participação da União sai de 10% para 23% (gradativamente) em seis anos, com um aumento de 2 pontos percentuais já previstos para o próximo ano. Assim, calcula-se que em 2021 serão cerca de R\$ 3 bilhões a mais, onde 40% deste valor será investido na educação infantil (BRASIL, 2020).

A proposta prevê ainda que 70% do valor total do fundo seja destinado ao pagamento de salários de profissionais da educação, contudo, aposentadorias e pensões não estão incluídas (BRASIL, 2020).

O novo FUNDEB, enquanto política pública brasileira, traz um diferencial, pois será sujeita a avaliação de gastos independente e regular. A proposta incentiva o aprimoramento dos gastos públicos, com revisão das regras em 2026 e após isso com periodicidade decenal. Além de apresentar uma nova forma de complementação da União com mudanças nas regras de distribuição do ICMS. Desse modo, o novo FUNDEB vai entrar em vigor a partir do dia 1º de janeiro de 2021 (BRASIL, 2020).

Nesse contexto de valorização docente, e em cumprimento à Constituição Federal e à LDB, começou a ser discutido entre 1996 e 1999 o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), mas apenas em 2001 foi sancionado como Lei nº 10.172/2001. O plano decenal trouxe um diagnóstico da realidade educacional brasileira em todos os seus níveis e modalidades, especificou diretrizes e propôs objetivos e metas a serem alcançados em diferentes prazos, em concordância com cada segmento (AGLIARDI; WELTER; PIEROSAN, 2012). De acordo com PNE, a valorização do magistério só pode ser obtida “por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente, a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira, a formação continuada” (BRASIL, 2001, p. 45) e compreende os seguintes requisitos:

- uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem;
- um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo;
- jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada de alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho de sala de aula;
- salário condigno, competitivo, no mercado de trabalho, com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação;
- compromisso social e político do magistério. (BRASIL, 2001, p. 48).

Desse modo, todos esses requisitos estão associados à Profissionalização e valorização dos professores. Contudo, os primeiros requisitos são de competência dos sistemas de ensino em suprir, já o último depende dos próprios docentes refletindo a sua profissionalidade (CUSTÓDIO, 2011).

O PNE também propõe o direito ao afastamento para formação continuada, considerando as condições de trabalho e um sistema de avaliação docente com prazo de quatro anos para efetivação da primeira versão, firmando as seguintes metas:

- a) a elaboração de planos de carreira conforme a Lei 9424/96, a implantação gradual da jornada integral, e a definição entre 20% e 25% da carga horária docente para 'preparação de aulas, avaliações e reuniões pedagógicas' (BRASIL, 2001, p. 49);
- b) o prazo de cinco anos para os professores, da educação infantil, alcançarem a habilitação em nível médio; de dez anos para que 70% dos professores da educação infantil e ensino fundamental se habilitem em licenciatura plena;
- c) a 'avaliação periódica da qualidade de atuação dos professores, com base nas diretrizes de que trata a meta nº 8, como subsídio à definição de necessidades e características dos cursos de formação continuada' (BRASIL, 2001, p. 51);
- d) a criação, no prazo de dois anos, de 'cursos profissionalizantes de nível médio destinados à formação de pessoal de apoio para as áreas de administração escolar, multimeios e manutenção de infra-estruturas escolares, inclusive para alimentação escolar'. (BRASIL, 2001, p. 51).

Nesse contexto, Dinodete (2000) enfatiza a importância histórica do PNE (2001-2010) para a educação brasileira e elenca seis aspectos relevantes abordados no mesmo: aprovação pelo Congresso Nacional como lei; cumprimento a um mandato da Constituição Federal (1988) e da LDB; fixação de diretrizes, objetivos e metas a serem atingidas em um período de dez anos, possibilitando continuidade das ações; contempla todas as modalidades de educação, além da gestão, financiamento e avaliação; o acompanhamento do poder legislativo na sua execução e participação da sociedade no acompanhamento e execução.

Em contrapartida, Dourado (2010) destaca o excesso de objetivos e metas, as repetições e superposições das metas e a falta de articulação quanto às concepções, financiamento e gestão. Souza (2014) apresenta diversos estudos que avaliam o PNE (2001-2010), no cômputo geral, convergindo para a problemática do financiamento dos objetivos e metas do plano, sinalizando a insuficiência e impossibilidade do mesmo. Kuenzer (2010) alerta sobre a falta de clareza quanto aos mecanismos de financiamento e à ausência de indicadores associados às metas e objetivos, limitando, assim, a análise e avaliação do plano. Contudo, Martins (2012, p. 102) não considera esse PNE um fracasso, defendendo que, apesar das lacunas e insucessos, deixará um "legado, para ser ou não aproveitado pelo próximo plano".

Em 25 de junho de 2014 foi aprovado a Lei nº 13.005, que corresponde ao novo PNE. Assim, a educação brasileira deve ser guiada pelos próximos dez anos (2014-2024) por 10 diretrizes e 20 metas estabelecidas neste PNE. De acordo com Hypólito (2015), o PNE surge de discussões amplas da sociedade, principalmente, em duas Conferências Nacionais de Educação (CONAE), com a representação de educadores, sindicalistas, pais, estudantes e representantes de comunidades. Contudo, assim como o primeiro, sofreu diversas alterações até a versão atual. Os principais eixos do plano estão relacionados à estruturação e universalização da Educação Básica, a expansão do ensino superior, a promoção da igualdade e da diversidade e a valorização das carreiras dos profissionais da educação. Nesse plano, foi ampliado o financiamento da união para a educação, em um percentual de 6% para 10% do Produto Interno Bruto (PIB) até o final do plano (BRASIL, 2014).

Quanto à valorização docente, o PNE apresenta na meta 15 uma política nacional de formação docente, visando garantir aos professores formação superior específica na área em que lecionam. Para alcançar essa meta, estabeleceu as seguintes estratégias: ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes em cursos de licenciatura (PIBID e Residência Pedagógica); consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação (PROFORMAÇÃO, PROINFANTIL e PARFOR); enfatizar a necessidade de programas específicos – escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas, além da educação especial; propor a reforma dos cursos de licenciatura articulada com a base nacional comum dos currículos da Educação Básica; garantir a implementação de novas diretrizes curriculares, por meio da avaliação, regulação e supervisão da educação superior; valorizar as práticas de ensino e estágios nos cursos de formação, visando uma articulação da formação e das demandas da Educação Básica; implementar cursos e programas especiais para dar formação de nível superior aos docentes com formação de nível médio em efetivo exercício; criar programa de bolsas para docentes de idiomas a fim de realizarem estudos de imersão e aperfeiçoamento no exterior; desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional com cursos de complementação pedagógica e certificação de profissionais experientes (BRASIL, 2014).

Complementando a formação, a meta 16 estabelece oferta de cursos de pós-graduação a 50% dos docentes da Educação Básica. Para isso, desenhou-se as seguintes estratégias: planejamento para dimensionar a demanda por formação continuada e fomentar a oferta pelas instituições públicas; a consolidação de política nacional de formação de professores da Educação Básica; a oferta ampliada de bolsas de estudo para pós-graduação e o fortalecimento da formação por meio das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura (BRASIL, 2014).

Nesse seguimento, a meta 17 delinea a equiparação do salário médio dos professores de Educação Básica da rede pública ao de profissionais com o mesmo grau de escolaridade. Para tanto, propõe o acompanhamento do valor do piso salarial nacional dos professores; o acompanhamento da evolução salarial por meio de indicadores oficiais; a implementação em todas as esferas da federação planos de carreira para o magistério da rede pública, com implementação gradual da jornada em um único estabelecimento escolar; e, por fim, a ampliação da assistência financeira da União aos Estados para criar políticas de valorização profissional, em particular para garantir o piso salarial nacional (BRASIL, 2014).

Já a meta 18 assegura a efetivação de planos de carreira em todos os sistemas de ensino (BRASIL, 2014). As estratégias para alcançar essa meta são as seguintes: 90% dos profissionais do magistério e 50% dos profissionais não docentes, no mínimo, devem ser ocupantes de cargos efetivos e estar em exercício nas redes escolares; os profissionais iniciantes devem ser supervisionados por profissionais experientes, a fim de avaliar o estágio probatório, mesmo que com possibilidades de estudos na área de atuação; os planos de carreira dos Estados, Distrito Federal e Municípios devem prever licenças remuneradas e incentivos para a qualificação profissional, incluindo Mestrado e Doutorado; como também devem ser estruturadas comissões permanentes de profissionais da educação, em todas as instâncias para subsidiar a elaboração, reestruturação e implementação dos planos de carreira (BRASIL, 2014).

Analisando o relatório do segundo ciclo de monitoramento das metas do PNE (2014-2024) em 2018, é possível identificar que, no período de 2010 a 2017, o percentual de professores pós-graduados aumentou de 24,5% para 36,2%. O maior crescimento se deu em nível de especialização. Em 2017, 34,4% dos docentes da

Educação Básica possuíam o nível de especialização, 2,4% de mestrado e 0,4% de doutorado (BRASIL, 2018).

Constatam-se, no relatório, diferenças regionais quanto à formação continuada: em 2017, o percentual era maior nas regiões Sul (54,5%) e Centro-Oeste (35,5%), sendo a região Sudeste (28,6%) a que registrou o percentual mais baixo, seguida pelas regiões Norte (31,5%) e Nordeste (34,7%). No que concerne à formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam os docentes, teve um aumento em 2016, chegando a 46,6% para Educação Infantil, 59,0% para os anos iniciais do Ensino Fundamental, 50,9% para os anos finais e 60,4% para o Ensino Médio. Entretanto, está distante de alcançar a meta de 100% (BRASIL, 2018).

O relatório aponta que nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, os maiores percentuais de adequação da formação docente são encontrados para as disciplinas de Língua Portuguesa, Educação Física e Ciências/Biologia; enquanto Artes, Ensino Religioso (anos finais) e Sociologia (Ensino Médio) apresentam os menores valores, indicando maior necessidade de docentes com formação específica. Os resultados para o rendimento médio do magistério das redes públicas de Educação Básica, em comparação ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, aumentaram no período abordado, passando de 65,2%, em 2012, para 74,8%, em 2017 (BRASIL, 2018).

Por último, as pesquisas de Informações Básicas Estaduais (ESTADIC) de 2014 alegam que 100% dos estados e o Distrito Federal possuem plano de carreira e remuneração dos profissionais do magistério vigente (BRASIL, 2018).

Hypólito (2015) tece críticas ao PNE, pelo fato de que apresenta incoerências quanto ao aumento do financiamento da educação pública e, em contrapartida, possui metas favorecendo as parcerias público-privadas, além de políticas generalistas de avaliação. O autor ainda disserta sobre a redundância do texto ao falar em formação continuada, “este tema é muito recorrente no plano, chega a ser repetitivo, para não dizer neurótico” (HYPÓLITO, 2015, p. 526). O referido autor também enfatiza que não basta aumentar o percentual do PIB, precisa ser debatido como, onde e quando os recursos serão utilizados.

Nesse contexto, não se pode deixar de registrar a promulgação da Lei n. 11.738/2008, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Para garantir que todos os

entes federativos cumprissem a Lei (11.738/2008), o Supremo Tribunal Federal (STF), em 27 de abril de 2011, reconheceu sua constitucionalidade. A Lei do PSPN estabelece à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, o valor mínimo como pagamento aos professores da Educação Básica no Brasil para a jornada de 40 horas semanais, além de definir um período para atividade extraclasse em 1/3 da jornada.

Nesse sentido, em seu artigo 2º, a Lei nº 11.738/08 dirimi conceitos de piso e de profissionais do magistério:

Art. 2º O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

§ 1º O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais.

§ 2º Por profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional.

§ 3º Os vencimentos iniciais referentes às demais jornadas de trabalho serão, no mínimo, proporcionais ao valor mencionado no caput deste artigo.

§ 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

§ 5º As disposições relativas ao piso salarial de que trata esta Lei serão aplicadas a todas as aposentadorias e pensões dos profissionais do magistério público da educação básica alcançadas pelo art. 7º da Emenda Constitucional nº 41, de 19 de dezembro de 2003, e pela Emenda Constitucional nº 47, de 5 de julho de 2005. (BRASIL, 2008).

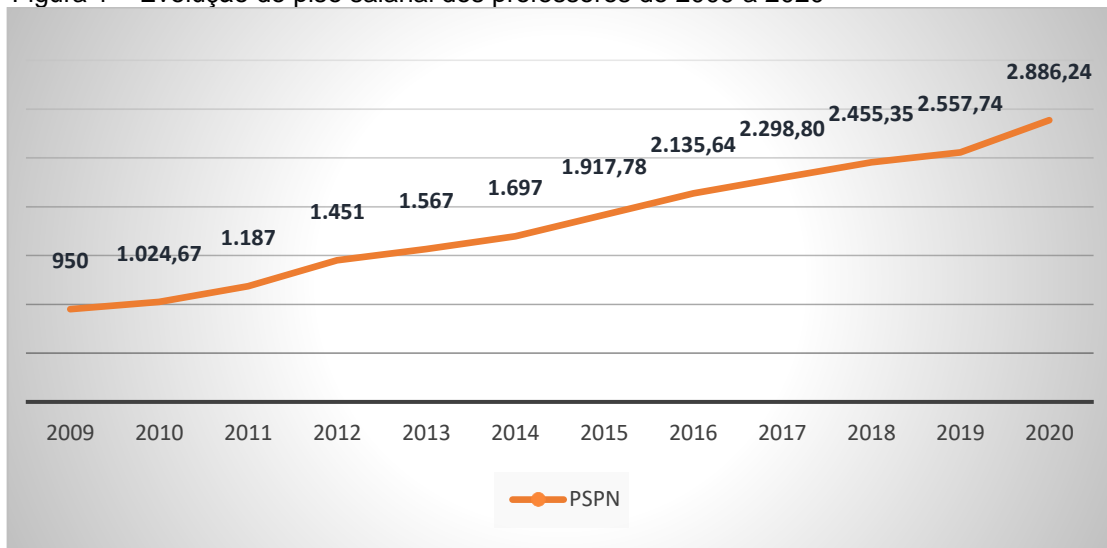
A lei do PSPN foi conquistada após muitos enfrentamentos da categoria e da sociedade contra a degradação da profissão do magistério, paralizações, greves, e muita discussão em congressos foram travadas (FERNANDES, 2008). Caetano (2015), em seus estudos sobre valorização profissional e a lei do piso do magistério, aponta que, apesar da criação e aprovação da Lei 11.738/2008, muitos estados e municípios não a cumprem. Em detrimento a essa situação, ainda existe um cenário de greves e paralizações de professores reivindicando esse direito, além de desestimular os professores em exercício e os jovens de seguirem a carreira docente.

Alves e Pimentel (2015) ressaltam que o PSPN está desarticulado com as legislações e políticas de formação de professores, uma vez que não prevê piso para os professores com formação de ensino superior. Os autores alegam que esse fato desestimula os jovens a seguirem a carreira docente, dado que não é exigida uma formação em nível superior, suscitando baixas remunerações, desvalorização social e escassez de professores.

O valor do PSPN é calculado com base na comparação da previsão do Valor Anual Mínimo por aluno (VAA) do FUNDEB (que envolve recursos provenientes da arrecadação de estados e municípios e também da União, quando houver necessidade de complementação financeira) para cada matrícula de aluno na Educação Básica por ano. Assim, o Ministério da Educação, através do Censo Escolar de Educação Básica, investiga o quantitativo de matrículas que será a base para a distribuição dos recursos e o Tesouro Nacional estima as receitas da União e dos Estados que compõem o fundo, além de definir o índice de reajuste (EBC, 2017).

Mazzoco (2017) afirma que, no período de 2008 a 2017, o salário-base do magistério recebeu reajuste de cerca de 140%, 88,2% se descontada a inflação no período. Contudo, considerando os dados fornecidos pelo MEC no período de 2009 a 2020, destacamos que, apesar de parecer um grande percentual, o valor inicial foi baixo, conforme disposto na Figura 1, e, portanto, a remuneração docente, se comparado a outras profissões de mesmo nível se torna inferior. Principalmente se comparado às jornadas de trabalho, tendo em vista que os professores brasileiros têm uma jornada de trabalho semanal na média de 36 a 40 horas, de acordo com a Nota Técnica 141 do Dieese (2014).

Figura 1 – Evolução do piso salarial dos professores de 2009 a 2020



Fonte: Adaptado do MEC.

Mediante exposto na Figura 1, busquei analisar o salário-mínimo necessário para cobrir despesas básicas previstas na Constituição Federal (art. 7º, inciso IV), com base no custo da cesta básica de alimentos e nas demais despesas do orçamento de uma família composta por dois adultos e duas crianças. Para isso, examinei os dados da Pesquisa Nacional da Cesta Básica de Alimentos, realizada pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), através do Sistema de Acompanhamento de Salários (SAS) (SAS-DIEESE, 2020).

Com base na cesta básica mais cara, em outubro de 2009, o DIEESE estima que o salário-mínimo necessário deveria ser equivalente a 2.085,89, o que corresponde, em média, a 4,48 vezes o mínimo vigente na época, de 465,00. Já em outubro de 2020, com base na cesta mais cara, que foi a de São Paulo, o DIEESE estima que o salário-mínimo necessário deveria ser equivalente a R\$ 5.005,91, o que corresponde a 4,79 vezes o mínimo vigente, de R\$ 1.045,00 (SAS-DIEESE, 2020).

Desse modo, o piso salarial dos professores sempre esteve abaixo do valor mínimo necessário estipulado pelo DIEESE, em 2009 ficou 2,19 vezes menor que o piso, de R\$ 950,00. Já em 2020, doze anos após o primeiro piso, ainda alcança uma margem de 1,7 vezes menor que o mínimo necessário, de R\$ 2886,24.

Alves e Pinto (2011) realizaram uma pesquisa com base no Censo Escolar 2009 e concluíram que os professores da Educação Básica têm sua remuneração média inferior a outras ocupações de nível técnico, tais como: corretores (de imóveis e seguro), caixa de bancos, técnicos em contabilidade e técnicos de segurança do

trabalho. Felício (2013), ao comparar o salário dos professores da Educação Básica no Brasil, concluiu que os salários dos professores são em média 35% menor do que outros profissionais.

Dessa forma, o cálculo do PSPN para 2020 (Ver Tabela 1) foi feito da seguinte maneira: calcula-se a variação entre a Portaria Interministerial MEC/MF nº 3, de 13 de dezembro de 2019, com o VAA de R\$ 3.440,29, e a Portaria Interministerial MEC/MF nº 1595, de 28 de dezembro de 2017, com VAA de R\$ 2.298,56. Com o cômputo, o MEC chegou à variação de 12,84%, que deve ser aplicada ao valor do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) do ano anterior, neste caso, em 2019, de R\$ 2.557,74 (BRASIL, 2019).

Tabela 1 – Evolução do PSPN

Ano	Piso	Variação	VAA	Referência Legal do Valor Aluno Ano (VAA)
2009	R\$ 950,00	-	R\$ 1.121,34	Portaria Interministerial nº 788, de 14/08/2009
2010	R\$ 1.024,67	7,86%	R\$ 1.414,85	Portaria Interministerial nº 538-A, de 26/04/2010
2011	R\$ 1.187,00	15,84%	R\$ 1.729,28	Portaria Interministerial nº 1.721, de 07/11/2011
2012	R\$ 1.451,00	22,22%	R\$ 1.867,16	Portaria Interministerial nº 1.495, de 28/12/2012
2013	R\$ 1.567,00	7,97%	R\$ 2.022,51	Portaria Interministerial nº 16, de 17/12/2013
2014	R\$ 1.697,00	8,32%	R\$ 2.285,57	Portaria Interministerial nº 19, de 27/12/2013
2015	R\$ 1.917,78	13,01%	R\$ 2.545,31	Portaria Interministerial nº 8, de 05/11/2015
2016	R\$ 2.135,64	11,36%	R\$ 2.739,87	Portaria Interministerial nº 7, de 16/12/2016
2017	R\$ 2.298,80	7,64%	R\$ 2.875,03	Portaria Interministerial nº 8, de 26/12/2016
2018	R\$ 2.455,35	6,81%	R\$ 2.298,80	Portaria Interministerial nº 1595, de 28/12/2017
2019	R\$ 2.557,74	4,17%	R\$ 3.048,73	Portaria Interministerial nº 6, de 26/12/2018
2020	R\$ 2.886,24	12,84%	R\$ 3.440,29	Portaria Interministerial nº 3, de 13/12/2019

Fonte: Adaptado FNDE – Ministério da Educação. Disponível em:
http://planodecarreira.mec.gov.br/images/pdf/tabela_evolucao_pspn.pdf.

Nessa perspectiva, ao longo deste escrito, busca-se apresentar uma evolução histórica da luta pela remuneração dos trabalhadores em educação, desde a Lei Imperial de 15 de outubro de 1827 à Constituição Federal de 1988, como princípio no artigo 206, inciso VIII; constando na LDB 9.394/96 (artigo 6º, inciso III) e no FUNDEB (artigo 41), além de constar como requisito e meta do PNE. Todos esses aspectos convergem para a compreensão de que para conseguir uma efetiva política de valorização dos professores deve-se concretizar a melhoria salarial por meio do

cumprimento à lei do piso salarial, além de condições adequadas de trabalho, plano de carreira, formação continuada e gestão democrática.

A valorização do magistério, no contexto atual, perpassa a formação, a profissionalização, as condições de trabalho e a remuneração. As transformações devem ocorrer de maneira dinâmica, contemplando aspectos sociais, culturais, históricos e políticos, devendo, sobretudo, provocar mudanças na qualidade do ensino. Tal como argumenta Imbernón (2010, p. 103), a formação deve ir além das necessidades profissionais, mais contemplar as demandas sociais e a qualidade do ensino.

Tentando amenizar as lacunas na valorização docente e o distanciamento entre teoria e prática, o Ministério da Educação implantou novos programas que buscam contribuir com a formação dos profissionais da educação, destacando-se o Programa Residência Pedagógica (PRP) e o Programa de Iniciação à Docência (PIBID).

2.1.3 Programas de Formação de Professores

Partindo do pensamento de que para obter uma educação de qualidade é preciso melhorar a formação inicial, a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), órgão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fomenta quatro programas importantes.

O primeiro se dedica a professores que já atuam na rede pública, porém, sem a formação superior exigida na LDB, denominado de Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). O segundo, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), aplica-se à imersão dos licenciandos ao ambiente escolar. Já o terceiro, o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), visa a melhoria e a inovação nas licenciaturas, inclusive, incentivando a atualização dos professores que formam professores. O quarto e último, o Programa de Residência Pedagógica, que faz parte do objeto de estudo desta pesquisa, promove a imersão do licenciando na escola de Educação Básica. A Residência Pedagógica articulada aos demais programas tem como premissa assegurar aos futuros professores competência e habilidade para realizar um ensino de qualidade nas escolas de Educação Básica.

Nesse sentido, é necessário pensar a formação de professores como uma formação para o exercício da profissão. Nóvoa (2007) faz reflexões sobre a articulação entre formação e profissão docente, apresentando como referência os programas de residência médica. O autor enfatiza que não se deve copiar os modelos médicos, com uma visão hospitalar, mas compreender a necessidade de uma matriz de formação profissional universitária. A rede de saberes e de colaboração que pode se estabelecer entre universidades, formação inicial e formação continuada é enriquecedora.

Nóvoa (2007) descreve que o eixo de qualquer formação profissional é o contato com a profissão, o conhecimento e a socialização num determinado universo profissional.

Não é possível formar médicos sem a presença de outros médicos e sem a vivência das instituições de saúde. Do mesmo modo, não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares. (NÓVOA, 2017, p. 1123).

O grande entrave está na falta de colaboração entre instituições formadoras, professores e escolas, apesar de serem elementos importantes e integradores na formação docente. Assim, buscando o aperfeiçoamento e a imersão dos futuros professores no campo de trabalho, de maneira mais intensa, surgem o Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP).

2.1.3.1 Programa de Iniciação à Docência (PIBID)

O Programa de Iniciação à Docência (PIBID) foi instituído em 2007, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), por iniciativa do Ministério da Educação e Cultura (MEC), pela Portaria Normativa nº 38, de 12/12/2007. Em 2010, através da Portaria nº 72, de 09/04/2010, é ampliado para as instituições públicas municipais, comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos. Apenas em 24 de julho de 2010, é publicado o Decreto nº 7.219, que regulamenta o PIBID. Dentre editais e portarias da CAPES, a última Portaria nº 175, de 07 de agosto de 2018, dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no PIBID.

O PIBID tem como objetivo propiciar a articulação entre teoria e prática, estimulando a docência e valorizando o magistério, tendo como público-alvo os estudantes de diversas licenciaturas, além de fornecer bolsas com vistas ao aperfeiçoamento da formação docente. O PIBID contempla os seguintes objetivos:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2010).

Podem participar do programa as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos, desde que possuam os requisitos estabelecidos em edital e apresentem seus projetos também conforme os editais publicados. Os projetos institucionais podem comportar diversos núcleos de iniciação à docência, compostos de 24 a 30 discentes, 3 professores da escola e 1 professor da instituição de educação superior. Os núcleos articulam-se por subprojetos de acordo com o componente curricular da Educação Básica para os quais são formados os discentes (BRASIL, 2010).

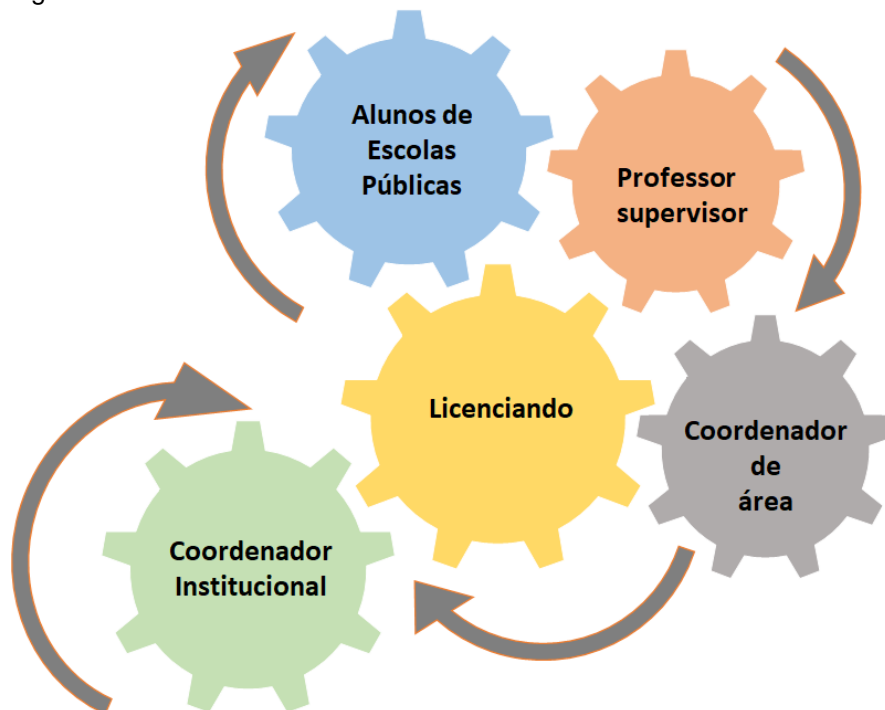
Existem quatro modalidades de bolsas no PIBID: 1) Iniciação à docência no valor de R\$ 400,00 – para os licenciandos; 2) Professor supervisor contemplado com R\$ 765,00 – para os professores das escolas públicas de Educação Básica (podem acompanhar de oito a dez discentes); 3) Coordenador de área no valor de R\$1.400,00 – para docentes da licenciatura que coordenam os núcleos (grupos de 24 a 30 discentes); e 4) Coordenação institucional – contemplado com R\$1.500,00 – para o docente da licenciatura de IES que coordena o projeto institucional (BRASIL, 2010).

O último relatório de Gestão do PIBIB, emitido pela CAPES, foi publicado em 2013 e analisa as ações entre o período de 2009 a 2013, apontando para um crescimento de 3.088 bolsistas em dezembro de 2009, para 49.321 bolsas em 2012.

Em 2013, apresentou 6.940 bolsas na área de Ciências Biológicas. O relatório ainda apontou uma projeção para 2014, alcançando o número de 90.254 bolsas, distribuídas em 2.997 subprojetos, 313 instituições colaboradoras e 855 campus, sendo a região Nordeste com maior percentual de bolsistas (31%) (BRASIL, 2013).

O PIBIB tem como finalidade proporcionar o diálogo, interação e colaboração entre licenciandos, coordenadores e supervisores, apresentando-se como uma engrenagem com movimentos harmônicos para uma formação recíproca, conforme a Figura 2.

Figura 2 – Dinâmica do PIBIB



Fonte: Adaptado de Brasil (2013). Disponível em:
<https://www.capes.gov.br/relatorioPIBID.pdf>

Seguindo essa articulação apresentada na Figura 2, o PIBIB/UEPB, durante o período em que participei como bolsista (de 2011 a 2013), propiciou muitos momentos de formação, observação, reflexão e intervenção para os discentes “pibidianos” e docentes supervisores institucionais (professores supervisores das escolas públicas). Nesse período, para participar do programa, tínhamos que ser alunos regularmente matriculados no curso de licenciatura, ter o coeficiente de rendimento escolar superior a 7 e nos submeter a uma seleção que, além desses critérios, avaliava nossa intenção em participar do programa e disponibilidade, por meio de uma carta de intenção e

entrevista, avaliados pela coordenadora de área. Os professores supervisores e as escolas colaboradoras também passavam por esse crivo.

O Núcleo de Biologia estava articulado em três escolas, contendo um supervisor em cada uma. Contudo, antes de irmos às escolas, passamos por um momento de formação sobre: documentos oficiais da educação, como as DCN e os PCN, além de livros e artigos científicos sobre Ensino Médio inovador, estratégias e metodologias de ensino, pedagogia de projetos, teorias da aprendizagem, contexto interdisciplinar, entre outros. Os encontros para discussão desses assuntos e outras demandas dos projetos ocorriam semanalmente ao longo do programa.

Na sequência, fomos divididos em três grupos e direcionados às escolas públicas estaduais, iniciando a fase de observação das aulas, que poderia ser do professor supervisor ou de outro professor da escola. Esse momento era conduzido pelo supervisor de maneira cuidadosa e reflexiva, observávamos as aulas, no Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos), no intuito de desenvolver estratégias educacionais que pudesse contribuir para um processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e contextualizado com a realidade dos alunos e da escola. Dessa maneira, discutíamos os conteúdos e as estratégias de ensino com os professores que iríamos trabalhar, inclusive, com embasamentos teóricos sobre as propostas, e decidíamos juntos como seriam conduzidas as aulas.

Após decidir com o professor os objetivos, conteúdos, estratégias didáticas, recursos a serem utilizados e métodos de avaliação, construíamos o plano de intervenção, que poderia ser de um assunto, uma unidade ou uma sequência didática para um bimestre ou mais. Na ocasião, escolhi desenvolver uma sequência didática sobre Biomas, enfatizando o Bioma Caatinga, produto do meu Trabalho de Conclusão de Curso, realizado como um curso de extensão (20 horas), em horário oposto ao das aulas regulares dos alunos participantes (25 alunos participantes), que se inscreveram voluntariamente (alunos do 1º, 2º e 3º anos). Todas essas atividades eram discutidas com a coordenadora da área de Biologia, que contribuía com diversas sugestões.

Esse período de participação no PIBID me proporcionou um período muito rico de vivência no ambiente escolar, o que contribuiu abundantemente para minha formação docente. O programa fomentou espaços de ampliação dos conhecimentos teóricos sobre diversos assuntos na área de biologia e de educação. A partir desses embasamentos teóricos e da experiência na prática docente, foi possível refletir sobre

o fazer pedagógico e sobre toda a complexidade que envolve essa profissão, desde o conhecimento e os processos de formação até as relações humanas e problemáticas socio-político-culturais presentes no cotidiano docente. Enfatizo que o convívio social com alunos, professores, coordenadores e pais resultou em uma rica troca de conhecimentos e aprendizado.

Outro aspecto importante que o PIBID favoreceu para a minha formação docente, foi vivenciar na prática situações sobre gestão de sala de aula, indisciplina de alunos, organização dos objetivos e conteúdos educacionais e suas adequações às estratégias didáticas, recursos e avaliações, adequados à realidade escolar e dos alunos. Desse modo, a partir dessa experiência, comecei a compreender que o processo de ensino-aprendizagem ocorre em um contexto individual e social, e que os conteúdos precisam ser vistos de modo contextualizado à realidade do aluno e do espaço escolar.

Todo o período de formação docente no PIBID foi permeado por momentos de reflexão aliados à intervenção, analisando e avaliando os resultados para possíveis adequações, seguindo uma sistemática de reflexão-ação-reflexão. Nessa perspectiva, favoreceu o desenvolvimento das minhas habilidades e competências para o enfrentamento do processo de ensino-aprendizagem, tornando o ambiente de sala de aula mais “familiar”, fator que me ajudou posteriormente quando assumi uma sala de aula profissionalmente.

Outro benefício que obtive com a participação no PIBID foi o desenvolvimento da escrita acadêmica, uma vez que recebi orientações e incentivo para construir projetos e relatórios, artigos científicos completos e resumos, apresentações orais e exposição de painéis em eventos científicos, além dos trabalhos educacionais, plano de aula e plano de ensino. Nesse sentido, como consequência, participei de diversos eventos científicos locais, nacionais e internacionais, dentre eles: Semana de Extensão Universitária (SEMEX, 2010), I Encontro de Iniciação à Docência (ENID, 2011), I Encontro de Iniciação à Docência da UEPB (ENID, 2012), Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE, 2012), Jornadas Nacionales e Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología (2012); Congresso Nacional de Educação Ambiental e Congresso Internacional de Educação e Inclusão (CINTED, 2017), II Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino em Ciências (CONAPESC, 2017), V Congresso Nacional de Educação (CONEDU, 2018).

Por fim, enfatizo a influência que a participação no PIBID obteve sobre o meu desejo de permanecer na docência e em fazer um mestrado na área de educação em ensino de ciências, assim como no constante exercício de refletir sobre a minha prática, na busca de superação e melhores resultados para o aprendizado dos alunos. Em vista disso, a minha participação no PIBID possibilitou o desenvolvimento dos saberes experienciais, que, segundo Tardif (2002), são:

Os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser. (TARDIF, 2002, p. 38).

Evidentemente, os saberes experienciais dos professores são desenvolvidos considerando processos de construção individual, social, histórico e temporal. A participação em um Estágio Supervisionado, PIBID ou Residência Pedagógica, não darão conta da completude desses saberes, até porque, eles ocorrerão ao longo de toda carreira docente, em um processo contínuo. Contudo, podem contribuir fortemente para o seu desenvolvimento.

Nessa perspectiva, e considerando todos os aspectos citados e etapas que vivenciei no PIBID, afirmo que o programa oferece inúmeras contribuições para formação inicial e continuada de professores, desde as experiências docentes até o desenvolvimento acadêmico/científico. Minha participação no PIBID foi um grande laboratório da vida e prática docente, uma imersão real no fenômeno educativo e prática social.

Estudos apontam que o PIBID contribui para a qualidade da formação inicial, uma vez que possibilita a imersão do bolsista na escola, em toda sua complexidade, levando os licenciandos a buscarem soluções, planejarem e desenvolverem atividades de ensino e pesquisa, além da produção de materiais didáticos e pedagógicos (SOUTO, 2018; RABELO, 2016; LEAL, 2016). Diversos autores descrevem os múltiplos benefícios desse programa, para licenciandos, professores e a escola básica, como: a valorização, fortalecimento e revitalização das licenciaturas; redução na evasão das licenciaturas; planejamento das atividades docentes; utilização e produção de materiais diferenciados ou abordagens didáticas inovadoras; reflexão do currículo na perspectiva de interligar os saberes da Ciência; colaboração

entre licenciandos, professores de escolas públicas e professores de IES (GATTI et al., 2014; MASSENA; SIQUEIRA, 2016; CARVALHO; RAZUCK, 2016).

Amaral (2012) discorre que o PIBID contribui para a Profissionalização Docente, tanto dos licenciandos como dos professores da Educação Básica, propiciando o intercâmbio nas dimensões acadêmicas e profissionais, denominado por ela de formação em serviço. O referido programa oferece a construção dos saberes da profissão de modo coletivo, colaborativo e orientado. Permite o confronto dos saberes já adquiridos com a realidade entre licenciandos e professores, possibilitando uma reestruturação de novos saberes (SILVA; FALCOMER; PORTO, 2018).

Um estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas (2014) avaliou o PIBID e apontou alguns problemas ao longo de sua execução que precisam de atenção, são eles: não valorização acadêmica das atividades desenvolvidas pelos professores; projetos pouco efetivos e distantes da proposta do programa (falta de atuação efetiva na escola e nas salas de aula); necessidade de maior envolvimento dos docentes da IES com o programa na escola; problemas de adaptação das escolas parceiras com a universidade credenciada pelo programa; problemas com a própria burocracia interna da IES; falta de clareza e comunicação nas IES sobre procedimentos ou critérios de distribuição de verbas, o que pode prejudicar o desenvolvimento de projetos; modelo de relatório apontado como excessivamente técnico, muito burocrático; número excessivo de bolsistas e supervisores por coordenador de área, prejudicando o trabalho.

2.1.3.2 Programa de Residência Pedagógica (PRP)

O Programa da Residência Pedagógica (PRP) no Brasil vem sendo construído e debatido de forma lenta e sem muitos avanços na legislação, todavia, existem iniciativas institucionais isoladas, em âmbito municipal, estadual e federal. Neste trabalho, serão apresentadas algumas experiências de residência, aprofundando-nos no PRP desenvolvido pela CAPES sob a Portaria nº 38 de fevereiro de 2018.

A princípio, denominada como Residência Educacional, começou a ganhar respaldo legal no Brasil a partir do Projeto de Lei n.227 de 04 de maio de 2007, uma proposta do Senador Marco Maciel, motivado pela residência médica. A referida

proposta vislumbrava a melhoria na formação docente e, conseqüentemente, na qualidade do ensino básico. Assim, previa carga horária mínima de 800 horas, bolsa de estudos e exigência de certificado de aprovação para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tratava-se de uma concepção de modalidade ulterior à formação inicial, que deveria ser normatizada pelos Conselhos de Educação, pelos sistemas de ensino e com a cooperação da União. Para tanto, era necessário alterar o artigo 65 da LDBEN/96, mas o projeto foi arquivado sem que houvesse votação. (SILVA; CRUZ, 2018; LEAL, 2016).

Em 2012, o senador Blairo Maggi propôs adaptações ao projeto de Marco Maciel, apresentando o Projeto de Lei n. 284, de 08 de agosto 2012. A primeira modificação foi alterar o termo de Residência Educacional para Residência Pedagógica (RP), além de não prever a residência como pré-requisito para a atuação na Educação Básica, para não impossibilitar a atuação de docentes em exercício que não tiveram acesso a essa formação, contudo, poderia ser certificada para contexto de provas e títulos em concursos públicos. Esse projeto também prevê a residência como etapa ulterior de formação inicial para a docência na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, além da remuneração de bolsas de estudos e carga horária mínima de 800 horas (SILVA; CRUZ, 2018).

Após tramitação e aprovação (em 7 de maio de 2014) do projeto supracitado no Senado Federal, constando uma alteração no texto que eleva a carga horária da RP para 1.600 horas, o mesmo foi emitido para apreciação na câmara dos deputados, em 13 de maio de 2014, onde se encontra atualmente.

Em seguida, o senador Ricardo Ferraço conseguiu a aprovação do projeto de lei 6/2014 pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte, que se denomina como Residência Docente e propõe as seguintes adequações: residência docente para a Educação Básica como etapa extra à formação inicial; carga horária para a residência de 1.600 horas, divididas em dois períodos com duração mínima de 800 horas; oferta de vagas pelos sistemas de ensino em número igual ou superior a 4% do respectivo quadro docente em atividade até o ano de 2024; os licenciados com até três anos de conclusão dos cursos de licenciatura como público-alvo; coordenação sob responsabilidade das instituições formadoras e supervisionada por docentes do estabelecimento de ensino em que seja desenvolvida. Porém, de acordo com Silva e Cruz (2018), a falta de clareza do projeto prejudicou sua implementação.

Embora os projetos citados não tenham sido implantados, Silva e Cruz (2018) e Leal (2016) apresentam diversas experiências de Residência no contexto da formação de professores no Brasil. Os autores destacam as seguintes experiências:

- O Programa Residência Educacional do Estado de São Paulo (instituído por meio dos Decretos nº 57.978/2012 e 59.150/2013);
- A Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (EFLCH/Unifesp-Campus Guarulhos), em 2009, constituiu no curso de Pedagogia a Residência Pedagógica na perspectiva da pedagogia da alternância;
- A prefeitura de Jundiaí-SP, em 2014, desenvolveu um projeto semelhante à Residência Pedagógica com a colaboração de três universidades particulares da cidade, todavia, não houve continuidade;
- No Rio Grande do Sul, no Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI), desenvolveu-se um projeto de migração dos jovens matriculados na instituição para outras cidades do país;
- A rede Municipal de Educação de Niterói-RJ implementou em 2011 a Residência para professores que estavam no quadro de servidores, no primeiro ano de estágio probatório. A formação contava com carga horária de 60 horas e ocorria em colaboração com o Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (CEALE), vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), por intermédio do MEC;
- Em 2011, no Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/UFMG), foi implementado um projeto de Residência com licenciandos dos cursos de Pedagogia, História, Letras, Ciências Biológicas, Matemática, Arte e Geografia, que consta de 25 horas semanais, incluindo vivência em sala de aula, participação em reuniões de gestão, supervisão, orientação e exercício da docência;
- O Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II foi implementado a partir da Portaria nº 206, de 21 de outubro de 2011, elaborada pela CAPES. O público do Programa são professores da rede pública, licenciados com até três anos de conclusão do curso em quaisquer disciplinas, em atividades do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. O programa tem duração de um ano, 420 horas e bolsa financiada pela Capes. Ao final, o

residente recebe o certificado de Especialista em Docência do Ensino Básico referente à sua área específica.

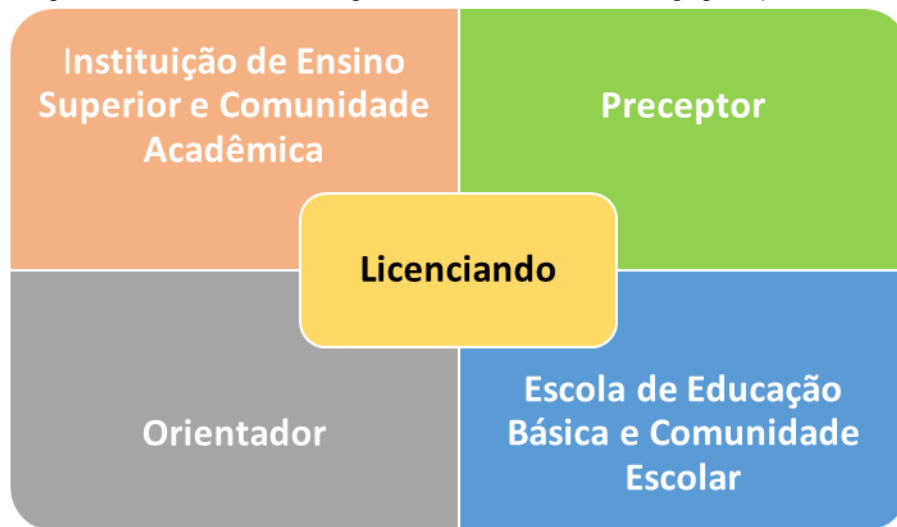
Essa perspectiva não difere do Programa de Residência Pedagógica recentemente desenvolvido pela CAPES (Portaria nº 38 de fevereiro de 2018), por intermédio da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB). Esse programa tem por finalidade a articulação entre teoria e prática dos licenciandos e a colaboração entre as IES e a rede pública de Educação Básica, tendo como público-alvo os alunos dos cursos de licenciatura ofertados na modalidade presencial ou no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), por IES públicas e privadas, sem fins lucrativos (BRASIL, 2018a).

Os objetivos do Programa da Residência Pedagógica são: aprimorar a formação inicial de professores, fortalecendo a imersão entre teoria e prática, no âmbito curricular, metodológico e didático; estimular a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura; consolidar a relação entre a IES e a escola, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; propiciar a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da Educação Básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018a; UEPB, 2018).

Assim, as IES que se inscreverem no programa deverão construir e desenvolver um Projeto Institucional de Residência Pedagógica de dezoito meses de duração, o qual deverá ser composto por um docente coordenador institucional, docentes orientadores por áreas de conhecimentos contempladas, além dos preceptores das áreas compreendidas e alunos residentes das licenciaturas contempladas. Os projetos institucionais serão alimentados por subprojetos que, por sua vez, compreenderão núcleos com mínimo de 24 licenciandos bolsistas (BRASIL, 2018b).

De maneira semelhante ao PIBID, o Programa de RP articula redes de colaboração na valorização da formação de professores, propiciando a imersão do futuro profissional em seu ambiente de trabalho, além da troca de saberes entre instituição formadora, escola e professores, como apresentado na Figura 3.

Figura 3 – Dinâmica do Programa de Residência Pedagógica (BRASIL, 2018)



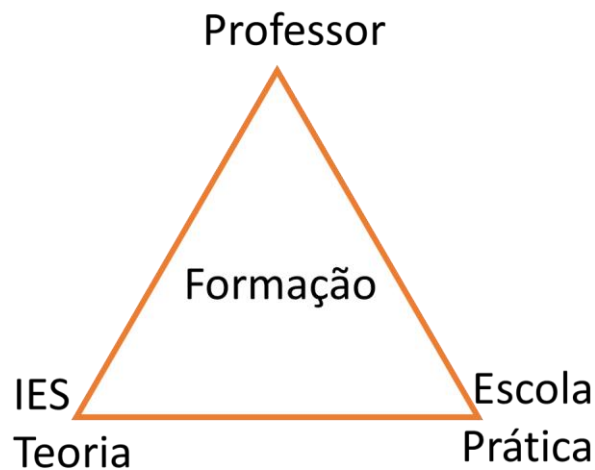
Fonte: A autora (2019).

Cabe destacar que as atribuições dos preceptores vão além do acompanhamento das atividades dos residentes. Eles terão que participar de cursos de formação; auxiliar o docente orientador na elaboração de planos de ação pedagógica dos residentes; orientar as atividades dos residentes na escola-campo; cuidar da frequência e cumprimento dos planos de ação pedagógica; fazer articulações entre residentes e membros da comunidade escolar; participar de momentos de reuniões científicas nas IES, dentre outras atividades (BRASIL, 2018b). Dessa forma, os preceptores serão, ao mesmo tempo, coadjuvantes na formação inicial dos residentes e protagonistas da sua formação continuada, uma vez que o PRP permite essa relação de via dupla. Assim, eles estarão em formação e serão coformadores, de maneira a enriquecer a relação teoria e prática, IES e a Educação Básica.

Os residentes terão que cumprir uma carga horária total de 440 horas, distribuídas de acordo com as seguintes etapas a serem vivenciadas: 1) ambientação na escola – inclui conhecer e observar todo o espaço escolar, inclusive, todos os atores sociais desse espaço (60 horas); 2) imersão – inclui todas as atribuições docentes, preparação e ministração de aulas, produção de materiais didáticos, estratégias didáticas e de avaliação, além do enfrentamento e resolução dos problemas escolares (320 horas); 3) elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades (BRASIL, 2018a). Nessa perspectiva, os residentes estarão imersos na escola-campo de maneira planejada e sistemática, com vistas a explorar,

vivenciar e experimentar o cotidiano da sala de aula e todos os elementos internos e externos que a compõe de maneira crítica. Assim, os residentes realizarão o enfrentamento de todas as situações que permeiam o universo docente, fazendo sempre uma reflexão crítica entre teoria e prática, conforme se verifica na Figura 4.

Figura 4 – Tríade dos elementos na formação dos professores no PRP



Fonte: A autora (2019).

Ao analisar a tríade envolta no processo formativo do PRP, percebo uma relação de colaboração, que busca reforçar e fortalecer uma articulação que vem sendo estabelecida no Estágio supervisionado, mais de maneira muito tímida. No ápice, encontra-se o professor, na posição de licenciando ou profissional, que estará em constante processo de formação, tendo como bases formadoras as IES e a escola, de modo articulado entre teoria e prática. Portanto, de maneira colaborativa, complexa e dialógica, todos os elementos contribuirão positivamente para a melhoria da formação docente e da qualidade do ensino.

O programa dispõe de quatro modalidades distintas de bolsas, hoje normatizadas pela Portaria CAPES nº 175 de 7 de agosto de 2018, a saber:

- I - Residente: para discentes com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenham cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período;
- II - Coordenador institucional: para docente da IES responsável pelo projeto institucional de Residência Pedagógica;
- III - Docente orientador: para o docente que orientará o estágio dos residentes estabelecendo a relação entre teoria e prática;
- IV - Preceptor: para o professor da escola de educação básica que acompanhará os residentes na escola-campo. (BRASIL, 2018b).

Os valores das modalidades descritas são os mesmos já citados para o PIBIB: os residentes recebem quatrocentos reais; os preceptores adquirem setecentos e sessenta e cinco reais; o docente orientador e coordenação de área recebem um mil e quatrocentos reais e os coordenadores institucionais são contemplados com um mil e quinhentos reais.

O PRP da UEPB/Campus I contempla as áreas de Ciências da Natureza (Biologia, Química e Física), Educação Física, Geografia, História, Filosofia, Sociologia, Pedagogia, Letras (Espanhol, Inglês e Português) e Matemática. O núcleo de Ciências da Natureza, que direciona este estudo, compreende três escolas, uma docente orientadora, três professores preceptores e vinte e oito alunos residentes. Silva (2019) discorre que os discentes que estão inseridos no núcleo citado participam semanalmente de reuniões de orientação, além de minicursos que discutem metodologias, didática e temas na área de formação de professores.

Fontoura (2019) realizou um estudo sobre suas experiências de inserção no Estágio Supervisionado, no PIBID e na RP, todos no curso de Biologia. Na ocasião, a autora evidencia os momentos de planejamento e ministração de aulas, enfatiza que contribuíram na construção de conhecimentos específicos, pedagógicos e humanizadores. Declara que foram experiências fundamentais para sua formação inicial, aprimorando seus conhecimentos e os saberes necessários para o exercício da docência. E ressalta o favorecimento das relações sociais, tão importantes no ambiente escolar.

Lima e Krug (2019) analisaram as contribuições do PRP nos dizeres dos licenciandos residentes em Educação Física. Os autores apontam que os programas subsidiaram a construção da identidade docente dos participantes, além de favorecer a relação dialógica entre universidade e a Educação Básica e o desenvolvimento profissional no âmbito escolar.

Poladian (2014), em sua dissertação de mestrado, apresenta o PRP como uma proposta inovadora na formação inicial e se propôs a estudar as relações entre universidade e escola no desenvolvimento do programa no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo. A autora destaca a superação que o PRP busca em relação aos modelos de estágio meramente práticos, burocráticos e descontextualizados da rotina escolar. Os dados da pesquisa sinalizam que o programa pesquisado contribuiu para a reflexão e contextualização da prática sobre o

cotidiano da escola, permeado pelo aporte teórico adquirido na universidade. Desse modo, a etapa de imersão, as reuniões mediadas pelos preceptores e os documentos (diário de campo, plano de ação e relatório final) produzidos pelos residentes fazem os licenciandos articularem a experiência docente à pesquisa e à problematização na busca de soluções, elementos importantes para a formação inicial de professores. Poladian (2014) ainda realça a contrapartida teórica e de reflexões que o programa tem dado na formação continuada de professores preceptores. Contudo, expõe as dificuldades e resistência na adesão de escolas parceiras do programa e aceitação de residentes por parte dos professores da escola.

Thomaz (2020) identificou, nos discursos dos participantes de sua pesquisa, que o PRP contribuiu com a Educação Básica, uma vez que instigou o professor/preceptor a repensar suas práticas pedagógicas, incentivando o desenvolvimento de estratégias diferenciadas, fator que pode transformar a qualidade do ensino, além da participação enriquecedora da rotina escolar e da realidade da profissão para os futuros professores.

Diante do exposto, é possível perceber que as ações citadas corroboram a assertiva de que a RP contribui positivamente para a consolidação da profissão docente, uma vez que permite a articulação, colaboração e reflexão entre instituições formadoras e Educação Básica, ou seja, uma imersão na área profissional que eleva o padrão profissional e, conseqüentemente, o padrão da escola básica.

Partindo do pressuposto de que a profissão docente é uma construção social que vem sendo delineada ao longo da história, o capítulo seguinte busca apresentar a teoria das Representações Sociais como suporte teórico e metodológico para o conhecimento e compreensão das Representações Sociais sobre a Profissionalização Docente, demonstrando as contribuições das teorias sociopsicológicas acerca das Representações Sociais, partindo das abordagens clássicas às contemporâneas.

2.2 Teoria das Representações Sociais

O conceito de representação tem uma longa relação da história com a Filosofia, contudo, foi adotado de maneira próspera pelo psicólogo social francês Serge Moscovici, em sua tese de doutorado publicada em 1961. Moscovici apresenta uma nova abordagem para as Representações Sociais, apoiado nas ideias de Georg

Simmel, Max Weber e Durkheim. Mas, é na noção de representações coletivas deste último autor que Moscovici estabelece a relação mais direta ao conceito de Representações Sociais.

Simmel (1988) entende que as representações são uma espécie de operador que permite ações recíprocas entre os indivíduos para formar a unidade superior, que é a instituição, como, por exemplo, partido político, igreja etc. Para Simmel (1988), o objeto da Sociologia não é a sociedade estabelecida, mas a sociedade que está acontecendo.

Em um sentido divergente, Weber (1985) apresenta a atividade social como uma ação dos indivíduos carregadas de significação cultural, essa, por sua vez, é dada tanto pela base material como pelas ideias. Para o autor, as ideias são juízo de valor que os indivíduos dotados de vontade possuem. Assim, Weber abrange a representação como um saber comum que tem o poder de antecipar, prescrever e programar o comportamento dos indivíduos.

Karl Marx (1818-1883), influenciador e crítico do paradigma filosófico da teoria de Hegel, defende que as relações sociais concretas resultam das abstrações humanas. O autor está imerso no processo de desenvolvimento do sistema capitalista na Europa e tem como principal objeto de estudo a realidade social. Assim, Marx procurava entender as relações vivenciadas pelos homens a partir de suas histórias concretas de vida (MARX; ENGELS, 1991). Marx (2008, p. 25) argumenta que o “[...] modo de produção determina o processo de formação da vida social, econômica, política e espiritual, enquanto que a estrutura econômica da sociedade (relação de produção) sustenta a superestrutura jurídica e política”.

Segundo Marx, as representações que os indivíduos elaboram são produto de sua relação com a natureza, de suas relações entre si ou sobre sua própria condição natural, de suas relações com os outros indivíduos e com o meio ambiente. Para Marx e Engels (2007, p. 23), “não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência”. Suas contribuições permitem considerar que as representações são formadas nas relações sociais, resultado do modo de produção e das relações de produção que prevalecem em cada sociedade.

Marx e Engels (1991) argumentam que a consciência decorre das relações sociais contraditórias entre as classes e pode ser apreendida empiricamente como produto da base material. Eles expressam essa ideia da seguinte forma:

As representações que estes indivíduos elaboram são representações a respeito de sua relação com a natureza, ou sobre suas mútuas relações, ou a respeito de sua própria natureza. É evidente que, em todos estes casos, estas representações são a expressão consciente – real ou ilusória – de suas verdadeiras relações e atividades, de sua produção, de seu intercâmbio, de sua organização política e social. (MARX; ENGELS, 1991, p. 36).

No método dialético marxista, o indivíduo não se constitui isoladamente, é um ser social, que possui uma história, crenças, valores e interage com outros indivíduos. Assim, a representação é estabelecida no nível do senso comum, já o conceito está fundamentado na ciência e na Filosofia.

Já o sociólogo Emile Durkheim, no início do século XX, influenciado pelas ideias de Karl Max e Weber, do objetivismo e positivismo da época, consolidou a Sociologia como ciência, além de definir a metodologia de estudo desta ciência, separando-a em particular da Psicologia. O autor defendia que para estudar as representações era necessário reconhecer a diferença entre o individual e o coletivo. Apresentando a representação individual como essência pessoal, subjetiva, flutuante e perigosa à ordem social. Em contrapartida, a representação coletiva é a sociedade em sua totalidade e, por isso, impessoal, permanente e harmoniosa, garantindo, assim, a homeostase da sociedade (RÊSES, 2003).

De acordo com Durkheim (2007), o estudo das representações individuais era domínio da Psicologia, já o estudo das representações coletivas destinava-se à Sociologia. Esse teórico acreditava que as leis que explicavam os fenômenos sociais eram diferentes das leis que explicavam os fenômenos individuais. De tal modo, as representações coletivas ocorrem devido aos acontecimentos sociais, compondo um fato social, resultando em uma consciência coletiva e não individual. Assim, não é concebível, segundo Durkheim, tratar as representações coletivas em uma perspectiva individual (CRUSOÉ, 2004).

Durkheim (2007) descreve as três características que diferenciam os fatos sociais de outros fatos ou fenômenos naturais.

A primeira é a coerção social, conhecida como o conjunto de regras, crenças, valores previamente estabelecidos para regular as relações sociais, esta

força coercitiva dos fatos se torna evidente pelas sanções legais ou espontâneas a que o indivíduo está sujeito quando tenta rebelar-se contra ela. A segunda característica é a exterioridade, que se refere às vontades coletivas que existem independentes das vontades individuais, por exemplo, quando uma criança nasce já encontra as regras sociais, costumes, leis e as vontades coletivas instituídas no meio social. A terceira e última característica, denominada de generalidade, engloba a dimensão dos fatos sociais, pela aceitação da maioria, isso significa que é social todo fato que é geral, que se repete em todos os indivíduos, ou pelo menos, na maioria deles; que ocorre em distintas sociedades, em um determinado momento ou ao longo do tempo. (DURKHEIM, 2007, p. 9).

Nessa perspectiva, a vida social é um pacote de relações coletivas independentes dos anseios individuais, mas que influencia constantemente as ações dos indivíduos ao ponto de se tornar um fato social. O fato social é coercitivo porque em algumas situações induz o indivíduo a realizar ações contra a sua vontade. Apresenta-se como exterior, uma vez que já se encontra pronto e constituído na sociedade antes mesmo do nascimento dos indivíduos que virão a fazer parte dela, e é geral porque atinge todas as esferas da sociedade e todos os seus participantes (ALMEIDA, 2018).

Durkheim avança nos estudos das representações, considerando as relações coletivas. Em sua obra “O Suicídio”, de 1897, a partir da análise crítica das taxas de suicídio em diversos países do Ocidente, ele afirma que o suicídio é um fato social somado a motivações individuais e influenciado pela natureza que cerca do indivíduo, pois cada sociedade, historicamente, apresenta um conjunto de indivíduos dispostos ao suicídio. Essa disposição deve ser estudada para além dos fenômenos orgânico-psíquicos ou do meio físico no qual os indivíduos estão situados, mas segundo as causas sociais que geram os fenômenos coletivos (ALMEIDA, 2018).

Além de “O Suicídio”, Durkheim também escreveu outras obras acerca das representações coletivas, tais como: “A divisão Social do Trabalho”, de 1893; “As Regras do Método sociológico”, de 1895; e “As Formas Elementares da Vida Religiosa”, de 1912 (COSTA, 2015).

Em “As regras do método sociológico” (1895), Durkheim se dedicou a estudar a postura do cientista social, desenvolvendo regras metodológicas para direcionar as atividades das pesquisas na área da Sociologia, ciência que tinha como princípio fundamental a realidade objetiva dos fatos sociais. Nessa obra, o autor reforça a distinção entre a produção da sociedade e a do indivíduo em suas causas, uma vez

que as “representações coletivas traduzem a maneira como o grupo pensa nas suas relações com os objetos que os afetam” (DURKHEIM, 2007, p. 79).

Em outra obra, intitulada “As Formas elementares da vida religiosa”, Durkheim apresenta a religião como eminentemente social, o culto apresenta-se como transformador do grupo praticante, ou seja, representações coletivas que exprimem realidades coletivas. Assim, os dirigentes podem suscitar, manter ou refazer alguns estados mentais do grupo (DURKHEIM, 2003).

Na concepção de Durkheim, pode-se afirmar que as representações coletivas são as expressões de pensamento (coletivo), conhecimento, crenças, comportamentos e sentimentos produzidos no meio social pela coletividade. As representações coletivas são definidas pela sociedade, de caráter exterior, impostas aos indivíduos, sendo introduzidas e materializadas em práticas sociais de forma inconsciente, uma vez que a força exterior do grupo é o que influencia (MOSCOVICI, 2007).

Outro autor que contribuiu imensamente para teoria da Sociologia foi o jurista e economista alemão Max Weber (1864-1920), sua obra esteve pautada no sistema capitalista na Alemanha no século XIX. Na concepção weberiana, o sujeito social é o fio condutor das relações e das representações, é quem estabelece a conexão entre o sentido e o motivo da ação. Assim, as interações individuais são uma complexa rede que irão estruturar o social (SANTOS; DIAS, 2015).

Para Weber (2002), a vida social é carregada de significação cultural, tanto no aspecto material como pelas ideias. Segundo ele, as ideias são juízos de valor, ideias de valor, pontos de vistas que possuem significação cultural. Os tipos ideais são construções subjetivas que possam melhor se apresentar como uma representação (um quadro homogêneo do pensamento).

Segundo Weber (2002), a ação social pode se manifestar através de quatro principais características: 1) a ação racional com relação a fins – é uma ação social concreta com meios definidos para atingir o fim racionalmente desejado pelo indivíduo; 2) ação racional com relação a valores – é determinada pela crença consciente no valor interpretável como ético, estético, religioso, ou de qualquer outra forma, sem levar em consideração as possibilidades de êxito; 3) ação afetiva – é especialmente emotiva, determinada por afetos, estados sentimentais e emocionais entre os indivíduos; e 4) ação tradicional – é definida pela ação do indivíduo em

obedecer a hábitos, costumes e tradições construídos historicamente, que estão arraigados nas instituições sociais.

Na concepção de Weber, o conjunto das ações sociais forma o coletivo, ou seja, a representação social se estabelece a partir das relações individuais. Diferente de Durkheim, que estabelece a coletividade como determinadora da maneira de agir, pensar e sentir dos indivíduos.

Costa (2015) faz uma análise das teorias sociais clássicas:

[...] tanto a concepção marxiana quanto a weberiana o indivíduo é o sujeito ativo das representações, tem a posição central na teoria e no método, enquanto que na concepção durkheimiana, o indivíduo é sujeito ativo nas representações individuais.

[...] Durkheim acentuou a hegemonia dos fenômenos da sociedade em relação ao indivíduo, desenvolvendo a concepção de representações coletivas, as quais eram exteriores, coercitivas e impostas aos indivíduos, características presentes nos fatos sociais, apontado como objeto de estudo de sua sociologia positivista. (COSTA, 2015, p. 141).

Para as teorias supracitadas, o indivíduo é a parte integrante que estrutura as relações simbólicas entre indivíduos ou grupos, constituindo, ao mesmo tempo, um campo de troca simbólica e uma representação desse campo.

Inspirado pela base teórica das representações coletivas de Durkheim, o psicólogo social Serge Moscovici publicou sua tese intitulada "*La Psychanalyse, Son Image, Son Public*", em 1961. Em seus estudos, propôs a Teoria das Representações Sociais como fenômeno científico interdisciplinar, que não se limita apenas às Ciências Sociais ou à Psicologia Social, mas ao conjunto de conhecimento psicossociológico. Assim, o principal teórico na área da Representação Social (RS) conceitua o termo como "uma modalidade de conhecimento particular tendo a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre os indivíduos" (MOSCOVICI, 2012, p. 27).

Em "A representação social da psicanálise", Moscovici (1978) explica que o processo de construção do conhecimento se dá pela inter-relação entre sujeito e objeto, ao mesmo tempo individual e coletivo, na construção das Representações Sociais. O autor defende que a representação social deve ser encarada "tanto na medida em que ela possui uma contextura psicológica autônoma como na medida em que é própria de nossa sociedade e de nossa cultura" (MOSCOVICI, 1978, p. 45).

As Representações Sociais são modalidades de conhecimento que circulam em nosso cotidiano, tudo o que percebemos do mundo são respostas a estímulos do ambiente no qual vivemos, com a interseção do individual e social Moscovici (1978). Desse modo, mediante a interação com os outros, nutrimos a necessidade de tornar concreto o que ainda não é familiar.

Uma das funções das Representações Sociais é tornar convencional os objetos, pessoas, acontecimentos e fenômenos para, gradativamente, construir um modelo de um determinado grupo de pessoas. Logo, estamos envolvidos por uma linguagem cultural imposta por representações do grupo ao qual pertencemos. Conforme afirma Moscovici (2007):

[...] nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem, nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura. Nós vemos apenas o que as convenções subjacentes nos permitem ver e nós permanecemos inconscientes dessas convenções. (MOSCOVICI, 2007, p. 35).

Nesse sentido, a Teoria das Representações Sociais (TRS) é ao mesmo tempo produto e processo das atividades psíquicas e coletivas, resultante da interação do indivíduo e objeto nos aspectos: mental, histórico, cultural, político, religioso, biológico, ambiental e geográfico. Essa interação remete à construção do senso comum, o que vai orientar as ações e sentimentos do indivíduo.

Jodelet (1989) apresenta a TRS como modalidade de conhecimento prático orientada para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideativo em que vivemos. Nesse sentido, as representações são, fundamentalmente, fenômenos sociais que, embora sejam acessadas a partir do seu conteúdo cognitivo, só é possível o entendimento a partir do seu contexto de produção, conforme afirma Jodelet (1989):

As representações sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais, sociais, integrando a cognição, a linguagem e a comunicação às relações sociais que afetam as representações sociais e à realidade material, social e ideativa sobre a qual elas intervêm. (JODELET, 1989, p. 121).

Portanto, as Representações Sociais são plurais, pois a relação do sujeito com o objeto muda de acordo com o contexto e propósito social, histórico e cultural. A

representação é um processo cognitivo pelo qual o indivíduo busca o significado, descrevendo o que deve ser representado de acordo com as suas relações e interpretação de mundo. Para tanto, para o indivíduo, a realidade é aquela que se torna socialmente aceita como realidade.

Para entender como se arquitetam as representações, Moscovici (2015, p. 54) argumenta que “o propósito de todas as representações é tornar algo não familiar, ou a própria não familiaridade, familiar. A familiaridade é sempre um processo construtivo de ancoragem e objetivação”, assim como se dá a incorporação do novo, do não familiar, aos universos consensuais.

Na objetivação ocorre a materialização de um conceito ou ideia, por intermédio de uma imagem, ou seja, tornar concreto o que era abstrato, “[...] faz com que se torne real um esquema conceptual, com que se dê a uma imagem uma contrapartida material” (MOSCOVICI, 1978, p. 110). Para esclarecer o conceito de objetivação, um bom exemplo é a imagem de Deus (abstrato) codificada em Pai (concreto), “o que era invisível, instantaneamente se torna visível em nossas mentes” (MOSCOVICI, 2007, p. 71).

Daltro (2018) apresenta em sua pesquisa de mestrado três etapas da objetivação segundo Jodelet (1990): (1) a construção seletiva – processo no qual, diante de um objeto, o sujeito busca informações e saberes a seu respeito, utilizando parâmetros culturais e normas internas de um determinado grupo; (2) a esquematização estruturante – na qual uma estrutura imaginante reproduz uma imagem conceitual capaz de tornar-se uma imagem coerente e de fácil comunicação, onde, nesse processo, o sujeito consegue apreendê-lo, de forma individual, em seus sistemas de relações; (3) naturalização – é onde o objeto passível de representação é materializado e a sua imagem é incorporada à realidade como sendo concreta.

Quanto à ancoragem, Moscovici (2015) a define como um

[...] processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. (MOSCOVICI, 2015, p. 61).

Dessa maneira, trata-se de um mecanismo que ancora ideias estranhas em um contexto familiar. A ancoragem é vista como aquela que atribui sentido, que fortalece a hierarquização de valores presentes em diferentes grupos da sociedade (JODELET, 2001). Assim, a partir do momento que conseguimos falar sobre algo, avaliá-lo, refletir

e formar uma opinião sobre o mesmo, estamos o representando no nosso mundo familiar.

Frente ao exposto, a ancoragem está sempre armazenando e excluindo objetos, pessoas, ideias, acontecimentos, isto é, mantendo a memória em movimento. Já o processo de elaborar conceitos e imagens para reproduzi-los no meio exterior denomina-se objetivação (MOSCOVICI, 2007). Esta última busca criar uma realidade concreta em si.

As Representações Sociais são conhecimentos construídos historicamente que influenciam e sofrem influências do contexto social, no que tange à comunicação, aos símbolos, ao senso comum e à ciência. Desse modo, os sistemas que constituem a sociedade atual estão contaminados pelas influências sociais de grupos dominantes, por Representações Sociais aceitas e dominantes que direcionam a política, a economia, o desenvolvimento científico e tecnológico e tantos outros aspectos sociais pelo simples interesse humano. Assim, o conhecimento é projetado, construído e reconstruído no e pelo universo social.

A seguir, são descritas as funções da Representação Social de acordo com Moscovici (2007) e Abric (2000), também delineadas nas pesquisas de mestrado de Lima (2016), Dautro (2018) e Silva (2019).

2.2.1 As Funções da Representação Social

De acordo com Moscovici (2007), as representações têm a função de convencionalizar os objetos, pessoas ou fenômenos, ou seja, criam estereótipos que são partilhados e aceitos por um grupo de pessoas e, a partir deste, todos os outros que apresentarem características semelhantes se agruparão à categoria. Assim, os nossos pensamentos e linguagens estão condicionados às Representações Sociais. A realidade será condicionada por aquilo que é socialmente aceito. Outra função que o autor apresenta é a prescritiva, quando a representação é imposta aos indivíduos como uma autoridade irrepreensível, uma realidade inquestionável, uma tradição que decreta como os indivíduos irão pensar e agir em determinadas situações.

Abric (2000) descreve quatro funções das representações: 1) a função de saber, relacionada a compreender e explicar a realidade de acordo com crenças e valores; 2) a função identitária, que define a identidade pessoal e social compatível

com o sistema de normas e de valores socialmente e historicamente determinados; 3) a função de orientação, que conduz os comportamentos e as práticas individuais e sociais; e, por último, 4) a representação justificadora, que atua no sentido de justificar os comportamentos e práticas de grupos e indivíduos, deliberando o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social.

Abric (1994) se ocupa em estudar a relação entre as Representações Sociais e comportamento, considerando relevante os fatores cognitivos e simbólicos. Para o autor, os comportamentos dos sujeitos ou dos grupos não são definidos pelas características objetivas da situação, mas pela representação dessa situação. A partir da relação de representação e ação, Abric (1994) investiga como se dá a organização interna das representações, o que constitui a base da Teoria do Núcleo Central e sistema periférico.

Na teoria do Núcleo Central, a representação opera como um sistema de interpretação da realidade que comanda as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social e, conseqüentemente, define seus comportamentos e suas práticas. Nessa perspectiva, o núcleo central admite três funções: geradora, organizadora e estabilizadora. A função geradora consiste na criação ou transformação de uma representação. Já o fenômeno de unir e estabilizar os elementos de uma representação fica a cargo da função organizadora. A função estabilizadora, por sua vez, incide em conter os elementos resistentes à mudança (ALVES-MAZZOTI, 2000).

O núcleo central está associado à memória coletiva, dando significado, coerência e permanência à representação, sendo, portanto, estável e resistente às mudanças. O sistema periférico é responsável pela atualização e contextualização da representação, permite a integração das experiências e histórias individuais (SÁ, 1996), além de proteger o núcleo central das informações passíveis de desequilíbrio. Para Abric (2000), as representações e seus componentes (núcleo central e elementos periféricos) funcionam como uma engrenagem, um sistema central fundamentalmente social e um sistema periférico, cuja determinação é mais individualizada e contextualizada.

Frente ao exposto, o quadro conceitual abaixo (Quadro 1) busca resumir os conceitos de representações à luz da Sociologia clássica e contemporânea e da Psicologia Social.

Quadro 1 – Quadro Conceitual das Representações Sociais

Autor	Conceito
Simmel (2009)	As representações são operadores que permitem ações recíprocas entre indivíduos, formando a instituição como unidade superior.
Weber (2002)	Representação é um saber comum que antecipa, prescreve e programa o comportamento dos indivíduos. Representa um quadro de referências e um vetor das ações dos indivíduos.
Marx (2008)	As representações estão associadas à prática social, ocorre um paralelo entre a consciência e a linguagem. A representação situa-se nas formas ideologizadas do pensamento.
Durkheim (2007)	Estabelece uma diferença entre representação individual e representação coletiva. Os fatores sociais são independentes dos pensamentos e ações individuais dos membros da sociedade. Já as representações coletivas são definidas pela sociedade.
Moscovici (2007)	As Representações Sociais são modalidades de conhecimento que circulam em nosso cotidiano, tudo o que percebemos do mundo são respostas a estímulos do ambiente no qual vivemos, com a interseção do individual e social. São produtos e processos das atividades psíquicas e coletivas.
Abric (2000)	Abordagem cognitivo-estrutural das Representações Sociais, conjunto estruturado de informações, crenças, opiniões e atitudes, composto de dois subsistemas: o central e o periférico, que funcionam como parte integrante de um todo, onde cada componente tem um papel específico e complementar.

Fonte: Adaptado de Rêses (2003).

Diante disso, cabe ressaltar que o conceito de Representação Social vem sendo construído há quase meio século, considerando sempre a relação plural entre o conhecimento, os processos cognitivos e as influências do contexto social e ambiental. Essa interação remete à construção do senso comum e do conhecimento científico, o que vai influenciar as ações e sentimentos dos indivíduos. Assim, o conhecimento é projetado, construído e reconstruído no e pelo universo social.

Para as análises realizadas nesta pesquisa, utilizarei os postulados de Moscovici (2007), que defende a RS como um processo psíquico e coletivo, bem como a abordagem cognitivo-estrutural de Abric (2000).

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 Tipo de Pesquisa

Quanto aos objetivos, esta pesquisa se caracteriza como descritiva, uma vez que descreve as características do fenômeno em análise e os interpreta de maneira aprofundada (RÚDIO, 2002). Quanto à abordagem da problemática investigada, optei pela qualitativa, tendo em vista a busca por uma compreensão do fenômeno e suas interações cotidianas, como ele se manifesta em seu contexto natural (COSTA, 2011).

3.2 Participantes da Pesquisa

O universo da pesquisa compreende discentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UEPB/Campus I que participaram do Programa de Residência Pedagógica (PRP) no Ensino de Ciências nos anos 2018 e 2019, chamados de residentes. Desse modo, o Núcleo de Ciências da Natureza da RP da referida instituição compreende três escolas de Ensino Fundamental, uma docente orientadora da IES, três professores preceptores e vinte e oito alunos residentes.

Foram incluídos nesta pesquisa nove residentes que atuaram na Escola Municipal de Ensino Fundamental Judith Barbosa de Paula Rego, que, segundo o censo escolar 2019, possui 764 alunos. A escola está localizada no município de Queimadas, Paraíba, na Rua Otaviano Araújo do Rego, 86, Conjunto Mariz.

Os critérios para a escolha desse grupo foram, respectivamente: frequência na primeira etapa (formação e orientações – oficinas e cursos pedagógicos) da RP/UEPB/Campus I; participação nas etapas de ambientação e imersão do programa; entrega do plano de ação pedagógica do residente. Os critérios de escolha devem-se a importância do grupo em ter vivenciado experiências que contemplem as perguntas de investigação desta pesquisa. Esclareço que, por toda extensão deste trabalho, principalmente nos resultados, os participantes da pesquisa serão identificados com a letra “R” (referência à palavra residente), seguidos dos algarismos arábicos de 1 a 9 (R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9).

Além da referida escola, o presente estudo também foi desenvolvido na Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, no Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, localizado na rua Juvêncio Arruda S/N, Campus Universitário, Bodocongó.

3.3 Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados

Na realização desta pesquisa foram utilizados três tipos de instrumentos de coleta de dados: o Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), a entrevista semiestruturada e a análise dos relatórios dos residentes pesquisados.

A realização do teste TALP e as entrevistas foram marcadas previamente, considerando a disponibilidade do participante da pesquisa, e em um ambiente tranquilo, livre de distrações, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (Anexo A).

Primeiramente, foi aplicado o teste TALP, técnica amplamente utilizada em pesquisas de Representação Social, por meio do qual busquei identificar os elementos que constituem a rede associativa dos conteúdos evocados em relação a cada estímulo indutor (ABRIC, 2000). Desse modo, os termos indutores foram previamente definidos em função do nosso objeto representacional, que é a Profissionalização da Docência. Assim, os termos indutores foram: profissão, professor e residência pedagógica.

No encontro, os participantes foram esclarecidos sobre sua participação na pesquisa e sobre o teste TALP (Apêndice A). Na sequência, foi realizado um exemplo do teste, de modo ilustrativo, com um tema diferente do utilizado na pesquisa. Os participantes também foram orientados sobre a importância de utilizar palavras isoladas, substantivos e/ou adjetivos, explicando que é preferível a não utilização de frases, além da orientação quanto ao tempo: quanto mais rápido for evocada/registrada a resposta, melhor o resultado (COUTINHO, 2017).

O teste TALP foi aplicado individualmente, compreendendo uma folha com a pergunta/termo indutor e cinco espaços numerados para as possíveis respostas/evocações, conforme apresentado na Figura 5:

Figura 5 – Recorte de ficha TALP para a coleta de dados

Se eu lhe digo a palavra professor, o que lhe vem à mente? Diga-me as palavras que rapidamente você associa a professor.	Se eu lhe digo a palavra profissão, o que lhe vem à mente? Diga-me as palavras que rapidamente você associa à profissão.	Se eu lhe digo a palavra residência pedagógica, o que lhe vem à mente? Diga-me as palavras que rapidamente você associa à residência pedagógica
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Fonte: Adaptada de Coutinho (2017).

Assim, os participantes escreveram suas respostas em sequência, resguardando a ordem de aparecimento das mesmas, estratégia imprescindível, sobretudo, para identificação da estrutura cognitiva e dos esquemas cognitivos de base. Prosseguindo, foi solicitado aos participantes que enumerassem por ordem de importância suas respostas e que escolhessem dentre elas a que melhor representa sua resposta (COUTINHO, 2017).

O segundo instrumento de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada (Apêndice B), que foi realizada com todos os participantes da pesquisa, após concluir o teste TALP. Essa escolha se deu em conformidade com a ideia de Minayo (1996), quando defende que a entrevista é um instrumento preciso, fidedigno, com bons resultados em pesquisas qualitativas, além da flexibilidade no esclarecimento de dúvidas e observação de atitudes e condutas durante a entrevista.

O último instrumento de coleta de dados da pesquisa consistiu nos relatórios, entregues e disponibilizados pela coordenadora da área de Biologia ao final da participação no PRP. Para analisar os relatórios, foi observado a descrição da participação nas etapas do PRP, bem como a atuação dos residentes na escola campo, assim, foram considerados os seguintes aspectos: 1) participação nas etapas de formação, ambientação e regência; 2) descrição do planejamento pedagógico; 3) descrição das atividades de regência; 4) as relações interpessoais (residentes-alunos-professores-residentes); 5) avaliação; e 6) valorização docente. Todos esses critérios de análise foram examinados buscando a relação que os residentes teciam com a identidade profissional e a profissionalização docente, resultando nas categorias de análise descritas a seguir e apresentadas na Figura 6.

3.4 Processamento e Análise dos Dados

As entrevistas foram gravadas e os áudios transcritos e codificados em um arquivo Word, para melhor organização dos dados. Este arquivo passou por duas análises distintas, porém complementares. A primeira, qualitativa, onde os elementos foram agrupados em categorias de análise por associação de palavras (unidades de significação), mediante a análise de conteúdo (BARDIN, 2016). E a segunda, uma análise estatística textual utilizando o Software IRAMUTEQ.

3.4.1 Categorias de Análise Temática de Conteúdo

O percurso da análise deste trabalho toma como referência a análise temática de conteúdo proposta Laurence Bardin (2016). A autora ressalta que a análise de conteúdo consiste em:

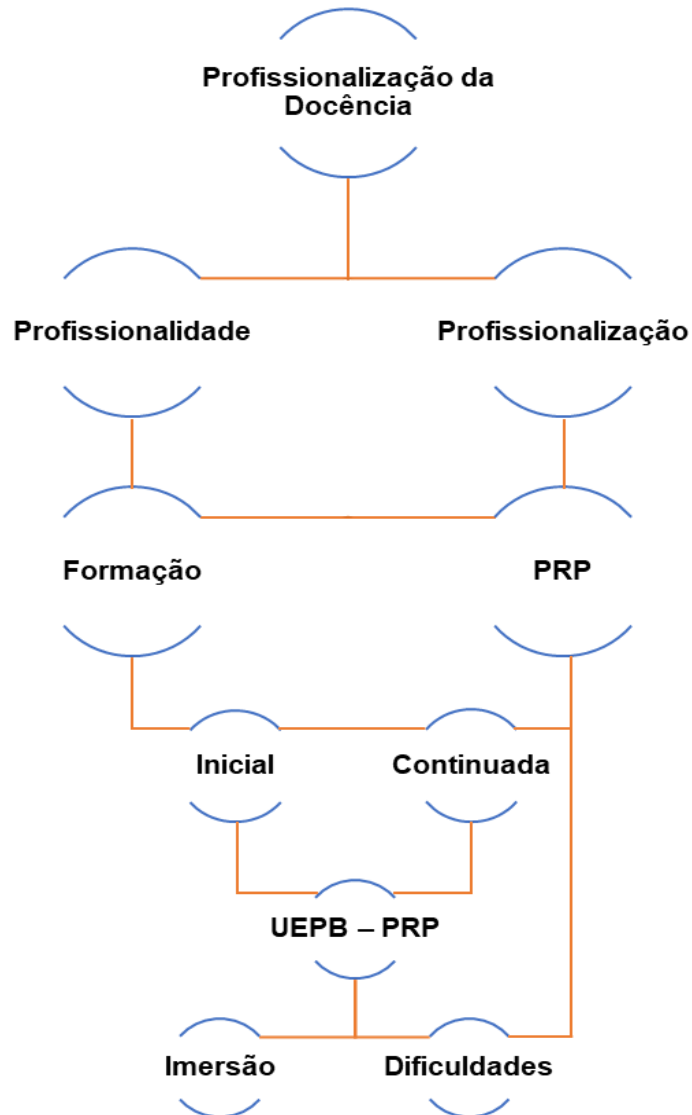
[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (qualitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2016, p. 48).

Nesse sentido, a análise de conteúdo realizada neste estudo obedeceu às fases de análise estabelecidas por Bardin (2016):

- 1) Pré-análise – constituiu a escolha dos documentos, que foram entrevistas e relatórios. Além da padronização e codificação do material para facilitar a análise;
- 2) Exploração do material – momento de empenho na exploração do *corpus* textual, submetido ao aprofundamento do estudo à luz do referencial teórico, das questões norteadoras do estudo e das unidades de registro nas entrevistas e relatórios;
- 3) Definição das categorias – consiste em caracterizar e classificar os elementos do *corpus* em grupos, por analogias e diferenciação, por meio de critérios definidos previamente no sentido de propiciar a realização da inferência;
- 4) Interpretação dos dados obtidos e inferências – momento em que os dados brutos das categorias recebem significados e até mesmo inferências.

Desse modo, as categorias emergiram das diversas fontes adotadas na construção deste estudo, incluindo as reflexões e discussões que compõem o referencial teórico, as questões norteadoras do estudo e as unidades de registro nas entrevistas e relatórios (DIAS, 2008). As categorias que se revelaram neste estudo estão ilustradas na Figura 6.

Figura 6 – Categorias de análise que emergiram da pesquisa



Fonte: A autora (2020).

A primeira categoria, Profissionalização da Docência, apresenta-se como eixo articulador das demais e compreende os processos pelos quais os professores ampliam seus conhecimentos, desenvolvem habilidades e competências, melhoram seu estatuto, elevam seus rendimentos, conquistam autonomia e reconhecimento

social, além das normas e valores éticos que regem a profissão. De maneira geral, é o modo de representar a profissão docente como processo contínuo e dinâmico, considerando todo o contexto histórico e social da docência (VEIGA, 1998; NÓVOA, 1995a; NUÑEZ; RAMALHO, 2008). Nessa perspectiva, o eixo articulador bifurca-se em diversas categorias e subcategorias, apresentadas abaixo:

- Profissionalidade – o meio pelo qual os professores adquirem habilidades, competências e saberes para o exercício da profissão (NUÑEZ, RAMALHO, 2008).
- Profissionalismo – consiste na compreensão de como é desenvolvida as atividades profissionais, as relações que se estabelecem entre os profissionais, ou seja, a vivência da profissão (NUÑEZ, RAMALHO, 2008).
- Formação – relacionada à educação profissional, conjunto de atividades para a construção de conhecimentos teóricos e/ou práticos exigidos para o exercício da função docente.
- Formação inicial – relacionada à habilitação certificada para o exercício da profissão.
- Formação continuada – embora exista uma oscilação de ordem conceitual para esse termo, neste estudo, considera-se como sendo os processos de desenvolvimento profissional após a formação inicial.
- Imersão – ato de imergir no universo docente, categoria relacionada ao fazer docente: planejamento, preparação e ministração das aulas; envolvimento nos processos de avaliação escolar; além da convivência social entre alunos, professores, pais, coordenação e direção escolar.
- Superação do estágio – categoria relacionada às comparações dos participantes sobre o PRP e o Estágio Supervisionado (componente curricular). A atuação prática no exercício da profissão, ofertados pela RP, aparecem sempre em posição superior, quando comparadas ao estágio.
- Valorização docente – compreende todos os aspectos relacionados às políticas de valorização docente, inclusive, regulamentadas por documentos oficiais já expostos neste trabalho (CF, LDB, FUNDEF, FUNDEB, PSPN, PNE, entre outros.). Assim, essa categoria inclui: formação inicial e continuada, remuneração, condições de trabalho (recursos e materiais que viabilizam a realização do trabalho, instalações

físicas e equipamentos), plano de cargos e carreira, além do reconhecimento social.

- Dificuldades – envolve os problemas relatados durante o desenvolvimento das atividades no PRP, seja envolvendo os alunos e a escola, seja envolvendo a universidade, questões administrativas e os documentos científicos. Além dos problemas inerentes à profissão docente de um modo geral.

3.4.2 Análises Estatísticas sobre Corpus textuais e Matrizes de palavras

Para processar e analisar os dados coletados no teste TALP e nas entrevistas, utilizei o *software* IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), que tem por finalidade descobrir a informação essencial contida em um texto, através de análises estatísticas sobre um *corpus* textual (conjunto de textos) e sobre tabelas indivíduos/palavras, dando um viés quantitativo para dados qualitativos.

O IRAMUTEQ é um *software* gratuito de código fonte aberto, desenvolvido por Pierre Ratinaud, em 2009, na França. Foi criado, inicialmente, em língua francesa, e adaptado para o português (2011-2013), é licenciado por GNU GPL (*General Public License-v2*), que utiliza o ambiente estatístico do *software* R (utilizei a versão R - 3.6.3 *for Windows/64 bits*) e utiliza a linguagem *python* (DAUTRO, 2018; CAMARGO; JUSTOS, 2013; MARCHAND; RATINAUD, 2012).

É importante ressaltar que a análise quantitativa dos textos não desconsidera a qualidade do fenômeno estudado, além disso, fornece critérios de trabalho dentro do próprio material para possíveis inferências de um fenômeno de interesse científico (CAMARGO; JUSTOS, 2013; MARCHAND; RATINAUD, 2012). Os mesmos autores referem que o emprego de programas informáticos como o IRAMUTEQ proporciona o desenvolvimento de técnicas de análise de dados que beneficiarão as pesquisas sobre o fenômeno, o que justifica a sua utilização, além do caráter inovador que esse instrumento confere à análise dos discursos.

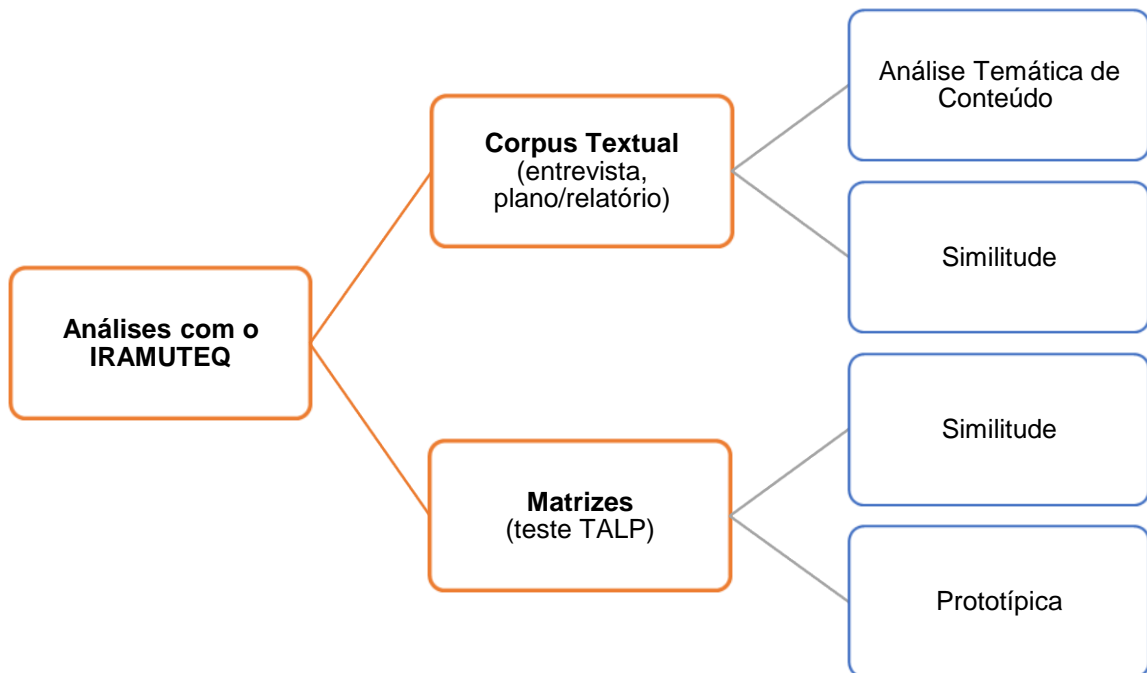
Para as análises feitas através do IRAMUTEQ, utilizei 5 *corpus* de análise (1 das entrevistas, 3 do TALP e 1 dos relatórios), que são o conjunto de textos que se pretende analisar. Esses, porém, foram divididos em quarenta e cinco textos (sendo

9 textos das entrevistas, 27 textos do TALP e 9 textos dos relatórios). O software, por sua vez, fragmenta o texto em Segmentos de Texto (ST), que na maior parte das vezes são de três linhas, dimensionadas pelo próprio *software* em função do tamanho do *corpus*.

Sendo assim, dentro do referido *software*, utilizei duas análises, a análise de Corpus Textual e Análise de Matriz. Durante esse processo, trabalhei com as seguintes classes de palavras (chaves de análises): substantivos, adjetivos, pronomes, verbos e formas não reconhecidas.

Para melhor compreensão, apresento a seguir um fluxograma contemplando os tipos de análises utilizadas no tratamento dos dados desta pesquisa (Figura 7).

Figura 7 – Tipos de Análises feitas no *Software* IRAMUTEQ utilizadas na pesquisa



Fonte: A autora (2020).

Nessa perspectiva, para a análise de Corpus Textual foi realizada a Análise de Similitude do conteúdo que emergiu das entrevistas e dos relatórios de atividades da RP. A análise de Similitude se baseia na teoria dos grafos, possibilitando identificar as coocorrências entre as palavras e indicar conexão entre elas. Assim, foi possível inferir a estrutura da construção dos textos de relativa importância e como eles se relacionam. Nos resultados desta pesquisa, nas imagens resultantes das árvores máximas das análises de Similitude (Figuras 8 e 9), as palavras mais associadas

aparecem agrupadas, envoltas por “nuvens” coloridas, onde o tamanho dos vértices coloridos é proporcional à frequência das palavras e as arestas indicam a força da coocorrência entre as palavras (CAMARGO; JUSTOS, 2013; MARCHAND; RATINAUD, 2012). Assim, as palavras com maior frequência e maior força de evocação representam o núcleo central e as de menor frequência e menor força indicam a periferia.

Para a realização da análise supracitada, o conteúdo que estava transcrito e codificado em arquivo Word teve que ser disposto em formato *txt Unicode (UTF-8)* no editor de texto do *software Libre Office writer*. Já o conteúdo que emergiu do teste TALP, foi organizado mediante a frequência dos termos evocados (quantidade de vezes que uma palavra foi evocada, quanto maior a frequência da palavra maior a probabilidade dela pertencer ao Núcleo Central na TRS) e a Ordem Média de Evocação – OME (posição em que a palavra aparece nas respostas dos participantes, quanto maior a OME menor será a importância da palavra). Desse modo, para a realização dessa análise, foi criado um banco de dados no *Libre Office calc*, no formato *csv*. Na sequência, empreguei duas análises de matrizes no IRAMUTEQ, as análises Prototípicas e de Similitude (semelhante à análise de Similitude textual).

A análise Prototípica é uma técnica desenvolvida para identificar a estrutura da Representação Social a partir dos critérios de frequência dos termos evocados e OME das palavras provenientes do teste TALP (WACHELKE, WOLTER, 2011). Para a análise Prototípica teremos os resultados dispostos em um diagrama de quatro quadrantes (Quadro 2), que representa as quatro dimensões das Representações Sociais. A análise Prototípica parte do princípio de que quanto mais cedo uma pessoa se lembrar de uma palavra, maior é a representatividade dessa palavra num grupo formado por pessoas com perfil semelhante (FLAMENT; ROUQUETTE, 2003).

Quadro 2 – Diagrama de quatro quadrantes realizado pelo Software IRAMUTEQ para análise Prototípica

		Valor da Ordem de Evocação	
		Núcleo Central	Primeira Periferia
Valor da Frequência	> frequência < ordem de evocação	1º Quadrante	2º Quadrante > frequência > ordem de evocação
	< frequência < ordem de evocação	3º Quadrante	4º Quadrante < frequência > ordem de evocação

Fonte: A autora (2020).

O primeiro quadrante (superior esquerdo) indica as palavras que tiveram alta frequência (uma frequência maior que a média) e baixa ordem de evocação (aquelas que foram prontamente evocadas), e corresponde ao núcleo central das RS. No segundo quadrante (superior direito), temos a primeira periferia, ou seja, palavras com alta frequência, mas que não foram tão prontamente evocadas. Já no terceiro quadrante (inferior esquerdo), a zona de contraste, contém elementos que foram prontamente evocados, porém com frequência abaixo da média. Por fim, a segunda periferia, no quarto quadrante (inferior direito), indica as palavras com menor frequência e maior ordem de evocação. Durante a análise dos resultados é possível observar as palavras nos quadrantes juntamente com a frequência (f) de aparição das respostas e OME, que significa a posição média em que a palavra apareceu na classificação de ordem das evocações (WACHELKE; WOLTER, 2011).

Ressalto que, para a análise Prototípica, realizada em estudos sobre RS, é indicado um número maior de participantes, geralmente, acima de 25 participantes (WOLTER; GURRIERI; SORRIBAS, 2009). Contudo, não há indicações precisas acerca de um mínimo para ter resultados válidos, na generalidade, a estabilidade dos resultados é proporcional ao aumento do número de participantes, o que permite estimativas mais confiáveis (WACHELKE; WOLTER, 2011). Todavia, não busco neste estudo uma validação estatística, mas a identificação do fenômeno e sua compreensão. Em razão disso, utilizarei a análise de Similitude como complemento e comparação aos resultados apresentados na análise Prototípica.

Enfatizo que os resultados foram amplamente debatidos à luz do referencial teórico, promovendo reflexões sobre o processo de Profissionalização da Docência e como o Programa da Residência Pedagógica da UEPB/Campus I tem contribuindo para a formação de professores.

3.5 Aspectos Éticos da Pesquisa

O presente estudo respeitou todas as diretrizes e critérios estabelecidos na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), os preceitos éticos estabelecidos no que se refere à zelar pela legitimidade, privacidade e sigilo das informações, ao tornar os resultados desta pesquisa públicos, foram considerados em todo o processo de construção do estudo. Ressalto que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da UEPB sob o número de parecer: 3.811.325 e CAAE 28230720.0.0000.5187.

3.6 Produto Educacional

Considerando que se trata de um Programa de Mestrado Profissional, o qual tem como requisito para sua conclusão, além da dissertação, um produto educacional, construí um Plano de Gerenciamento do Programa da Residência Pedagógica da UEPB/Campus I (PGPRP). O plano consta de um modelo de Plano de Ação Pedagógica (PAP), que irá contemplar todo o planejamento dos alunos residentes em suas atividades docentes na escola campo, em um determinado período de tempo, que será delimitado de acordo com as necessidades e realidade escolar e currículo, assim como um modelo de Relatório das atividades desenvolvidas durante a participação no PRP.

O PAP apresenta sucintamente a importância do planejamento para a atividade docente, assim como os elementos que o compõem: identificação da disciplina, professor, escola e turma; carga horária; objetivos (geral e específicos); conteúdos; estratégias de ensino; recursos didáticos; instrumentos de avaliação; cronograma e bibliografias.

O modelo de relatório dispõe de uma estrutura técnica e científica, mas também pedagógica, com o objetivo de direcionar a descrição das experiências vivenciadas

pelos alunos residentes durante sua participação no PRP, de maneira sistemática. O relatório detém de espaço para apresentação, contextualização e delimitação das atividades desenvolvidas no programa. Além da descrição da vivência nas etapas de formação teórica, ambientação, planejamento, regência, produção científica, avaliação, cronograma e referências.

O PGPRP emergiu de uma das categorias de análise de conteúdo desta pesquisa, a categoria dificuldades, na qual os residentes relataram a necessidade de um documento que norteasse a escrita do relatório final do programa. Outrossim, ao analisar os relatórios dos participantes, percebi a carência de informações detalhadas sobre sua participação no programa. As descrições presentes nos relatórios estão dispostas em uma tabela (contendo, apenas, descrição da atividade, período de realização e carga horária), são sucintas, às vezes desordenadas e/ou diferentes do que propõe a descrição da tabela, além de uma “tímida” consideração final sobre toda a vivência no programa.

Desse modo, a partir da análise dos discursos dos participantes e dos relatórios, foi perceptível a carência de um material que possa ser utilizado como um instrumento no processo de planejamento e descrição de resultados/atividades desenvolvidas no PRP pelos residentes. Nessa perspectiva, o PGPRP se configura como um instrumento pedagógico que intenciona auxiliar os coordenadores de área e os preceptores na orientação dos residentes, quanto ao planejamento e desenvolvimento de suas atividades durante participação no PRP.

Para a construção do PGRP, busquei embasamento nas obras de autores como: Krasilchik (2004), Carvalho e Gil-Pérez (2011), Campos e Nigro (1999), Zabala (1998), Anastasiou e Alves (2009), Dalmas (2008), Gandin (2001), Vasconcelos (2000), Menegolla e Sant’ana (1996), Diaz Bordenave (2010), Libâneo (2008), Fusari (1990), Luckesi (2003), Gil (2012), Bloom (1956), Anderson *et al.* (2001), Zabala (1998), Brasil (2018), entre outros.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Início este capítulo discorrendo brevemente sobre as etapas e atividades que os participantes da pesquisa desenvolveram no decorrer de sua permanência no Programa da Residência Pedagógica – PRP/UEPB. Nesse sentido, como já exposto na metodologia, os nove participantes da pesquisa eram alunos matriculados no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UEPB/Campus I, que estavam atuando no PRP na Escola Municipal de Ensino Fundamental Judith Barbosa de Paula Rego, localizada no Município de Queimadas. Durante a entrevista e na análise dos relatórios os participantes relatam terem participado de diversas etapas no PRP, sendo elas:

- 1) **Etapa de Formação desenvolvida na UEPB** – constituída de reuniões para discussão sobre os objetivos e funcionamento do PRP, sobre atribuições e direitos dos residentes e preceptores, além de momentos de discussão e reflexão envolvendo teoria e prática na área de educação, através de minicursos, oficinas e mesas redondas (Quadro 3).

Quadro 3 – Etapa de Formação desenvolvida na UEPB

Atividades de Formação na UEPB	Carga horária
Mesa Redonda: Nova reforma do Ensino Médio	2h
Mesa redonda: Implantação da Residência Pedagógica Ministrantes: Prof. Dr. Marcia Adelino (coordenadora de Biologia), Paula Castro e Juarez (Coordenadores do PIBID E RP 2018)	2h
Minicurso: Projeto político pedagógico: Planejamento e ação do RP na escola Ministrante: Prof. Dr. Márcia Adelino da Silva Dias	4h
Minicurso: Desafios e possibilidade na sala de aula contemporânea: das tecnologias, as redes sociais, uma aula possível Ministrante: Prof. Silvio César Lopes	4h
Minicurso: O texto na sala de aula: mobilização de saberes no fazer docente Ministrante: Zélia Arruda	4h
Minicurso: As histórias em quadrinhos na sala de aula, o meio ambiente e as pluralidades Ministrante: Prof. Me. Joel Guedes de Sousa	4h
Minicurso: Questões de gênero não se discutem! Por que não? Ministrante: Prof. Me. Everton William	4h
Minicurso: Artes e suas linguagens e tecnologias no contexto da educação – dança, teatro artes visuais e músicas Ministrante: Prof. Dr. Fabio Alexandre	4h
Minicurso: Formação de professores na Residência Pedagógica Ministrante: Prof. Dra. Andreza Tavares	4h
Minicurso: A comunicação como ferramenta de ensino: Elaborando um jornal em sala de aula	4h

Ministrante: Prof. Me. Arão de Azevedo de Souza	
Minicurso: Design editorial Ministrantes: Prof. Thalitom Ritalo, Prof. Joao Saraiva	4h
Minicurso: Projeto educacional: um olhar sobre a realidade através da literatura contemporânea Ministrante: Prof. Me. Saulo José Veloso de Andrade	4h
Minicurso: A contextualização no ensino da Biologia: abordagens preliminares Ministrante: Mestranda Magiane do Rêgo	4h
Minicurso: Desenvolvimento cognitivo e sua ação mediadora no processo de ensino aprendizagem Ministrante: Me. Renata Cláudia Araújo	4h
Minicurso: (D)eficiência: uma confabulação reminiscência sobre esta errônea educação Ministrante: Prof. Esp. Nhemias Nazaré Lourenço	4h
Minicurso: Sequência didática interativa – SDI Ministrante: Prof. André Luís de Freitas Oliveira	4h
Minicurso: Planejamento Educacional: uma ação indispensável ao fazer docentes Ministrante: Me. Rogerio (PPFG)	4h
Minicurso: (D)eficiência: uma breve confabulação reminiscência sobre esta errônea conceituação Ministrante: Esp. Nehemias Nasaré Lourenço	4h
Minicurso: Vídeos Aulas Ministrantes: Profa. Dra. Andrezza Tavares (IFRN) e Colaboradores: Dra. Francinaide Silva; Dra. Giovana Carla; Prof. José Mateus do Nascimento; Dr. Dayvyd Lavaniery Marques de Medeiros.	4h
GRECOM Minicursos: (Re)pensando a prática educativa: metodologias participativas no contexto grupal - Organizadoras: Kiara Adelino da Silva Dias e Marina Larissa Brandão	8h
GRECOM Minicursos: Educação do Campo e Direitos Humanos – Facilitador: Prof. Ms. Tercio Ramon Almeida Silva	4h
Minicurso: Criatividade: Habilidade Humana Inata ou Adquirida? Ministrante: Prof. Dr. Fábio Alexandre Araújo dos Santos (IFRN)	6h
Minicurso: Quem precisa pensar sobre as ciências? Ministrantes: Profa. Dra. Andrezza Tavares (IFRN)	6h

Fonte: Adaptado dos relatórios dos participantes R3 e R5.

Na etapa de Formação desenvolvida na UEPB, também foram realizadas reuniões com a coordenação geral e com a coordenadora de área, esta última ocorria semanalmente. Nas reuniões eram discutidos assuntos inerentes ao planejamento das atividades e projetos desenvolvidos na escola, dúvidas e problemas que surgiam na escola, além de orientações sobre o plano de ação pedagógica, relatórios e produções científicas (elaboração de artigos, resumos e participação em congressos).

É importante destacar que todas as etapas do PRP contribuem para a formação docente. Utilizamos o termo “Formação” em virtude do discurso dos participantes ao

mencionar as atividades citadas desenvolvidas na UEPB, bem como a certificação emitida pelo programa aos residentes que participaram dessa etapa.

- 2) **Etapa de Ambientação na escola campo** – consistiu em conhecer e observar todo o espaço escolar, inclusive, todos os atores sociais desse espaço (60 horas). Desse modo, os Residentes foram acolhidos pelo preceptor e por toda equipe escolar (secretários, coordenadores, diretor, psicólogo educacional, alunos e demais professores), em diversos momentos desta etapa. Os residentes conheceram a estrutura física da instituição; os espaços de convivência (sala de aula, biblioteca, sala de computadores, sala de vídeo, sala de professores, sala de direção e coordenação, quadra poliesportiva, pátio e área verde); os equipamentos e materiais disponíveis (computadores, projetor de vídeo, televisão, tablets, livros, entre outros), além de conhecer e compreender todo o funcionamento da escola (projeto político pedagógico da escola, os processos de avaliação e planejamento, normas e regras internas).
- 3) **A etapa de Imersão** – referente às atribuições docentes que os residentes assumiram em um total de 320 horas. A imersão incluiu atividades como: planejamento, preparação e ministração de aulas; produção de materiais didáticos; desenvolvimento e adequação de estratégias didáticas; avaliação dos processos de ensino-aprendizagem (alunos e pessoal), além do enfrentamento e resolução dos problemas escolares. Nessa etapa, os residentes assumiram a disciplina de Ciências da Natureza (nos 7º, 8º e 9º anos), eles atuavam em duplas, que, por sua vez, revezavam na ministração das aulas semanalmente.

Na etapa de Imersão, destaco a participação direta e ativa do preceptor, cuja função consiste em orientar as atividades desenvolvidas pelos residentes, além de gerenciar a presença e o cumprimento dos planos de ação pedagógica, bem como a articulação entre escola e universidade. Os preceptores contribuíram para o processo de formação inicial dos residentes, como também receberam formação continuada, uma vez que participavam de todas as etapas de formação oferecidos pelo PRP.

- 4) **Produção Científica** – etapa em que os residentes e preceptores construíram o plano de ação pedagógica, o relatório das atividades desenvolvidas, além de artigos científicos e participações em reuniões

científicas locais e nacionais (VII Encontro de Iniciação à Docência da UEPB – ENID, V Encontro de Formação de Professores da Educação Básica, III Congresso de Estudos da Complexidade – CEC e IV Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino em Ciências – CONAPESC). A participação em tais eventos possibilitou a disseminação de informações científicas sobre suas experiências no ensino de ciências e no PRP.

4.1 Análise Temática de Conteúdo

Considerando as perguntas de investigação desta pesquisa e a Análise de Conteúdo realizada no *corpus* textual, obtivemos as Representações Sociais dos participantes da Residência Pedagógica sobre a Profissionalização da Docência, expressas em algumas categorias descritas a seguir.

A Profissionalização da Docência é compreendida por todos os processos de construção da profissão docente, considerando contextos históricos, sociais, políticos e culturais. Nessa perspectiva, aspectos relacionados à formação, habilidades, competências, saberes e fazeres docente, além de questões legais, de estatutos e valorização profissional (VEIGA, 1998; NÓVOA, 1995a; NUÑEZ; RAMALHO, 2008), são comportados por este grande eixo articulador das demais categorias.

Basso (1998) entende a Profissionalização da Docência como uma unidade articulada de condições objetivas e subjetivas do trabalho docente. As questões relacionadas ao planejamento, preparação e ministração de aulas; relações entre professor e aluno; reivindicações salariais e por condições de trabalho compõem as condições objetivas. Já as condições subjetivas integram a formação e qualificação docente.

Os resultados da pesquisa apontam que as RS dos residentes contemplam aspectos do que a literatura aponta como fundamental para o exercício da Profissionalização da Docência, a exemplo do reconhecimento social, formação, remuneração, presentes nos discursos dos participantes:

Acredito que para que se tenha uma profissionalização docente é necessária uma boa formação, experiência, vivência, ser reconhecido e ganhar bem né! Com professor não acontece isso né... muito trabalho e desafios todo dia e nem sempre é reconhecido. Para ser um professor também é necessário ser ágil, ter agilidade, pensar rápido. (R1)

Nessa fala, fica claro a reprodução do discurso sobre a realidade negativa do reconhecimento social e da remuneração docente, ou seja, mesmo com uma boa formação e experiência não se consegue um retorno positivo na docência, o que pode interferir na motivação para a permanência e atratividade na profissão.

Para mim a profissionalização docente é possuir uma formação e experiência, se dedicar e gostar do que faz e ter um bom salário e reconhecimento das pessoas. (R2)

É a continuidade da formação, cursos de pós-graduação, especialização, mestrado, estar sempre buscando inovações e conhecimento. (R6)

É perceptível no discurso dos participantes as condições objetivas e subjetivas da Profissionalização Docente, corroborando com Núñez e Ramalho (2008), que compreende o profissionalismo como condição objetiva e profissionalidade as condições subjetivas, assim, ambos os termos correspondem a categorias deste trabalho.

Dessa forma, Núñez e Ramalho (2008) caracterizam a Profissionalização Docente como sendo

[...] um processo de socialização, de comunicação, de reconhecimento, de decisão, de negociação entre projetos individuais e os dos grupos profissionais. Mas é também um processo político econômico, porque no plano das práticas e das organizações induz novos modos de gestão do trabalho docente e de relações de poder entre grupos, no seio da instituição escolar e fora dela. (NUÑEZ; RAMALHO, 2008, p. 4).

Por consequência, a categoria profissionalidade esteve presente em todos os discursos dos participantes que remetem aos conhecimentos, técnicas e saberes da profissão, os meios pelos quais desenvolvem habilidades e competências docentes. Envolveu o saber-fazer do residente/professor, presente em todas as etapas do PRP, principalmente, nas etapas de formação e imersão. Consistiu nas ações de ensinar e orientar os alunos; nas relações/postura que se estabeleceram em sala de aula; nos momentos de planejamento, preparação de estratégias e materiais didáticos, além dos processos de avaliação. Logo, profissionalidade e formação estão profundamente articuladas (NUÑEZ; RAMALHO, 2008; GIMENO SACRISTÁN, 1995). Essa categoria é representada pelo discurso do participante R8:

[...] a escola, junto com a preceptora auxiliou os residentes sobre as atividades que foram realizadas no ano letivo escolar, como a elaboração de planos de ação, participação em planejamentos, provas, recuperações, finais, eventos que aconteceram gradativamente ao longo do ano na escola. [...] os cursos preparatórios aplicados no início da residência, possibilitaram a criação de pontes de conhecimentos pedagógicos e nos estimular como licenciandos, usar estas práticas inovadoras de ensino. (R8)

Para Ambrosetti e Almeida (2009), a profissionalidade envolve todo o processo histórico para a constituição da profissão docente, desde a escola básica, perpassando pela formação profissional até chegar ao fazer educativo enquanto profissão.

Tardif (2000) compreende os saberes dos professores como temporais, uma vez que parte dos seus saberes provém de sua história de vida, principalmente de sua vivência escolar, enquanto aluno da escola básica e do ensino superior. Além do que, as primeiras experiências docentes são decisivas no desenvolvimento de competências para a estruturação da prática docente. São temporais, porque os saberes docentes são utilizados e se desenvolvem no âmbito da carreira, em um processo contínuo e dinâmico. André e Placco (2007) defendem a profissionalidade relacionada aos conhecimentos, comportamentos, habilidades, atitudes e valores que definem o professor.

A etapa de Imersão na escola campo propiciou a vivência da profissão docente e promoveu as relações sociais entre os residentes, demais profissionais da educação, alunos e pais. Essa vivência foi categorizada como profissionalismo, incluindo, nesse grupo, aspectos relacionados à remuneração, valorização social e autonomia intelectual (NUÑEZ, RAMALHO, 2008). Assim, o discurso do participante R5 relaciona-se com essa categoria, porém, considerando apenas a postura do professor e suas relações no ambiente de trabalho.

Profissionalização docente acredito que seja relacionada ao perfil do professor. A postura do professor no ambiente, a vestimenta que ele utiliza, a forma como ele se relaciona com todo o corpo docente, com os alunos, com a gestão da escola. (R5)

É bem comum ouvirmos nos corredores da escola, em conversas entre alunos ou, até mesmo, na fala dos professores, a seguinte expressão: “Cada professor tem sua maneira, seu jeito para dar aulas”. Esse “jeitinho” para ministrar as aulas; os tipos de estratégias e metodologias que escolhe para determinados conteúdos; a maneira

como explica os conteúdos; os aspectos que considera para avaliação; os tipos de avaliação que utiliza; a forma de interagir, cobrar, brincar ou até advertir os alunos; a habilidade para diante de uma problemática refletir e agir rapidamente, contornando, minimizando ou resolvendo o problema; são aspectos que estão diretamente relacionados à categoria profissionalismo. Estamos nos referindo a essa categoria quando dizemos que “não existe receita pronta para ser professor, para lidar com as situações na sala de aula”. Desse modo, para o desenvolvimento dos aspectos citados, com segurança e competência, a imersão, a experiência e articulação entre teoria e prática são imprescindíveis. Contudo, para o profissionalismo, também devem ser considerados os fatores éticos e morais, a valorização social e financeira, bem como a autonomia intelectual.

Fortemente relacionada à Profissionalização Docente, diretamente conexas à profissionalidade e compondo o núcleo central das Representações Sociais, está a categoria Formação, indispensável à profissão docente, pois representa o conjunto de atividades para a construção dos conhecimentos teóricos e/ou práticos exigidos para o exercício da função docente. Os participantes explicitaram essa categoria de duas maneiras: formação inicial, que consiste na habilitação certificada para o exercício da profissão, e formação continuada, que abrange o desenvolvimento profissional após a formação inicial. Segundo Tardif (2000), a formação teórica e suas consequentes práticas são evolutivas e progressivas, necessitando, portanto, de uma formação contínua e continuada.

Destarte, os dados coletados apontam para uma contribuição positiva do PRP para a formação inicial e continuada de professores, principalmente na etapa de Imersão, elemento que expressa uma outra categoria deste estudo. A categoria de Imersão engloba todas as atividades e experiências dos residentes em relação à escola campo, envolvendo as questões objetivas e subjetivas da profissão docente, ou seja, constituindo o exercício da profissionalidade e profissionalismo, que os participantes têm chamado de vivência, conforme os relatos que seguem:

[...] foi um ano e meio de realidade, realmente proporcionando essa imersão no ofício da docência, porque a gente vê tudo na teoria bonitinho, mais vivenciando só estando lá dentro da sala de aula para gente ver como é a vida de um professor [...]. (R3)

[...] nossa preocupação era não ser monótono, quando íamos planejar a aula, planejávamos de maneira dinâmica e com metodologias diferentes, esse foi o principal diferencial. Não tínhamos uma aula padrão que o professor é o

centro e a verdade, então trazíamos rodas de conversa e debates, fazia com que o aluno interagisse [...]. (R7)

[...] foi uma experiência única em que pude vivenciar a vida escolar e aprender como da aula, preparar aula, fazer e corrigir provas, planejar aula [...]. (R9)

O PRP é inspirado nos programas de residência médica, porém, com suas peculiaridades, visando a imersão do estudante no seu campo/universo de trabalho. O licenciando participa integralmente da rotina da escola campo e das atribuições docente. No entendimento de que a profissão docente não se esgota nas teorias aprendidas na universidade, é imprescindível saber como e quando usá-las e, diante das situações cotidianas, saber reelaborá-las no enfrentamento dos problemas que possam surgir (POLADIAN, 2012).

Nóvoa (2009) defende a articulação entre os saberes teóricos, adquiridos na universidade, e os conhecimentos práticos, construídos a partir da interação no ambiente escolar. Argumenta que para o desenvolvimento de certas habilidades é necessária a vivência cotidiana com a prática, considerando que é na escola onde ocorrerão os problemas, imprevistos, as situações inevitáveis e as respectivas resoluções.

Tardif (2002) discorre sobre os saberes adquiridos na prática docente, os saberes experienciais, construídos durante a experiência profissional do professor no trabalho cotidiano, no conhecimento da realidade, do seu entorno e das relações estabelecidas entre os pares.

Nesse sentido, ao analisar os discursos, foi perceptível a comparação que os residentes fizeram entre o PRP e o Estágio Supervisionado (componente curricular), emergindo, assim, a categoria Superação do estágio. Sempre que os residentes falam da experiência proporcionada pela RP, enaltecem-na, quando comparadas ao Estágio Supervisionado. Os discursos apontam para um momento de maior vivência e autonomia das atividades docentes e das relações sociais que se estabelecem no ambiente escolar. Já o estágio supervisionado, da maneira como está sendo praticado, é apontado como deficiente e insuficiente para a formação do professor.

[...] na licenciatura nós temos quatro estágios, dois teóricos, que é o primeiro e o terceiro estágio, e dois práticos, que é o segundo e o quarto. O segundo e o quarto, que são práticos, não são suficientes para conhecer o dia a dia de um professor, dessa forma a residência propiciou maior contato com a sala de aula e com os alunos, forma melhor o licenciando. Existe uma certa

fragilidade no estágio com relação ao tempo de vivência na sala de aula [...]. (R5)

[...] o estágio, deixa a desejar em todos os aspectos, em todos possíveis que você possa imaginar! Na escola do estágio, você chega lá meio que como um intruso, entrar na sala de aula, que a professora fez o favor de ceder a aula dela para você, você não tem nenhuma relação com aquele professor, você dar o seu conteúdo, poucas aulas, que você acaba tendo que dividir aquela sala de aula com outros colegas. No meu último estágio eu ministrei duas aulas em um semestre, não tem contato nenhum com a vivência escolar, apenas ministra sua aula e vai embora [...]. (R7)

Ao analisar os discursos acima, busquei conhecer e compreender como se constitui o Estágio Supervisionado no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UEPB, instituição na qual os participantes estudavam. Nesse sentido, o estágio compõe a grade de disciplinas básicas específicas do curso e tem como objetivos, na sua ementa, propiciar a imersão do licenciando no cotidiano escolar, acompanhar as atividades do professor da escola de Educação Básica, bem como realizar o planejamento e a ministração de aulas em ensino de Ciências e Biologia no ensino básico.

O referido documento oferece autonomia ao licenciando, podendo atuar sem a presença do professor da instituição durante o desenvolvimento das seguintes atividades: leituras, planejamento, elaboração de aulas, produção e testes de materiais e experimentos; observação de aulas e de outras atividades das escolas, registros em diários, elaboração de relatórios e textos de reflexão didática, dentre outras. O discente também pode ministrar aulas sem a presença do docente da IES, desde que anteriormente ensaiada e autorizada sua apresentação, podendo ser acompanhado e avaliado pelo docente da escola/instituição e os colegas de turma (UEPB, 2016).

Quanto à carga horária do Estágio Supervisionado, são 420 (quatrocentas e vinte) horas em escolas públicas da Educação Básica, divididas em 210 (duzentas e dez) no Ensino Fundamental, correspondente ao Estágio em Ensino de Ciências, e 210 (duzentas e dez) no Ensino Médio, referente ao Estágio no Ensino de Biologia (UEPB, 2016). Importante destacar que a fundamentação teórica e metodológica dos estágios é oferecida no componente de Metodologia de Ensino de Ciências e Metodologia de Ensino de Biologia. Provavelmente, corresponde aos dois estágios teóricos supracitados no discurso do participante R5.

Nesse seguimento, o licenciando deve construir um plano de aula para o estágio, juntamente com o docente da UEPB e o docente da escola pública. O plano deve contemplar:

[...] as atividades de observação na escola, planejamento de aulas e regência, avaliação do processo de aprendizagem, gestão de sala de aula, interação, trabalho em grupo e reflexão didática. O estagiário poderá acompanhar as aulas de um professor no seu cotidiano, fazendo a regência eventualmente ou assumindo a regência de uma sequência didática; ou o estudante, isoladamente ou com outros colegas, poderá preparar um minicurso para ser ministrado para uma ou mais turmas da escola desde que em parceria com o professor e a direção da escola. (UEPB, 2016, p. 38).

Nessa perspectiva, a maneira como o Estágio Supervisionado está proposto no PPC do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas encontra-se em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Biologia (BRASIL, 2001) e com as orientações do Conselho Federal de Biologia (Parecer CFBio Nº 300/2012). Entretanto, o discurso dos participantes é contraditório a essas informações e revelam realidades preocupantes sobre a maneira como o estágio está sendo conduzido.

Ao analisar e comparar o Estágio Supervisionado Docente com o PRP, resalto que é preciso ponderar alguns aspectos, dentre eles: 1) O estágio compõe componentes curriculares distintos e com carga horária dividida entre eles, ou seja, menor tempo se comparado ao PRP; 2) No estágio a participação dos discentes do curso é obrigatória, o que leva a um número grande de participantes e à necessidade de dividir a carga horária prática entre os discentes, além do assobramento dos docentes responsáveis; 3) O estágio não possui fomento para nenhum dos seus integrantes (docentes da IES, docentes da escola básica e discentes), situação que reflete diretamente a disponibilidade, tempo e dedicação dos envolvidos; 4) Não podemos comparar o Estágio ao PRP, uma vez que são distintos na sua natureza enquanto: função, obrigação, legislação, recursos e meios.

Nesse sentido, o que deve ficar como reflexão para discussão, melhoria e ampliação do estágio supervisionado, é a expansão da rede de colaboradores entre escolas de ensino básico e IES, a implementação de políticas de incentivo a participação e colaboração com o estágio, como a do PRP, assim como uma ampliação da carga horária individual dos discentes. Assim, poderá ser disponibilizado um número maior de escolas como campo de atuação para a formação inicial, e docentes de escola básica com maior interesse, disponibilidade e dedicação para

auxiliar os discentes em formação. É importante entender o estágio como um espaço de construção social e de identidade docente, um ambiente propício e rico para formação e transformação de experiências docentes.

Na sequência observamos nos discursos dos participantes, que o Programa de Residência Pedagógica tem contribuído positivamente para a formação docente:

[...] já a residência com o preceptor é bastante diferente, porque ele tá ali tá lhe dando suporte. Tudo que vai ser ministrado ele vê antecipadamente, ele orienta o plano de aula, e também o período de imersão na sala de aula que é mais ou menos um ano, então agente participa de toda vivência escolar, agente ministra aulas, avalia os alunos, participa de planejamento na escola e reuniões, dá pra se autoavaliar e dá tempo intervir para melhorar [...]. (R6)

[...] a minha experiência com a residência pedagógica foi muito enriquecedora para o meu futuro na docência, foi uma experiência única em que pude vivenciar a vida escolar e aprender como dar aula, preparar aula, fazer e corrigir provas, planejar aula. E que no futuro vai me ajudar bastante, foi uma experiência incrível [...]. (R9)

Os discursos indicam que o PRP vem cumprindo seu principal objetivo, descrito na Portaria nº 38 de 2018, que é aperfeiçoar a formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de Educação Básica (BRASIL, 2018a). Nessa perspectiva, são objetivos do Programa de Residência Pedagógica:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente;
- II - promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- III - fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica;
- IV - fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores. (BRASIL, 2018a; UEPB, 2018).

Nesse sentido, o PRP configura-se como uma das ações das políticas de Valorização Docente, mais uma categoria de análise deste estudo, que, além da formação, comporta aspectos relacionados à remuneração, condições de trabalho, plano de cargos e carreira e reconhecimento social. Contudo, nos dados desta pesquisa, os participantes mencionaram apenas os elementos: remuneração, condições de trabalho e reconhecimento social. Vejamos:

[...] lá não tínhamos o livro e não podíamos imprimir, então tínhamos que improvisar e as vezes comprar as coisas com nosso dinheiro [...]. (R6)

[...] o retorno que eu espero, primeiramente, é o reconhecimento dos meus alunos, dos meus colegas de trabalho, reconhecimento social e profissional [...]. (R1)

[...] a profissão é um trabalho que a gente tem que escolher uma profissão para ter dinheiro, para ter como se manter nesse mundo capitalista, e professor infelizmente não ganha bem [...]. (R3)

[...] para se ter uma profissão, ser um professor, precisa-se de dinheiro para sobreviver, para ter uma vida estável e tranquila. Proporcionar prazer e trazer retorno para sociedade, além de um reconhecimento social, é importante. Não é justo o professor ganhar menos que outras profissões, se temos a mesma necessidade das outras pessoas e se estudamos tanto quanto ou até mais, e as vezes trabalhamos mais também [...]. (R4)

Observando os discursos acima, destaco que, embora a remuneração seja primordial para a valorização docente, o reconhecimento social é imprescindível para a satisfação profissional.

Em estudo desenvolvido por Gomes, Nunes e Pádua (2019) sobre as condições de trabalho e valorização docente, em um grupo de professores do Ensino Fundamental em Minas Gerais, vários aspectos foram colocados como influenciadores na maneira de estar e permanecer na carreira docente. Os aspectos de maior destaque foram: a remuneração docente, o plano de carreira, a infraestrutura física e material das escolas. Gatti (2012) alerta para as perdas de professores qualificados para outras áreas profissionais, devido à remuneração e, conseqüentemente, atratividade e motivação para permanência na carreira docente. A autora discorre que “[...] as condições de remuneração dos docentes não correspondem ao seu nível de formação, à jornada de trabalho que têm e às responsabilidades sociais que carregam na atuação [...]” (GATTI, 2012, p. 96).

Os dizeres dos participantes em relação à valorização docente dialogam com Arroyo (2011, p. 64), quando diz:

O grave das condições materiais e de trabalho das escolas não é apenas que é difícil ensinar sem condições, sem material e sem salários, o grave é que nessas condições nos desumanizamos todos. Não apenas torna-se difícil ensinar e aprender os conteúdos, torna-se impossível ensinar-aprender a ser gente. As condições que impedem ou permitem essas aprendizagens são materiais, mas são também de estrutura, de organização e de clima humano ou de relações sociais, humanas, culturais. (ARROYO, 2011, p. 64).

Os problemas relacionados ao trabalho docente fazem emergir uma outra categoria deste estudo, a categoria Dificuldades, em que estão incluídos os problemas com as relações entre professor/residente e aluno, e problemas relacionados, especificamente, às questões burocráticas e científicas do PRP, como relatórios e planos de ação pedagógica.

[...] o começo foi um pouco difícil porque a agente imagina, mas não sabe como vai ser né, lidar com aluno. Então para mim no começo foi difícil, para se adequar a rotina, fazer plano de ação, lidar diretamente com aluno [...] teve também, vezes em que alguns alunos me ofenderam lá em sala e aconteceu que eu tive que me acalmar. Mas eu tive que ser mais rígido, colocar mais a minha postura de professor mesmo. Porque no início era muito amigo dos alunos, mas depois eu vi que não ia dar certo. (R1)

[...] a gente teve dificuldade no relatório porque ninguém sabia como fazer, mudava muito e tinha que fazer de novo, o plano também [...]. (R2)

[...] a organização da residência pedagógica precisa melhorar, porque por exemplo, os prazos eram dados pra gente muito em cima da hora, os relatórios também e sempre mudava muito, os planos de ação que a gente tinha que fazer e o relatório, no mínimo mudou três vezes e os prazos eram muito corrido [...]. (R9)

Foram poucas as queixas dos participantes em relação ao PRP, porém, quase todos alegaram dificuldades na construção do plano de ação pedagógica e do relatório das atividades desenvolvidas, principalmente, na estrutura e nos elementos que esses documentos deveriam conter. Os participantes sugerem que, para as próximas turmas, seja disponibilizado um modelo a ser seguido, embora cada residente deva adaptá-lo à sua realidade e atividades desenvolvidas. De maneira semelhante, Thomaz (2020, p. 84) aponta limitações acerca do PRP, destacando “a falta de organização por parte da CAPES, que a todo o momento vinha propor algo para ser executado urgentemente sem fornecer informações esclarecedoras”.

Desse modo, com o intuito de contribuir com o PRP, com o direcionamento das atividades dos coordenadores, preceptores e residentes e, até mesmo, com os demais licenciandos durante o Estágio Supervisionado, emergiu, dessa categoria, o Produto Educacional deste trabalho: um Plano de Gerenciamento do Programa da Residência Pedagógica da UEPB/Campus I, no Ensino de Ciências e Biologia (Apêndice C). Atividade que consta como requisito para a conclusão do mestrado profissional.

Durante as entrevistas, foram predominantes os elogios e a satisfação dos residentes em ter participado do PRP, inclusive, alguns relataram que a participação

no programa foi decisiva para sua formação e permanência na profissão docente, conforme relata o participante R7:

[...] eu não queria ser professor, más escolhi o curso de Biologia por poder atuar na área da saúde, eu pensava em transferir depois. Más eu me encantei pela profissão a partir da experiência na Residência Pedagógica e eu quero continuar [...]. (R7)

Silva (2017) realizou um estudo sobre as motivações que levam os professores, em início de carreira, abandonarem a profissão, a autora concluiu que existe um choque de realidade, quando os professores iniciantes vivenciam o cotidiano escolar. Alega que o principal motivo é o distanciamento entre o que aprenderam na universidade e a realidade do universo docente, sugere que a formação inicial prepare melhor os futuros professores para as condições reais de trabalho. Nesse sentido, o PRP tem conseguido articular as questões teóricas e práticas da realidade docente, permitindo ao licenciando ter mais maturidade e experiência quando enfrentar a docência profissionalmente, sobretudo, porque durante a RP o residente é assistido pelas orientações do coordenador de área e do preceptor, possibilitando maior segurança no exercício da docência.

Romanowsk e Martins (2013) enfatizam a participação de professores mais experientes no processo de formação docente, uma vez que o início da docência é desafiador, no sentido de adequar a teoria à prática, encarar os problemas inimagináveis e desenvolver estratégias e alternativas para resolvê-los. Os autores citados elencam alguns desafios no desenvolvimento profissional de professores iniciantes:

1) desenvolvimento de uma política que reconheça que os professores iniciantes carecem de apoio quando iniciam sua atividade profissional; 2) ampliação e criação de programas de acompanhamento e supervisão destinados a promover o desenvolvimento profissional de professores em início de carreira; 3) estabelecimento de projetos de formação específicos que atendam as demandas do início do trabalho docente; 4) melhoria das condições de vínculo dos profissionais em início de carreira proporcionado remuneração e valorização do desenvolvimento profissional; 5) revisão de critérios de lotação e designação de trabalho para professores iniciantes que favoreça sua adaptação aos sistemas escolares; 6) fomento para realização de pesquisas sobre este período de desenvolvimento profissional e para pesquisas colaborativas que visem propiciar contribuição com a formação e prática desses profissionais em início de carreira. (ROMANOWSK; MARTINS, 2013, p. 14).

Apesar das dificuldades apresentadas, os participantes demonstraram querer permanecer na carreira docente, seja pelas motivações pessoais, empatia com a disciplina, habilidades nos processos de ensino-aprendizagem ou por motivações sociais e políticas.

4.2 Análises Estatísticas sobre Corpus textuais

Para a análise textual de Similitude sobre a experiência dos participantes no Programa da Residência Pedagógica, o *corpus* foi constituído por nove textos, separados em 259 segmentos de texto (ST), com aproveitamento de 186 segmentos de texto (71, 81%). Emergiram 9.190 ocorrências (palavras), sendo 1.670 palavras distintas e 921 com uma única ocorrência. Para essa análise, utilizei as palavras que tiveram frequência mínima 5, ou seja, que foram pronunciadas pelo menos 5 vezes pelos participantes, o que consiste no maior nível de representatividade estatística, abaixo do qual as palavras não foram selecionadas.

Assim, a partir dessa análise, baseada na teoria dos grafos, é possível identificar as ocorrências e as indicações de conexidade entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura do conteúdo de um *corpus* textual. Desse modo, a Figura 8 mostra os três elementos que mais se destacam no discurso dos participantes: “professor, aluno e escola”, sendo relacionados à alta frequência e força de ocorrência, sinalizadas pelas espessuras das arestas entre as palavras, indicando ser o núcleo central das Representações Sociais dos participantes. O vértice “professor” apresenta elementos relacionados ao fazer docente no processo de ensino-aprendizagem dentro da sala de aula, por isso, o elemento “sala de aula” apresenta-se fortemente ligado às arestas do vértice “professor” e sua periferia. Nesse vértice, são observados elementos como: livro, dificuldade, realidade, didático, metodologia, novo, profissional, trabalho, regência, suporte e tecnologia.

[...] eu acho que a residência contribuiu cem por cento para minha formação como professor. Porque eu tive meu primeiro contato, experiência de fato antes de me formar e sem ela eu teria muito mais dificuldade para iniciar minha carreira como professor [...]. (R1)

[...] mostrar a realidade, já é cem por cento, porque você se vê numa sala de aula sem recurso e se virar nos trinta, ter estratégias pra dinamizar sem nenhum recurso. Lá não tínhamos o livro e não podíamos imprimir, então tínhamos que improvisar e as vezes comprar as coisas com nosso dinheiro. Agora lá tinha um ponto positivo, porque como eu queria trabalhar com tecnologia e minha dupla também, lá tinha internet e uns tablets, lá era escola conectada, tinha os tablets e quase ninguém usava, então a gente aproveitou bastante isso aí [...]. (R6)

No vértice “professor” estão presentes os elementos “estágio” e “residência pedagógica”, frequentemente e fortemente presentes nos discursos dos participantes, como indispensáveis na formação do professor. Todavia, os residentes relatam a fragilidade no desenvolvimento do Estágio Supervisionado (componente curricular) em seu curso e o comparam com a vivência da RP:

[...] eu entrei mais dentro por causa da experiência, que ia ser muito melhor que no estágio [...] no estágio agente dá no máximo três aulas, e já que na residência a gente passou um ano, mais de um ano, na verdade. Deu pra vivenciar bem direitinho como é a vivência na escola [...]. (R2)

[...] a residência pedagógica foi um meio ótimo de fazer, suprir essa necessidade do curso, é a residência pedagógica, que nem o estágio mesmo supria, paguei estágio um e dois. Sinceramente! no meu estágio eu dei aula pro meu professor de estágio, porque nem para escola eu fui, eu dei aula na sala de aula para minha turma e para o meu professor [...]. (R3)

Araújo e Martins (2020) descrevem que o estágio deve dar condições teórico-metodológicas para que os licenciandos desenvolvam sua identidade profissional e que possam atuar politicamente na sociedade global, uma vez que os professores são sujeitos ativos, críticos e reflexivos, capazes de decidir, construir e transformar a/na realidade. O estágio deve ser o processo pelo qual os licenciandos são inseridos na realidade das escolas, para, assim, consolidar suas habilidades e competências profissionais, além de assumir as atribuições da profissão docente, como tem enfatizado Araújo e Martins (2020) e Pimenta e Lima (2017).

O elemento “residência pedagógica”, por sua vez, aparece nos discursos dos participantes como positivo para a formação inicial do professor. O destaque é para a imersão na sala de aula e toda a vivência e experiências necessárias para a formação docente, apresentados nas falas supracitadas e nas seguintes:

[...] logo após eu participar da residência, eu comecei a dar aulas em outra escola, e já foi diferente do meu início da residência e agora como professor assumindo mesmo como profissional. A experiência da residência foi muito gratificante e importante, que todos os alunos da licenciatura pudessem vivenciar isso, porque realmente é uma carga muito positiva que a gente adquire na residência pedagógica. (R7)

[...] eu indico muito o programa da residência pedagógica porque agrega muito a vida das pessoas que fazem licenciatura das ciências biológicas, porque desperta um olhar mais humano, desperta a ver a realidade da vida de um professor e decidir se realmente você quer ser um professor, além da vantagem de ter bolsa, e fazer algo que você gosta sendo remunerado [...]. (R8)

Os saberes teóricos, adquiridos na universidade, ligam-se à prática nas escolas campo, uma articulação essencial na construção da profissionalidade e profissionalismo docente. Gomes e Ferreira (2020) avaliaram o PRP da Universidade Federal de Tocantins, a partir dos relatórios dos residentes, e concluíram que a RP contribuiu para uma melhor qualificação docente, uma vez que propiciou a reflexão, análise, experimento e avaliação da prática pedagógica, provocando o enriquecimento e desenvolvimento pessoal e profissional.

Contudo, Souza e Alves (2020) criticam a estrutura em que se apoia o PRP, por ter suas ações subordinadas à BNCC e ancorar-se a uma ideologia tecnicista, tornando-se um reproduzidor dos interesses políticos e esvaziando-se de reflexões críticas e políticas. Além da sobreposição da prática em detrimento da teoria, provocando lacunas na formação inicial.

No vértice “professor” encontramos duas periferias. Na primeira, aparecem os elementos coordenação, avaliação, desafio, currículo, minicurso e palestra. Esses expressam as etapas de vivência e formação dentro do PRP, que, por estar na periferia do núcleo central “professor”, apresenta relação de importância na formação inicial docente. Vejamos nos dizeres dos participantes:

[...] o que me chamou atenção e me ajudou muito foi a formação, que a gente passou, seis meses o curso de formação né! Inclusive ele, um desses cursos que me trouxe o tema do meu TCC, e escrita de alguns artigos e apresentação em congressos [...]. (R6)

[...] a primeira etapa era uma série de palestras e minicursos que teve uma duração total de 60 horas, no que a gente pôde se aperfeiçoar no quesito teórico, sobre educação, sobre didática, história da educação, a BNCC, como tá o andamento das normas do Ministério da Educação do MEC, foi isso essa primeira etapa, foi minicurso, palestra, pra que a gente tivesse uma base para

entender melhor o que de fato significa docência e aplicar isso na prática [...].
(R1)

[...] achei muito interessante a primeira parte, não tem nem o que reclamar. Tiveram milhares de minicursos, teve sobre inovação de ensino usando a tecnologia, ensino lúdico como coisas teatrais, e teve muito minicurso envolvendo a psicologia mesmo, como facilitar a memorização, como trazer para a realidade dele, esclareceu muito sobre o funcionamento da instituição, da escola [...]. (R4)

A segunda periferia apresenta a pretensão dos participantes em permanecer na docência após concluir a graduação, mesmo os que têm interesse em seguir investindo na área de pesquisa e pós-graduação, como o mestrado. Trata-se de um dado importante, tendo em vista que pesquisas têm apontado para o desinteresse e abandono dos jovens pela carreira docente. Os principais fatores atrelados à pouca atratividade pela docência são: baixas remunerações, reconhecimento social e condições de trabalho, indisciplina dos alunos e estresse (FAVATTO; BOTHGATTI, 2019; GATTI, 2010; LAPO; BUENO, 2003).

Masson (2017) compartilha a ideia de que o abandono da docência é um processo cumulativo de motivos ao longo da carreira, porém, destaca como principais fatores a remuneração, a identificação com a profissão e a valorização social. Lemos (2009) apresenta as seguintes razões para o abandono da docência: a desvalorização profissional, a indisciplina e a violência dos alunos, os salários baixos, o ambiente negativo de trabalho, a progressão continuada, as famílias desinteressadas, as condições de trabalho, dentre outras.

O vértice “professor” está fortemente ligado a aluno, indicando fazer parte do núcleo central das RS, que, por sua vez, está diretamente conectado com as palavras: difícil, experiência, dinâmico, tradicional, complicado e congresso. Nesse mesmo vértice, encontram-se os elementos: aprender, pesquisar, contato, autoavaliação e vivência. Assim, é possível inferir que o vértice “aluno” reflete as experiências e contribuições do PRP para os residentes, futuros professores, promovendo aos residentes o enfrentamento da rotina diária de um professor, a tomada de decisão frente aos problemas que envolvem e surgem na sala de aula, além da autoavaliação crítica de suas habilidades e competências, tanto no âmbito profissional quanto emocional e pessoal. Essas inferências podem ser observadas nos discursos a seguir:

[...] porque eu me deparei ao longo do ano, dando aula para os alunos, e vi coisas que eu nunca imaginei, por exemplo, teve uma menina que passou

mal na sala [...] eu não soube o que fazer [...]. Teve também, vezes em que alguns alunos me ofenderam lá em sala, e eu tive que me acalmar e ser mais rígido [...]. (R1)

[...] a residência contribuiu, principalmente, como eu me comportar na sala de aula, e tipo, como eu ia reagir aos alunos, o que eles iam fazer e como eu ia reagir a isso, a graduação não prepara bem [...]. (R2)

O Programa de Residência Pedagógica possibilitou a imersão dos licenciandos na realidade complexa do processo educativo, situações reais articuladas com fundamentos teóricos, o enfrentamento das dificuldades e peculiaridades do fazer docente. Importante destacar também a articulação entre as instituições, escola e universidade. Os discursos acima potencializam os elementos da categoria Dificuldades, principalmente, os que envolvem a relação professor-aluno e as possibilidades de decisões no enfrentamento e resolução destas.

Os residentes levam conhecimentos e estratégias da universidade para a escola e recebem conhecimento e experiência da escola, alunos e preceptor. O preceptor, por sua vez, recebe as contribuições dos residentes e dos processos de formação ofertados pelo programa e oferece seus conhecimentos construídos com a experiência docente. É possível observar essas interações nas falas dos participantes:

A gente ouvia e conversava com os professores, trocavam informações sobre os alunos, um professor isolado não faz o trabalho dele sozinho, ali na escola ele tem que conversar com os outros professores e até com direção mesmo para ver a melhor solução para um problema de um aluno [...]. (R3)

[...] melhorou muito a minha vida também como pessoa, não só como professora, hoje sou mais humana, menos rude, porque eu pude perceber que nem todos os alunos têm o mesmo cognitivo e que existem várias maneiras de atraí-los e tentar com que eles aprendam de diversas formas não só com a aula tradicional [...]. (R8)

O fazer docente depende, indiscutivelmente, das interações sociais, e saber estabelecer relações pautadas na confiança, respeito e amizade, é fundamental para o desenvolvimento da profissionalidade e profissionalismo. Segundo Tardif (2002, p. 118), “ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho construído de interação humana”. Diferente da ideia anterior, o participante R8 acredita que é necessário aproximar-se do aspecto humano, ser amigo dos alunos, escutá-los, compreendê-los:

[...] eu aprendi que os alunos não são só indivíduos que sentam ali e muitas vezes você não os conhecem e não entende o que eles estão passando, me tornei amiga dos alunos, comecei a avaliar os alunos no sentido mais amplo, não apenas por notas [...]. Sala de aula não é simplesmente ser professor, você precisa ser amigo dos alunos, precisa entender e enxergar o lado humano deles [...]. Situações que eu nunca imaginei passar pela minha vida, porque na minha cabeça ser professor era algo perfeito, você iria com um esquema todo pronto e simplesmente chegava lá e jorrava para os alunos e na realidade não é bem assim, por exemplo, muitas vezes eu cheguei com um termo científico que na biologia existem muitos termos e aí o aluno me indagava se aquele termo não podia ser o popular e as vezes eu nem conhecia o popular e tinha que pesquisar para prender o aluno [...]. [...] as pessoas tendem a ver o professor como seres que não erram, que sabem de tudo, e eu ficava triste quando não sabia a responder alguma coisa, mas eu logo pesquisava e dava a resposta para os alunos e eles se sentiam felizes porque eles viam que eu realmente estava estudando para dar o meu máximo a eles [...]. (R8)

O participante R8 alerta sobre os processos de avaliação da aprendizagem, defendendo que deve ser feita de maneira individualizada e contextualizada com a realidade de cada aluno. Assim, a LDB, em seu artigo 24, orienta para o desenvolvimento de avaliações baseadas em processos contínuos e cumulativos, “com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996).

Desse modo, a avaliação é um elemento essencial para diagnosticar e direcionar os processos de ensino-aprendizagem, sendo preciso que esteja transpondo as atividades com os alunos, professor, a escola e, até mesmo, o currículo. Nesse sentido, Perrenoud (1999) destaca que é impossível haver transformações pedagógicas ignorando os sistemas e práticas de avaliação e argumenta a necessidade de debates no desenvolvimento de projetos de reformas educacionais.

A fala do participante R8, disposta acima, também alerta para as responsabilidades sociais do professor, concordando com Nóvoa (2009) quando defende que a formação se dá no exercício da profissão e que desenvolve no futuro professor a responsabilidade social de sua ação, além de ensinar que o cotidiano exige mudanças constantes e inovações para atingir seus objetivos.

O vértice “aluno” também relaciona as contribuições das ações dos residentes para com os alunos da escola básica. Os dados mostram que o PRP propiciou experiências positivas, tanto para os residentes quanto para os alunos da escola básica, apresentando-se como uma “via de mão dupla”, conforme se verifica nos discursos abaixo:

[...] eu acho que eu contribuí muito, porque eu pude mostrar para eles novas formas de ver a disciplina de ciências, a biologia, não só aquilo de aula teórica e escrita no quadro. Na escola tinha muito professor já com certo tempo, muitas experiências, muitos anos e acomodados. Eu não concordava, professores muito metódicos, de só escrever no quadro e não tinham muita interação com os alunos [...]. (R1)

[...] os professores mais antigos só usam quadro, e a gente dar aulas em slide, mostra imagem, vídeos faz dinâmicas. Eu fiz muitas aulas práticas o meu projeto inclusive [...] era levar aulas práticas para o ensino de ciências. Então eu acho que contribui muito, uma coisa que eu não tive na minha época de ensino fundamental, eu quis levar para eles, foi as aulas práticas [...]. (R3)

[...] eu acredito que a residência tenha tido uma importância imensa na vida dos alunos [...] eu peguei a turma mais bagunceira da escola e no final do ano eu era a única professora que conseguia controlar eles. E o que facilitou muito minha vida foi que eu mostrei diversas dinâmicas a eles, saí do tradicional e tentei atrair eles de outras formas, então para a vida dos alunos eles não estão mais acomodados com as aulas tradicionais [...] eles pensassem e refletissem quando chegassem em casa e fossem trazer curiosidades para outras aulas que estavam por vir. De maneira geral, na disciplina de ciências, as notas dos alunos melhoraram bastante, desempenharam mais com as atividades diferentes, os projetos, a feira de ciências, eles sempre pegavam muito no pé da gente com relação a pontuação que eles iriam ganhar, e se esforçavam pra dar o máximo deles [...]. (R8)

Tais discursos apontam para as observações dos participantes ao avaliarem a maneira como os professores da escola campo conduziam suas aulas, ditas pelos participantes como “tradicionais”, metódicas e com pouca interação dos alunos. Os residentes demonstram o interesse de provocar mudanças em suas práticas, relatam a execução de aulas mais dinâmicas, com estratégias e recursos diferenciados e até inovadores.

No entanto, é possível observar nos discursos dos participantes, apresentados neste escrito, a presença de expressões que carregam consigo elementos de representação do ensino de maneira tradicional, como exemplo destaco as expressões: “transmitir conhecimento”, “adquirir conhecimento”, “aplicar conhecimento”, “o professor é uma ponte entre o conhecimento e o estudante”, “vocação”, “dom”, “paixão”, “professor precisa ser mais rigoroso dar aulas”. São expressões com vestígios de uma educação bancária e autoritária, ou seja, uma incoerência das ideias apresentadas pelos participantes. O que me leva a citar Morin (2011, p.10), em sua obra “A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento”, quando ele diz que é preciso uma reforma no pensamento e no ensino.

Saviani (2003) classifica o método tradicional utilizado pelos professores como intelectualista e enciclopédico, uma vez que trabalha os conteúdos desprendido das

experiências dos alunos e da realidade social. Ainda é um modelo fortemente arraigado nas escolas e produto de uma formação docente carente de investimentos.

Considerando que os saberes docentes são construídos socialmente, a postura desses professores pode ser justificada pelo fato de que eles tendem a reproduzir o ensino ao qual foram formados durante toda a vida escolar e acadêmica.

Fortemente ligado ao elemento “professor”, e configurando parte do núcleo central, está o elemento “escola”. Neste, estão presentes muitos elementos da vivência escolar e da imersão propiciada pela RP, como exemplo, temos: laboratório, ensinar, planejar, conteúdo, projeto, ensino, observar, dinâmica.

O espaço escolar propiciou aos residentes atribuir significados às teorias aprendidas na universidade e a vivenciar a prática docente, em um processo de construção para o profissionalismo docente. Resultados semelhantes foram encontrados por Bispo e Soares (2017), segundo os quais os participantes da pesquisa, docentes de uma universidade pública, representaram a escola como um espaço formativo. Os autores dialogam que a escola deve ser entendida como um espaço de construção de saberes, de maneira dialética e problematizadora. Só assim, será possível uma formação inicial diferenciada, os licenciandos precisam compreender que apesar de rotineiro, o trabalho docente é repleto de situações inusitadas, as quais requerem atitudes de investigação, reflexão e enfrentamento (BISPO; SOARES, 2017).

Nesse sentido, muitos elementos do núcleo “escola” ligam-se a quatro periferias. A primeira representa a relação dos residentes com o preceptor, professor orientador da escola campo, sendo, inclusive, bem avaliada pelos participantes, conforme discurso abaixo:

[...] sempre estava lá todos os dias, sempre estava lá com a gente, auxiliava muito a gente, cobrava muito também plano de aula, cobrava muito informar a ela completamente tudo que a gente planejava fazer futuramente na escola, e o que a gente fazia, ela sempre estava presente [...]. (R4)

[...] a minha relação com a preceptora sempre foi muito harmoniosa não tenho do que reclamar dela, todas as horas em que precisei ela esteve presente, sempre muito dedicada e me acompanhou em todos os momentos, mesmo quando não era momento de eu estar na escola ela sempre me atendia independente do horário, então não tenho o que reclamar [...]. (R8)

O preceptor é responsável por orientar e acompanhar todas as atividades dos residentes na escola campo, inclusive, o controle da presença, atuando como co-

formador, mediador de conflitos na formação inicial. Assim, as atividades entre preceptor e residente extrapolam a sala de aula, pois existem momentos de orientações individualizadas e, até mesmo, coletivas, em reuniões no ambiente escolar e universitário. Contudo, a RP proporciona um espaço de formação continuada para os preceptores, através dos diálogos, reflexões e troca de saberes com os residentes e coordenador de área, além da participação nos momentos de formação oferecidos na universidade. Nesse sentido, Silva et al. (2019) constatou que o PRP proporciona um momento de contato não apenas com os alunos durante as regências, mas também com o professor da escola campo, permitindo troca de vivências e articulação de conhecimentos.

A segunda periferia desse núcleo apresenta algumas obrigações da RP e, ao mesmo tempo, dificuldades na sua execução, principalmente, pela estrutura na construção dos documentos: plano, relatório e modelo. Todos os participantes relataram ter dificuldades na elaboração dos planos de ação pedagógica e na construção do relatório final. Vejamos algumas falas:

[...] teve o relatório e o plano que mudava o tempo todo e não tinha nada para seguir, uma hora era de um jeito outra de outro [...]. (R1)

[...] tive dificuldade de fazer o plano de ação, organizar os conteúdos e as horas de planejamento, seria interessante ter um modelo para ajudar, a gente recorria à internet, mas eu não sabia se era o certo, porque na internet tem de tudo [...]. (R4)

[...] para melhorar a residência pedagógica, acho que é preciso estabelecer um modelo de relatório e plano de ação, como a gente foi a turma pioneira, todo mundo era novidade então mudava muito e ficamos meio perdidos. Mas acho que a próxima turma vai sofrer menos devido a nossa experiência já [...]. (R6)

O plano de ação pedagógica é o planejamento sistematizado das ações dos residentes na escola campo, que deverá ser cumprido integralmente no período de imersão. Cada residente deve elaborar um plano individualizado, mesmo que trabalhe em colaboração com outro residente. Os planos contêm informações sobre o residente, a escola campo e o preceptor, bem como os conteúdos e atividades que serão desenvolvidas, seguidos da descrição do período de realização e respectivas cargas horárias. A construção do plano de ação pedagógica e relatório de atividades foi motivo de muitas horas de discussão e orientação com a preceptora e coordenadora de área.

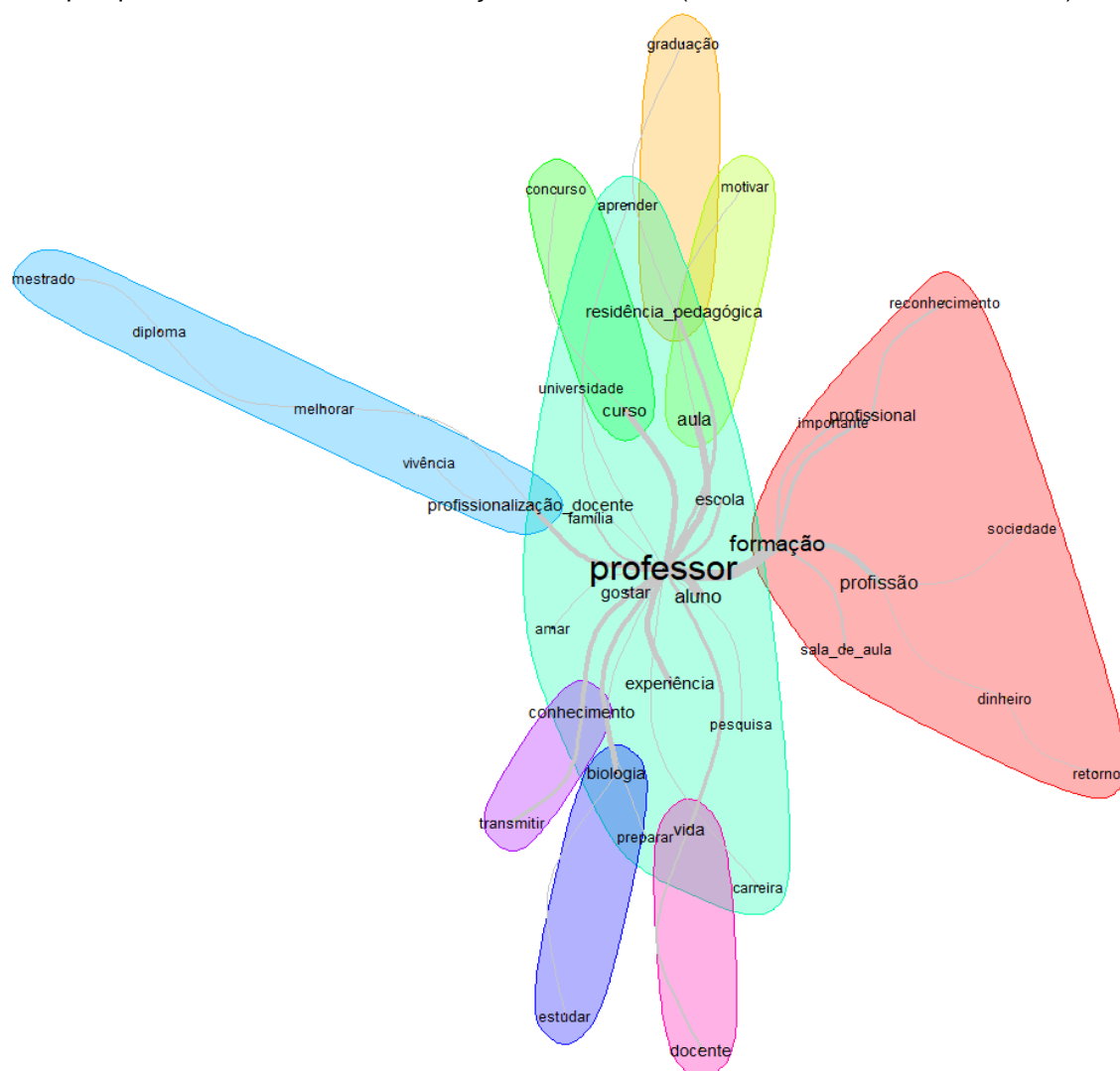
A quarta periferia exhibe os elementos: planejar, reunião, desenvolvimento, planejamento, ministrar e internet. Mostrando o envolvimento dos residentes com o planejamento escolar na preparação das aulas, inclusive, com a presença de um elemento de inovação, a internet, que também aparece no núcleo “professor”, como tecnologia. Nesse caso, uma residente relata ter utilizado a internet como construção de conteúdos por meio de blogs, relata que os alunos eram instigados a construir material digital, compartilhar e colaborar com edições de seus colegas.

Mediante o exposto, foi possível perceber a articulação do licenciando residente com todos os elementos da docência: ministração de aulas, contato direto com alunos, avaliação, planejamento, contato com os atores da escola (alunos, professores, coordenação, direção e pais), além da participação em reuniões científicas: congresso, palestras, minicursos e produção de materiais didáticos e científicos (plano de aula, plano de ação pedagógica, relatórios e artigos). Desse modo, são perceptíveis as contribuições positivas que o PRP proporcionou à formação inicial desses licenciandos residentes, além do funcionamento em engrenagem entre universidade, licenciandos e escola básica.

Já para a análise de Similitude (*corpus* textual), sobre como os participantes da pesquisa representam a Profissionalização da Docência, o *corpus* foi formado por nove textos, separados em 74 segmentos de texto (ST), sendo aproveitados 56 segmentos (75,68%). Assim, emergiram 2.567 ocorrências (palavras), sendo 729 palavras distintas e 447 com uma única ocorrência.

Dessa forma, a Figura 9 demonstra as ocorrências e conexidade entre as palavras que emergem do discurso dos participantes quando questionados sobre a Profissionalização da Docência. Para a construção da análise de Similitude, foram utilizadas as palavras que tiveram frequência 5, ou seja, que foram mencionadas pelo menos cinco vezes durante o discurso. Assim sendo, temos os elementos “professor” e “formação” compondo o núcleo central das RS dos participantes, reforçando a ideia presente na Figura 8 sobre a construção da identidade docente.

Figura 9 – Árvore máxima da análise de Similitude sobre a representação social dos participantes da pesquisa acerca da Profissionalização da Docência (dados coletados nas entrevistas)



Fonte: A autora (2020).

O núcleo “professor” apresenta vários aspectos necessários à Profissionalização da Docência, todavia, o aspecto mais expressivo é a formação, representado pelo discurso do participante R1:

Eu diria que a formação é algo obrigatório para ser um professor [...]. Um professor tem que se atualizar na formação o tempo inteiro, além disso, a experiência, tem que entender que a realidade muda o tempo todo e é preciso acompanhar. Fazer cursos, graduação, especialização, capacitações e buscar sempre conhecimentos novos [...]. (R1)

Nesse sentido, o elemento “residência pedagógica” ocupa um espaço importante na formação inicial de professores, uma vez que aparece interligando três

periferias, duas delas ligadas à formação inicial, estando presentes os elementos: graduação, curso e universidade.

A formação inicial de professores constitui uma etapa relevante e indispensável para a Profissionalização Docente, posto que o licenciando passará por um processo de construção de conhecimentos científicos, acadêmicos e pedagógicos sobre a profissão docente. Conforme Tardif (2002), é importante que seja um momento de reflexão, discernimento e compreensão de situações problemáticas do contexto da prática profissional e a construção de caminhos para seu enfrentamento.

O núcleo “professor” envolve outra periferia sobre formação continuada, compondo os elementos: profissionalização docente, vivência, melhorar, diploma e mestrado. A fala do participante R6 representa esse núcleo: “[...] Profissionalização docente é continuidade da formação, cursos de pós-graduação, especialização, mestrado, estar sempre buscando inovações e conhecimento [...]”.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2015), a formação continuada compreende reflexões e aperfeiçoamento sobre os processos pedagógicos, os saberes e valores docentes, em dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, envolvendo múltiplas atividades, tais como: atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na Educação Básica (BRASIL, 2015).

Outras três periferias que denotam o cotidiano da profissão docente integram esse mesmo núcleo, estando presentes os elementos: conhecimento, transmitir, biologia, estudar, vida, docente. Além disso, os elementos escola, pesquisa, carreira, experiência, amar e família, conectam-se ao professor. Alguns deles refletem os discursos dos participantes abaixo:

[...] Um professor para se manter na carreira precisa ter uma boa formação, mas também precisa gostar muito do que faz, amar o que faz. Se ele não tiver amor não permanece, pois são muitas dificuldades, é muito trabalho e dedicação, muita responsabilidade e pouco reconhecimento, além do salário que é baixo, para melhorar tem que tem mestrado e doutorado, aí tem que estudar muito [...]. (R9)

[...] para ser um bom professor e profissional é preciso, além da formação, ter amor pelo que faz e se dedicar, pesquisar e ter experiência [...]. (R2)

No que diz respeito à permanência na profissão, as falas apontam para a busca da profissionalização por intermédio da formação, remuneração e valorização da profissão. Contudo, também importam questões relacionadas ao vínculo afetivo: o gosto pela profissão, os sentimentos de afeição, o vínculo familiar, a crença na importância da educação e a realização pessoal (ENS et al., 2014). Nesse sentido, as RS dos residentes sobre a profissão, além de elementos que compõe a profissionalização, são marcadas por uma visão romântica.

Integrando o núcleo “formação”, apresentam-se os elementos: importante, profissional, reconhecimento, profissão, sociedade, dinheiro, retorno e sala de aula. Esses elementos manifestam a realidade e a fragilidade da profissão docente, além da esperança de mudança em um futuro próximo, algo tão debatido e presente nos eventos e documentos oficiais sobre educação e valorização docente, já mencionados neste trabalho. O discurso de um participante ilustra essa ideia:

[...] para se ter uma profissão, ser um professor, precisa-se de dinheiro para sobreviver, para ter uma vida estável e tranquila. Proporcionar prazer e trazer retorno para sociedade, além de um reconhecimento social, é importante. Não é justo o professor ganhar menos que outras profissões, se temos a mesma necessidade das outras pessoas e se estudamos tanto quanto ou até mais, e as vezes trabalhamos mais também [...]. (R4)

É iminente a necessidade de investimentos na educação pública para a melhoria nas condições do trabalho, remuneração e carreira dos professores, reconhecimento social, entre outros aspectos (GATTI, 2012).

Ante o exposto, a Representação Social dos participantes em relação à Profissionalização da Docência corresponde à profissão docente/professor e a formação, não apenas a formação necessária para o exercício da profissão, mas a continuidade desta, através dos cursos de pós-graduação e formação continuada. Contudo, fazem parte dessa representação, ainda que em sistemas periféricos, o reconhecimento social, a remuneração, o sentimento de afeto pela profissão e a experiência proporcionada pela participação no PRP. Corroborando com Tardif (2012, p. 246), “o movimento de profissionalização busca renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor”.

4.3 Análises Estatísticas sobre Matrizes de palavras

Como instrumento de coleta de dados, além da entrevista, realizei o teste TALP, conforme descrição no percurso metodológico. Para tanto, o tratamento dos dados foi realizado através da análise de matriz, também no IRAMUTEQ, no qual foram feitas as análises prototípica e de Similitude. Por meio da Análise prototípica, foi possível identificar a estrutura representacional a partir dos critérios de frequência e ordem e evocação do TALP. A análise prototípica parte do pressuposto de que os elementos da RS com importância em sua estrutura são mais acessíveis à consciência, ou seja, mais prototípicos (VERGÈS; TYZSKA; VERGÈS, 1994).

Assim, o diagrama de quatro quadrantes, apresentado na Figura 10, representa as quatro dimensões da estrutura das Representações Sociais dos participantes da pesquisa sobre o termo indutor “profissão”, sendo o núcleo central e um sistema periférico, conforme disposto no Quadro 4.

Quadro 4 – Análise Prototípica das evocações dos participantes sobre o termo indutor “profissão”

		<= 2.47 OME > 2.47	
< 3.8 frequências >= 3.8	<div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px; text-align: center;">Núcleo Central</div> <p style="text-align: center;">Docente – 5 – 2.2</p>	<div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px; text-align: center;">Primeira Periferia</div> <p style="text-align: center;">Dinheiro – 3 - 6</p>	
	<div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px; text-align: center;">Elementos Contrastantes</div> <p style="text-align: center;">Responsabilidade – 3 – 2 Trabalho – 3 – 1.2</p>	<div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px; text-align: center;">Segunda Periferia</div> <p style="text-align: center;">Educação – 2 – 3.5</p>	

Fonte: A autora (2020).

O primeiro quadrante (superior esquerdo) indica a palavra que teve alta frequência (uma frequência maior que a média) e baixa ordem de evocação (aquelas que foram prontamente evocadas), nesse caso, as palavras evocadas com uma frequência maior ou igual a 3.8 e ordem média de evocação menor ou igual a 2,47. Dessa maneira, a palavra “docente (f=5; OME=2.2)” indica o Núcleo Central da RS do grupo sobre o termo profissão.

De acordo com Abric (2000), o núcleo central está associado à memória coletiva, dando significação, consistência e permanência à representação, sendo, portanto, estável e resistente a mudanças. Os elementos estáveis podem ser de natureza funcional e normativa. Os aspectos relacionados à natureza do objeto são funcionais. Já os normativos, correspondem aos valores e normas sociais.

No segundo quadrante (superior direito), temos a primeira periferia, com a palavras “dinheiro (f=6; OME=3)”, que teve alta frequência, mas que não foi tão prontamente evocada, ou seja, respostas salientes, porém, indicam elementos secundários da representação (ABRIC, 2003).

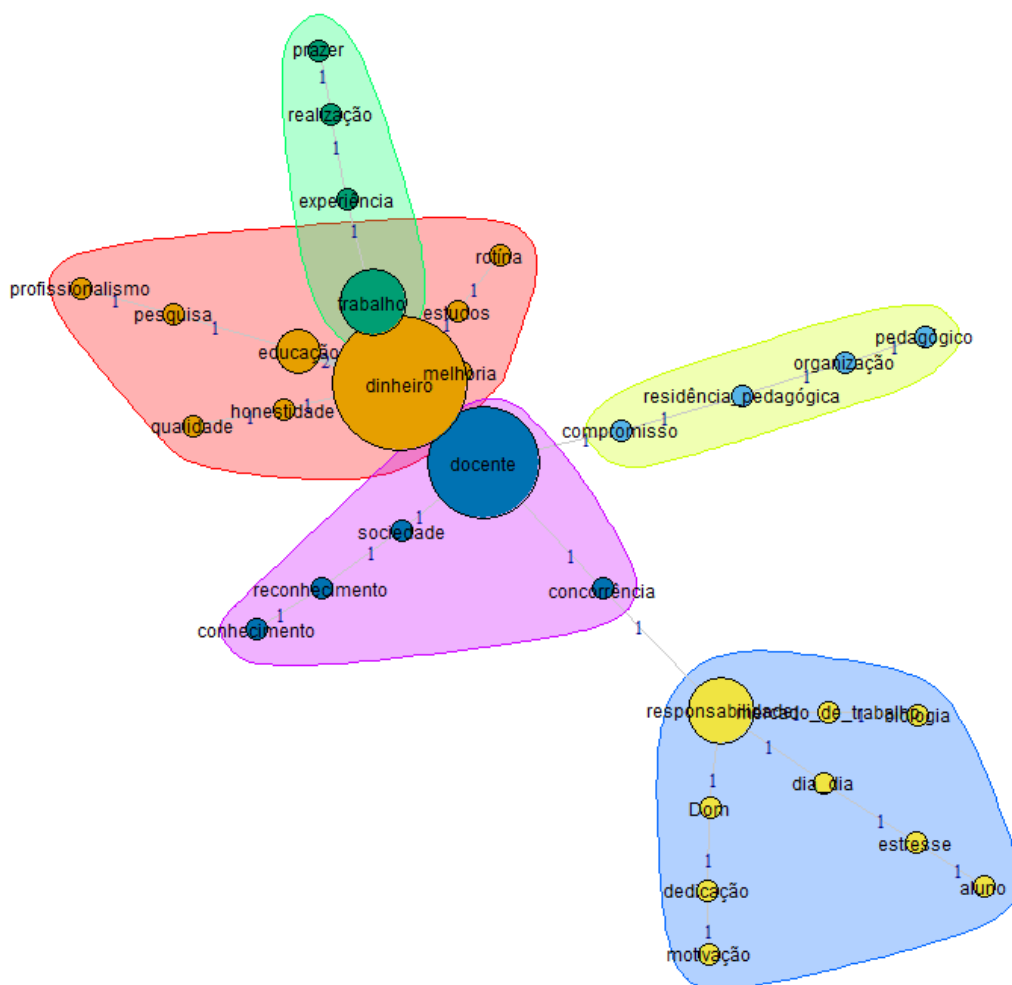
No terceiro quadrante (inferior esquerdo), a zona de contraste contém os elementos “responsabilidade (f=3; OME=2)” e “trabalho (f=3; OME=1.7)”, que foram prontamente evocados, porém, com frequência abaixo da média. Os elementos desse quadrante podem indicar complementos da primeira periferia ou, até mesmo, um subgrupo que valoriza consistentemente alguns elementos distintos da maioria, talvez, um núcleo central diferente (ABRIC, 2003).

Por fim, a segunda periferia, no quarto quadrante (inferior direito), indica a palavra “educação (f=2; OME=3.5)” com menor frequência e maior ordem de evocação.

Com a finalidade de confirmar os elementos do núcleo central das RS dos participantes, foi solicitado que, ao responder o teste TALP, eles destacassem as palavras que melhor representavam sua resposta ao termo indutor “profissão”. Dessa forma, o elemento “docente” aparece em destaque, confirmando os dados da análise prototípica acima. Contudo, as palavras dinheiro e trabalho também são representativas nas respostas dos participantes, o que pode indicar uma forte ligação com o núcleo central, deixando de pertencer a periferia e a zona de contraste. Dessa maneira, o núcleo central apresenta a ideia da docência como uma profissão e, confirmando ainda mais esse pensamento, o elemento dinheiro no sentido de remuneração da profissão docente.

Para observar a conexidade das palavras evocadas ao termo indutor “profissão”, apresento o gráfico da árvore de Similitude, na Figura 10. Assim como na análise Prototípica, o elemento “docente” compõe o núcleo central da RS. Contudo, os elementos “responsabilidade, dinheiro e trabalho” também integram o núcleo central e estão fortemente relacionados com o elemento “docente”.

Figura 10 – Árvore máxima da análise de Similitude (matriz) sobre as representações dos participantes quando evocada a palavra “profissão” (dados coletados no teste TALP)



Fonte: A autora (2020).

Na figura acima, o elemento docente perpassa por todos os elementos da árvore e possui conexidade com: “dinheiro, trabalho, experiência, realização e prazer”. Ao mesmo tempo em que docência e dinheiro se conectam com “melhoria, estudo, rotina, educação, pesquisa, profissionalismo, honestidade e qualidade”, indicando que os residentes reconhecem a docência como uma profissão e, como tal, precisam dispor de uma remuneração adequada; de melhorias quanto à formação; da experiência em sala de aula; de sentir realização e prazer no exercício da docência; de realizar as atividades docentes atendendo aos princípios morais e científicos, além do reconhecimento social.

O elemento “responsabilidade” também aparece em conexidade com o núcleo “docente”, porém, em oposição ao núcleo “dinheiro”. Essa oposição dos elementos se

dá, provavelmente, em virtude da escolha dos participantes para seguir a profissão docente. Optaram pela profissão, por dádiva e motivações próprias ou familiares, e não pelo salário/remuneração ou por *status* social, o que pode ser contemplado nas conexidades expressas nas palavras “dom, dedicação e motivação”.

É perceptível a importância que os residentes atribuem ao PRP para a formação docente, dado que os elementos “compromisso, residência pedagógica, organização e pedagógico” ocupam a periferia, bem próxima ao núcleo central “docente”. Ênfase que “responsabilidade” também se apresenta conectada às atividades diárias do fazer docente, presente nos elementos “dia a dia, estresse e aluno”. Os residentes expressam certa preocupação com a concorrência que irão enfrentar no mercado de trabalho no ensino de Biologia, o que se faz presente nas palavras “concorrência, mercado de trabalho e biologia”.

Nesse sentido, todos os elementos citados que estruturam a RS sobre o termo “profissão” foram constituídos em um tempo, lugar e espaço social, incutidos de valores, normas e ideologias. Provavelmente, a profissão está interligada a trabalho e dinheiro, devido os participantes serem sujeitos de uma sociedade capitalista, na qual o dinheiro proporciona uma melhor qualidade de vida e *status* social. Sendo a profissão docente mal remunerada, não conquista o reconhecimento social, sem o qual dificilmente atingirá a valorização profissional, ou inversamente. Entretanto, apesar da desvalorização, o desejo pela profissão docente permanece, provavelmente, ligado por aspectos familiares, sentimentais e até culturais.

Nessa perspectiva, Abric (2002) argumenta que a Representação Social está organizada em torno de um núcleo central que determina sua significação e sua organização interna. O núcleo, por sua vez, determina a natureza do objeto representado, pelo tipo de relação que o grupo mantém com o objeto e pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o contexto ideológico do grupo.

Na sequência, durante o teste livre de palavras, os participantes se depararam com o termo indutor “professor”, o que levou ao conjunto de palavras apresentadas nos quadrantes abaixo (Quadro 5).

Quadro 5 – Análise Prototípica das evocações dos pesquisados ao teste TALP sobre o estímulo indutor “Professor”

		<= 2.35 OME > 2.35	
< 2.83 frequências >= 2.83	Núcleo Central Educador - 3 - 1	Primeira Periferia Formação - 5 - 2.8 Profissão - 3 - 3	
	Elementos Contrastantes Importante - 2 - 1.5	Segunda Periferia Mediador - 2 - 3 Amor - 2 - 2.5	

Fonte: A autora (2020).

Como provável núcleo central, destacam-se as palavras evocadas com uma frequência maior ou igual a 2.83 e ordem média de evocação menor ou igual a 2,35. Portanto, no primeiro quadrante superior, temos a palavra “educador (f=3; OME=1)” e os elementos em destaque, presentes na primeira periferia (segundo quadrante superior), são “formação (f=5; OME=2.8)” e “profissão (f=3; OME=3)”. Já na zona de contraste, terceiro quadrante (inferior esquerdo), está indicada a palavra “importante (f=2; OME=1.5)”. Contudo, a segunda periferia (quarto quadrante) trouxe as palavras “mediador (f=2; OME=3)” e “amor (f=2; OME=2.5)”.

A análise confirmatória, a partir da indicação de importância das palavras evocadas pelos participantes, reforça o núcleo central do quadro acima, com a palavra “educador”. Todavia, nesta análise, as palavras “formação e amor” passam a pertencer ao núcleo central, deixando a periferia. É importante destacar a relação que esses dados apresentam com as ocorrências e conexão entre as palavras que emergem do discurso dos participantes quando arguidos sobre a “profissionalização da docência”, apresentados na árvore máxima de Similitude na Figura 9. Os dados apontam para uma RS estruturada na docência como profissão, na importância da profissão docente, na necessidade da formação e do reconhecimento financeiro e social da docência.

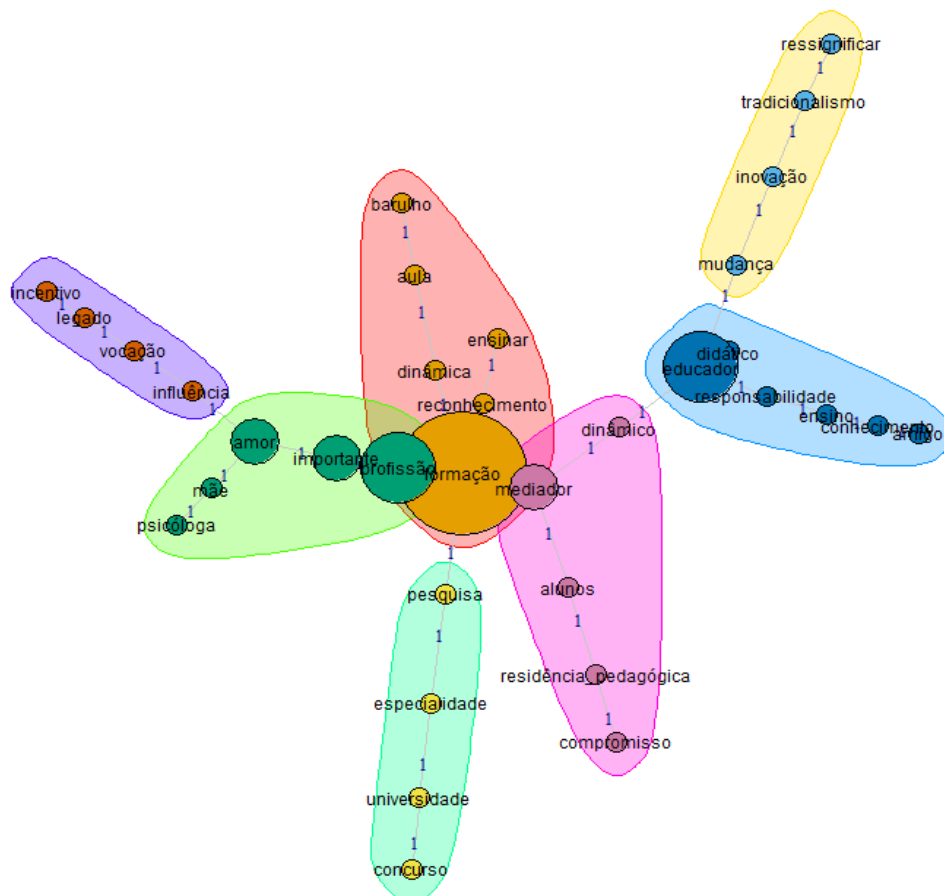
Os dados citados apontam para uma RS da profissão docente assentada em uma visão romântica, envolvida por sentimentos. Em vista disso, o termo “educador” aparece, no núcleo central, acompanhado dos elementos formação e amor. Ao

mencionar o termo “educador”, os participantes relacionam a vocação ao gosto, à vontade, ao amor e à paixão pelo que fazem, enquanto docentes. Dessa maneira, discorrem sobre construir conhecimento, compreender o aluno como ser social e formar cidadãos críticos e reflexivos. Podemos confrontar os discursos com os questionamentos de Alves (2000):

Educadores, onde estarão? Em que covas terão se escondido? Professores há aos milhares. Mas o professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança. (ALVES, 2000, p.16).

Prosseguindo, também foi realizada a análise de Similitude para o termo indutor “professor”, com propósito de identificar as ocorrências e conexões das palavras. Assim sendo, o núcleo central desta análise está representado pelo elemento “formação”, que apresenta forte conexão com os elementos “mediador e profissão”, visível na Figura 11.

Figura 11 – Árvore máxima da análise de Similitude (matriz) sobre as representações dos participantes quanto ao termo “Professor” (dados coletados no teste TALP)



Fonte: A autora (2020).

No mesmo vértice que “formação” estão as palavras “reconhecimento, ensinar, dinâmica, aula e barulho”, indicando que a formação ocasiona um reconhecimento no processo de ensino, na sala de aula, no fazer docente. De modo paralelo, a “formação” é propiciada por meio de pesquisas e cursos nas universidades, inclusive, as especialidades da formação docente, ideia presente nas palavras “pesquisa, especialidade, universidade e curso”. Nessa perspectiva, Nóvoa (1995, p. 14) assegura que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”, o que também é reforçado por Morin (2003, p. 99) quando diz: “não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições”.

Como integrante do núcleo central, e fortemente ligado à “formação”, está o elemento “profissão”, que ostenta o adjetivo “importante”. Diante da imagem, é possível inferir que a escolha dessa profissão se deu pela afeição (“amor”) e “influências” (“mãe, legado, incentivo”), provavelmente, maternas, bem como por predisposição (“vocação”), ancorados na visão romântica da docência.

Também integra o núcleo central o elemento “mediador”, associado às palavras “dinâmico, alunos, residência pedagógica e compromisso”. Esse vértice reforça o discurso dos participantes, apresentados nas Figuras 8 e 11, em que manifesta as contribuições do PRP para uma formação docente inicial e de qualidade, uma vez que forma futuros professores para a construção de uma sociedade crítica e pensante, e não apenas reprodutores de conteúdo.

Os participantes representam o professor como uma ponte entre o conhecimento e os estudantes, instigando-os a refletir sobre sua realidade e interferir socialmente, abandonando a passividade e reprodução de conteúdo. Segundo Freire (1996), o fazer docente, imbuído de compromisso, responsabilidade e competência, contribui para a construção de uma sociedade pensante. Entretanto, esses atributos devem ser trabalhados no cotidiano e de maneira contínua.

Compondo a periferia, e ligados ao adjetivo dinâmico, estão os elementos “educador e didático”, conectados às competências docentes “responsabilidade, ensino, conhecimento e amigo”. O termo “educador”, por sua vez, conecta-se às palavras “mudança, inovação, tradicionalismo e ressignificar”, vértice que imprime o empenho dos participantes em desenvolver o planejamento e estratégias de ensino-

aprendizagem não convencionais, ditas como não “tradicionais”, repensando e refletindo sobre suas ações. Nesse seguimento, para a formação do professor, segundo Nóvoa (1995, p. 48), é necessário

[...] que a escola seja recriada como espaço de formação individual e de cidadania democrática. Mas, para que tal aconteça, é preciso que os professores sejam capazes de refletirem sobre a sua própria profissão, encontrando modelos de formação e de trabalho que lhes permitam, não só afirmar a importância dos aspectos pessoais e organizacionais na vida docente, mas também consolidar as dimensões coletivas da profissão.

O diagrama abaixo (Quadro 6) representa a análise Prototípica das evocações dos pesquisados ao termo indutor “Residência Pedagógica”. As palavras evocadas com uma frequência maior ou igual a 3.43 e ordem média de evocação menor ou igual a 2,83 ocupam o primeiro quadrante.

Quadro 6 – Análise Prototípica das evocações dos pesquisados ao teste TALP sobre o estímulo indutor “Residência Pedagógica”

		<= 2.83 OME > 2.83	
< 3.43 frequências >= 3.43	Núcleo Central	Primeira Periferia	
	Experiência - 6 - 1.5 Docência - 4 - 2.8	Aprendizagem - 6 - 3.8	
	Elementos Contrastantes	Segunda Periferia	
	Vivência - 2 - 2.5 Oportunidade - 2 - 2.5	Escola - 2 - 4 Ensino - 2 - 3.5	

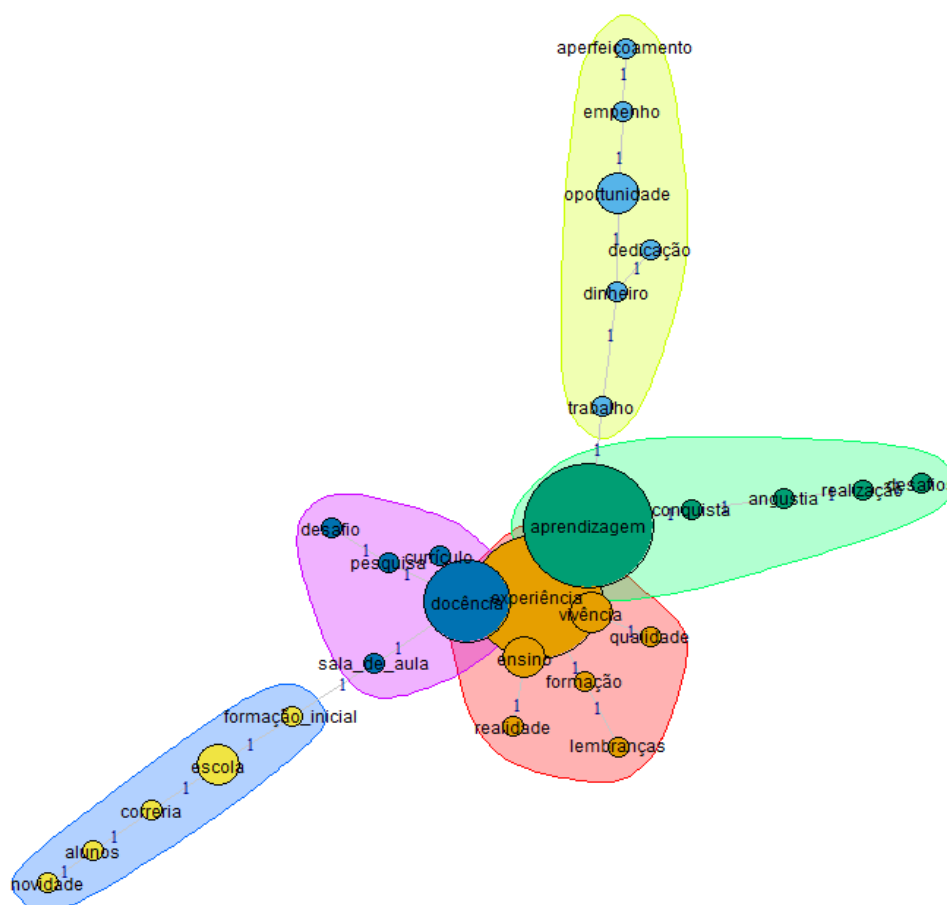
Fonte: A autora (2020).

Conseqüentemente, as evocações “experiência (f=6; OME=1.5)” e “docência (f=4; OME=2.8)” foram prontamente evocadas, ou seja, representam o núcleo central ao termo indutor. Logo, “aprendizagem (f=6; OME=3.8)”, representa a primeira periferia, seguida da zona de contraste, que contém as palavras “vivência (f=2; OME=2.5)” e “oportunidade (f=2; OME=2.5)”. Por último, ocupando a segunda periferia, estão as palavras “escola (f=2; OME=4)” e “ensino (f=2; OME=3.5)”.

Foi possível confirmar a centralidade das palavras “experiência e docência”, presentes no primeiro quadrante, ao analisar as palavras de destaque no teste TALP. Além das palavras “aprendizagem e escola”, que deixam a periferia e passam a compor o núcleo central. Nesse sentido, a análise Prototípica acima apresenta dados que podem inferir as contribuições da RP para os licenciandos residentes.

A participação na RP propiciou experiência no ambiente escolar e na convivência com os alunos, possibilitou aprendizado e aprimoramento da formação inicial, para o enfrentamento da profissão docente. Aspectos esses, confirmados ao analisar as conexidades das palavras na árvore de Similitude apresentada na Figura 12.

Figura 12 – Árvore máxima da análise de Similitude (matriz) sobre as representações dos participantes quando evocada a palavra “Residência Pedagógica” (dados coletados no teste TALP)



Fonte: A autora (2020).

Observando a Figura 12, é possível reforçar o que está exposto na análise Prototípica sobre o termo indutor “residência pedagógica”. Assim, é perceptível que os elementos “experiência, docência, aprendizagem” estão fortemente relacionados e com alta frequência de evocações, indicando graficamente a composição do núcleo central e seu sistema periférico (DOISE, 2001). Segundo Mazzotti (2020), o núcleo central indica a memória coletiva do grupo, sendo determinado pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas do grupo. Constitui a base comum, coletivamente partilhada, da Representação Social.

O elemento “aprendizagem” apresenta uma ligação fraca com as palavras “trabalho, dinheiro, dedicação, oportunidade, empenho e aperfeiçoamento”, indicando uma periferia relacionada ao enriquecimento da formação inicial e encaminhamento à profissão docente, propiciada pela RP. Uma segunda periferia está associada ao elemento “aprendizagem”, expressando sentimentos de “conquista, angústia, realização e desafios”. O discurso do participante R7 expressa bem essa periferia, “[...] foi um grande desafio, com incertezas e angústias. Más tudo isso foi driblado e a gente conseguiu chegar ao objetivo final e isso é uma realização pessoal [...]”.

A palavra “experiência” está fortemente ligada aos elementos “vivência e ensino”, que, por sua vez, estão conectados aos elementos “qualidade, realidade”. Dessa maneira, essa periferia exibe a imersão do licenciando no PRP, concordando com Cordeiro, Ferreira e Santos (2019) quando destacam as contribuições do PRP para a construção da formação do licenciando, desvelando a ampla vivência na escola, o constante contato com a sala de aula, as necessárias e importantes orientações do preceptor e coordenador e a progressão na formação inicial dos futuros profissionais.

Sobre “experiência”, em seu estudo, Machado e Castro (2019) avaliam o Programa de Residência Pedagógica como um ponto importante dentro do processo formativo de futuros professores e apontam que as experiências adquiridas no contexto de vivência escolar são os destaques do programa.

Fortemente conectado à “experiência” está o elemento “docência”, que, por sua vez, apresenta conexidade periférica com “pesquisa, currículo, desafio e sala de aula”. O elemento “sala de aula” estabelece relação com as palavras “formação inicial, escola, correria, alunos e novidades”. Nessa perspectiva, essas duas periferias relacionam elementos que manifestam a imersão que o PRP proporciona aos

licenciandos e sua importância na formação inicial. Os resultados de Fernandes et al. (2019) dialogam com os dados apresentados, ao afirmar que a RP possibilita uma aplicação dos conhecimentos adquiridos na universidade e sua vivência na prática docente, apontada como uma experiência aprofundada, importante na formação inicial.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após quase cinco séculos de movimentos de educação no Brasil, de ações sociais e políticas compreendendo esferas da união, dos estados e municípios, assim como da atuação de sindicatos e associações, ainda são muitas as necessidades e melhorias para atingir uma educação pública de qualidade, bem como atender, satisfatoriamente, o processo de Profissionalização da Docência.

Diante desse contexto, existe uma contínua cobrança social sobre os professores quanto às competências, habilidades e saberes que precisam desenvolver para dar conta de atender as demandas das gerações de alunos, conteúdos e inovações científicas e tecnológicas, além da culpabilidade que o estado e a sociedade lhes imputam sobre o fracasso escolar. Contudo, são miseráveis as ações e investimentos políticos para dar suporte e condições à profissão docente. A sociedade capitalista, realidade brasileira, tem alimentado uma Profissionalização Docente egocêntrica, descontextualizada, precarizada, com baixas remunerações e, conseqüentemente, desvalorizada socialmente.

Assim, para compreender e intervir na Profissionalização da Docência é preciso, antes de tudo, investir e valorizar os processos de formação dos saberes docentes (formação inicial e continuada, saberes culturais, políticos, sociais e históricos), o que vai contribuir no desenvolvimento das habilidades e competências docentes, assim como no senso crítico e de reflexão da realidade, para a resolução de problemas. Outros aspectos, tão importantes para a Profissionalização da Docência quanto os já citados são: a remuneração compatível com a função/nível e equivalente a outras profissões de mesmo nível, boas condições de trabalho, a autonomia intelectual e o reconhecimento social da profissão docente.

Desse modo, torna-se emergente que a profissão docente esteja alicerçada na formação e no conhecimento, mas também em ações de valorização política e social que, inclusive, são aspectos relevantes para despertar o interesse dos jovens pela profissão, assim como sua permanência na carreira docente. Os participantes desta pesquisa alegam que, embora a remuneração seja primordial para a valorização docente, o reconhecimento social é imprescindível para a satisfação profissional.

Os resultados desta pesquisa mostram que a Profissionalização da Docência compreende os processos pelos quais os professores ampliam seus conhecimentos,

desenvolvem habilidades e competências, melhoram seu estatuto, elevam seus rendimentos, conquistam autonomia e reconhecimento social, além das normas e valores éticos que regem a profissão. Neste estudo, a Profissionalização da Docência mantém-se como eixo articulador de categorias como profissionalidade, profissionalismo, formação, imersão e valorização docente.

A partir dos resultados da pesquisa, pode observar que os residentes não conseguem elaborar um conceito para a Profissionalização da Docência, não a compreendem em sua totalidade. Porém, os seus discursos são elaborados com a presença de elementos que a compõem, como: formação, imersão e experiência docente (ensinar, orientar, planejar, avaliar, estabelecer relações sociais no ambiente escolar, desenvolver estratégias e materiais didáticos), remuneração e valorização docente. Os elementos citados envolvem condições objetivas e subjetivas do trabalho docente que, segundo Núñez e Ramalho (2008), respectivamente, fazem parte do profissionalismo e da profissionalidade docente.

Nesse sentido, compondo o núcleo central das Representações Sociais do grupo sobre a Profissionalização da Docência está a categoria formação, que representa o conjunto de atividades para a construção dos conhecimentos teóricos e/ou práticos exigidos para o exercício da função docente, relatada pelos participantes de duas maneiras: a formação inicial, que consiste na habilitação certificada para o exercício da profissão, e a formação continuada, que abrange o desenvolvimento profissional após a formação inicial.

O elemento professor também compõe o núcleo central das RS sobre Profissionalização da Docência, o que indica a construção de uma identidade profissional. Assim como os elementos aluno, reconhecimento social, remuneração, sentimento de afeto pela profissão e a experiência proporcionada pela participação no PRP, ainda que em sistemas periféricos.

As RS dos participantes da pesquisa reconhecem a participação no PRP, sobretudo, pela imersão proporcionada na escola campo, como um espaço de construção de saberes docentes, importante para a formação inicial. Alegam que a experiência no ambiente escolar e a convivência com os alunos possibilitaram aprendizado e aprimoramento da formação inicial para o enfrentamento da profissão docente. O processo de imersão na escola campo propiciou a vivência de situações reais, experiência e maturidade, que puderam ser articuladas com fundamentos

teóricos no enfrentamento das dificuldades e peculiaridades do fazer docente. Os residentes foram além dos conhecimentos disciplinares e específicos da Biologia (oferecido pela IES), construíram conhecimentos pedagógicos e humanizadores, só possíveis com a imersão na escola básica.

Nesse sentido, os saberes teóricos adquiridos na universidade articularam-se com a prática nas escolas campo em prol da construção da profissionalidade e profissionalismo docente. Nesse processo, a assistência que os residentes tiveram com as orientações do coordenador de área e do preceptor possibilitou uma mediação de saberes e maior segurança no exercício da docência. Além da autoavaliação crítica de suas habilidades e competências na prática docente.

Os residentes entrevistados avaliam sua participação na RP como satisfatória, positiva, tendo contribuído para a melhoria no processo de ensino-aprendizagem dos alunos nas escolas campo, alunos do Ensino Fundamental. Consideram que provocaram mudanças nas aulas no ensino de Ciências, relatam a execução de aulas mais dinâmicas, com estratégias e recursos didáticos diferenciados e até inovadores. Também acreditam ter conseguido desenvolver um processo de ensino mais participativo, crítico e reflexivo, capacitando o aluno para ser mais ativo e instigando-o a se posicionar em situações futuras.

Segundo os pesquisados, a atuação prática no exercício da docência durante a RP foi superior, quando comparada ao componente curricular estágio Supervisionado. Desse modo, os participantes sentem-se mais preparados ao exercício da docência após a experiência na RP, eles destacam a vivência dos seguintes aspectos: maior tempo de imersão na sala de aula; protagonismo, autonomia e orientação durante todos os processos de ensino-aprendizagem (planejamento, escolha de estratégias didáticas e de avaliação, ministração de aulas); maior tempo de interação e convivência com a comunidade escolar (alunos, professores, coordenadores, direção, demais funcionários e pais), sentimento de pertencimento ao ambiente escolar e desenvolvimento de maturidade no enfrentamento e resolução dos problemas cotidianos do universo docente.

Não obstante, o grupo pesquisado apresentou algumas dificuldades que consideram relevantes para o desempenho das atividades no PRP. Além dos problemas com a indisciplina dos alunos, destacam dúvidas e divergências das informações e elementos necessários para a construção do plano de ação pedagógica

e do relatório das atividades desenvolvidas ao final do programa. Sugerem que os responsáveis pelo programa disponibilizem um modelo dos referidos documentos, para que sirva de orientação para os residentes e preceptores. Nessa perspectiva, como produto educacional resultante desta pesquisa, foi construído um Plano de Gerenciamento do Programa de Residência Pedagógica da UEPB. Este, inclui um modelo de Plano de Ação Pedagógica e um Modelo de Relatório das ações Pedagógicas desenvolvidas pelos residentes, ambos buscam auxiliar os coordenadores de área e preceptores na orientação, planejamento e organização das atividades docentes desenvolvidas pelos alunos residentes.

Em face do exposto, o PRP não se configura como uma solução para os problemas da formação docente, mas tem potencial para contribuir na relação entre teoria e prática, de maneira colaborativa entre discentes, docentes, escolas de ensino básico e IES. Essa relação propicia o diálogo e a reflexão das instituições formadoras com as escolas básicas e vice-versa, dos professores em formação inicial e continuada. Os professores em formação terão a oportunidade de vivenciar de maneira mais intensa seu campo de atuação e de refletir, a partir das experiências, a construção da sua práxis.

Continuo entendendo o problema da Profissionalização Docente como complexo, envolto de questões sociais, culturais e políticas, situação que precisa de investimentos e ações do poder público, dos sindicatos e da sociedade no fortalecimento da profissão docente, principalmente, no tocante à remuneração e valorização, fortalecimento das instituições formadoras e das instituições de escola básica pública e de qualidade. Portanto, registro que a profissão docente é uma construção social e política, elaborada a partir de saberes, conhecimentos, crenças, valores e pensamentos histórico e socialmente compartilhados, que estruturam as ações dos sujeitos permeando sua prática social.

Enfim, sugiro que outros estudos sejam realizados na perspectiva de identificar as contribuições do PRP para a formação inicial e continuada de professores, incluindo um público maior de residentes e contemplando também as experiências dos preceptores.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB, 2000. p. 27-37.

ABRIC, J. C. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; MARTINS, Elcimar Simão. Estágio curricular supervisionado como práxis: algumas perguntas e possíveis respostas. **Reflexão e Ação**, v. 28, n. 1, p. 191-203, 2020.

ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2011.

AGLIARDI, D. A.; WELTER, C. B.; PIEROSAN, M. R. O novo Plano Nacional Decenal de Educação e as políticas educacionais de estado: velhas metas novos desafios. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPED SUL, 9, 2012. **Anais [...]**. Universidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, 2012.

ALMEIDA, F. M. O Suicídio: contribuições de Émile Durkheim e Karl Marx para a compreensão desse fenômeno na contemporaneidade. **Aurora**, Marília, v. 11, n. 1, p. 119-138, jan./jun., 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/maria/Downloads/7306-Texto%20do%20artigo-26441-1-10-20180914.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2019.

ALVES, Charles Alberto de Souza; PIMENTEL, Adriana Marinho. O Piso Salarial Profissional Nacional dos professores da educação básica pública: desafios atuais e perspectivas. **FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação**, [S.l.], v. 5, dez., 2015. ISSN 2236-5907. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/68058>. Acesso em: 19 fev. 2020.

ALVES, T.; PINTO, J. M. R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, v.41, n. 143, p. 606-635, 2011.

ALVES, R. M. S. A profissionalização docente como experiência: notas para pensar os programas especiais de formação pós LDB 9.394/96. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 7, n. 1, p. 77-96, 2016.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. *In*: ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 57-73, 2000.

AMARAL, E. M. R. Avaliando contribuições para a formação docente: uma análise de atividades realizadas no PIBID-Química da UFRPE. **Química Nova na Escola**, 34(4): 229-239, 2012.

AMBROSETTI, N.B.; ALMEIDA, P. C. A. de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista**

Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez., 2009.

ANDRÉ, M. E. D. A.de; PLACCO, V. N. de S. Processos psicossociais na formação de professores: um campo de pesquisas em Psicologia da Educação.

Contrapontos, Itajaí, v. 7, n. 2, p. 339-346, maio/ago., 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo: edição revista e ampliada**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, abr., 1998. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 mai. 2020.

BAZZO, Walter A.; LINSINGEN, Irlan Von; PEREIRA, Luiz T. do Vale. **Introdução aos estudos CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade)**. Cadernos de Ibero-América. Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI). Madri, Espanha, 2003.

BISPO, Joelma Gomes de Oliveira; SOARES, Sandra Regina. O papel da escola básica na formação inicial de professores: representações de docentes universitários. **Educação Unisinos**, v. 21, n. 1, p. 81-89, 2017.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1827** – parte primeira. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1878, p. 71-73.

BRASIL. **Decreto Lei nº 8.025**, de 16 de março de 1881. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-8025-16-marco-1881-546192-publicacaooriginal-60106-pe.html>. Acesso em: 02 out. 2019.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996a.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2007/Decreto/D6253.htm. Acesso em: 11 jul. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES 1301/2001. **Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas**. Brasília, DF: MEC, 2001b.

BRASIL. **Decreto n. 6.253 de 13/11/2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Palácio do Planalto. Brasília, 13 nov. 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 19 out. 2019.

BRASIL. **Emenda à Constituição nº 108, de 26 de outubro de 2020**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e dá outras providências. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/143611>. Acesso em: 27 de ago. 2020.

BRASIL. **Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008a**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 11 nov. 2019.

BRASIL. **Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID**. EDITAL MEC/CAPES/FNDE, 2010. Relatório de Gestão 2009-2011. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 8 nov. 2019.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Inep, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/maria/OneDrive/Área%20de%20Trabalho/RELATÓRIO%20DO%20SEGUNDO%20CICLO%20DE%20MONITORAMENTO%20DAS%20METAS%20DO%20PNE%202018.pdf>. Acesso em: 22 out. 2019.

BRASIL. **Portaria CAPES Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa Residência Pedagógica. Brasília, DF, 2018a.

BRASIL. **Portaria CAPES Nº 45, de 12 de março de 2018**. Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, DF, 2018b.

BRASIL. **Valor do Piso Salarial do Magistério Público para 2019**, 2019. Disponível em: https://www.cnm.org.br/cms/biblioteca/NT_04_2019_piso_salarial_magist%C3%A9rio_2019.pdf. Acesso em: 11 nov. 2019.

BRZEZINSKI, I. Pedagogo: delineando identidade(s). **Revista UFG**, Goiânia, v. 13, n. 10, p. 120-132, 2011.

CAETANO, Eduardo Ferreira da Silva. **Políticas de valorização profissional dos professores do 1º ao 5º ano de Unaí: a Lei do Piso**. 2015. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/19185/1/2015_EduardoFerreiradaSilvaCaetEdu.pdf. Acesso em: 08 ago. 2019.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In*: REALI, A.; MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996, p.139-165.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ**. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

CAMPOS, M. R. Profissão docente: novas perspectivas e desafios no contexto do século XXI. *In*: BALZANO, S. (Org.). **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. Brasília: CONSED, UNESCO, 2007. p.15-20.

CARDOSO, T. M. R. F. L. **As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e prática das aulas régias no Rio de Janeiro (1759-1834)**. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2002.

CARVALHO, A. P.; RAZUCK, R. C. S. R. O programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência sob a ótica dos professores supervisores de química: contribuições ao processo de formação docente. **Revista Ibero-Americana de Educação**, 68(1): 9-28, 2015.

CARVALHO, D. P. de. A nova lei de diretrizes e bases e a formação de professores para a educação básica. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 5, n. 2, p. 81-90, 1998.

CASTRO, M. G. B. Uma retrospectiva da formação de professores: histórias e questionamentos. **Movimentos – Revista de Educação**, v. 3, p. 1-21, 2016.

CASTRO, M. Representações sociais sobre a profissão docente. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis: EDUFSC, Especial Temática, n. 6, p. 315-322, 2002.

CORDEIRO, L. S. do V.; FERREIRA, M. A. dos S.; SANTOS, P. I. M. dos. Relato de Experiência do Programa Residência Pedagógica na Formação Docente dos Licenciandos de Biologia do IFRN – Campus Macau. **Anais IV CONAPESC**.

Campina Grande: Realize, 2019. Disponível em:
<http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/57178>. Acesso em: 10 mai. 2020.

COSTA, F. T. P. *et al.* A história da profissão docente: Imagens e autoimagens. **Realize**. Editora Realize, 2014. Disponível em:
http://www.editorarealize.com.br/revistas/setepe/trabalhos/Modalidade_1datahora_30_09_2014_11_06_31_idinscrito_902_d4dbe7099d5ff20d4fd377156a2a2bd1.pdf. Acesso em: 05 jun. 2019.

COSTA, L. D. A concepção de representações na sociologia clássica. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 15, n. 172, p.133-142, 2015.

COSTA, M. A. F. da. **Projeto de pesquisa: entenda e faça**. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 2011.

COUTINHO, Maria da Penha de Lima; DO BÚ, Emerson. A técnica de associação livre de palavras sobre o prisma do software tri-deux-mots (version 5.2). **Revista Campo do Saber**, v. 3, n. 1, 2017.

CRUSOÉ, N. M. de C. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **Aprender-Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**. Vitória da Conquista Ano II, n. 2, p. 105-114, 2004.

CUSTÓDIO, Maria do Carmo. **Profissionalização do magistério na educação básica: análise da valorização profissional do professor da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental**. 2011. 284 f. Tese (Doutorado em Educação/Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/9578>. Acesso em: 11 out. 2019.

CFBIO. Conselho Federal de Biologia. **Resolução nº 300, de 07 de dezembro de 2012**. Estabelece os requisitos mínimos para o Biólogo atuar em pesquisa, projetos, análises, perícias, fiscalização, emissão de laudos, pareceres e outras atividades profissionais nas áreas de Meio Ambiente e Biodiversidade, Saúde e, Biotecnologia e Produção. Resoluções-CFBIO. Brasília, DF: DOU, 2012.

DAUTRO, G. M. **Representações sociais de meio ambiente e balneabilidade: Um estudo no Balneário do Açude, em Santa Rita – PB**. 2018. 145 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Educação Matemática) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018. Disponível em: <http://pos-graduacao.uepb.edu.br/ppgecm/dissertacoes-e-teses-teste/>. Acesso em: 03 jul. 2019.

DIAS, Márcia Adelino da Silva. **Dificuldades na aprendizagem dos conteúdos de biologia: evidências a partir das provas de múltipla escolha do vestibular da UFRN (2001-2008)**. 2008. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

DIDONET, Vital. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. 3. ed. Brasília, DF: Plano, 2005.

DIEESE. Nota Técnica no.141. **Transformações recentes no perfil do docente das escolas estaduais e municipais de educação básica**. São Paulo: Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos, 2014.

DIEESE. **Pesquisa nacional da Cesta Básica de Alimentos. Salário-mínimo nominal e necessário**. São Paulo: Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos, 2020.

Disponível em:

<https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html#2020>. Acesso em: 23 nov. 2020

DOISE, Willian. Cognições e representações sociais: a abordagem genética. **As representações sociais**, p. 301-320, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set., 2010.

DURKHEIM, E. **As formas elementares da vida religiosa**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRZEZINSKI, I. Pedagogo: delineando identidade(s). **Revista UFG**, Goiânia, v. 13, n. 10, p. 120-132, 2011.

EBC. Empresa Brasil de Comunicações. **Cálculo do Piso dos Professores da Educação Básica**, 2017. Disponível em:

<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-01/entenda-como-e-calculado-o-piso-dos-professores-da-educacao-basica>. Acesso em: 11 nov. 2019.

ENS, Romilda Teodora *et al.* Evasão ou permanência na profissão: políticas educacionais e representações sociais de professores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 42, p. 501-523, 2014.

FAVATTO, Naline Cristina; BOTH, Jorge. Motivos para abandono e permanência na carreira docente em educação física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 127-134, jun., 2019. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892019000200127&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 mai. 2020.

FELÍCIO, F. **Evolução dos Salários de Professores da Educação Básica – rede pública**. São Paulo, 2013.

FONTOURA, Júlia Figueira. **Contribuições do estágio supervisionado, do PIBID e da residência pedagógica no processo de formação inicial de professores**.

2019, p. 1-28. Disponível em:

<https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/handle/123456789/6163>. Acesso em: 28 mai. 2020.

FERNANDES, Francisco das Chagas. Piso Salarial do Magistério: O resgate de uma dívida. *In*: MINEIRO, Fernando. **O que é o Piso Salarial Nacional dos Profissionais do magistério público da Educação Básica**: Lei nº 11.738/2008. Natal: Assembleia Legislativa do RN, 2008.

FERNANDES, Isabel Marília Borges; PIRES, Delmina Maria; DELGADO-IGLESIAS, Jaime. Perspectiva Ciência, Tecnologia, Sociedade, Ambiente (CTSA) nos manuais escolares portugueses de Ciências Naturais do 6º ano de escolaridade. **Ciênc. educ.**, Bauru, v. 24, n. 4, p. 875-890, Dec. 2018.

FERNANDES, Lorena Sousa *et al.* **A Importância da Residência Pedagógica na Educação Básica no Brasil e na Formação Inicial de Professores de Ciências.**

Disponível em:

https://www.editorarealize.com.br/revistas/conapesc/trabalhos/TRABALHO_EV126_MD4_SA14_ID529_31072019205119.pdf. Acesso em 10 mai. 2020.

FLAMENT, C.; ROUQUETTE, M.-L. **Anatomie des idées ordinaires**. Paris: Armand Colin, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A.; TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. A atratividade da carreira docente no Brasil. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 1, mai., 2010.

GATTI, B. A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 88-111, 2012.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**.

São Paulo: Fundação Carlos Chagas/SEP, 2014. Disponível em:

<http://capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2016.

GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 63-92.

GOMES, V. A. F. M.; NUNES, C. M. F.; PÁDUA, K. C. Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do ensino fundamental I. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 100, n. 255, p. 277-296, 2019.

GOMES, E. C.; FERREIRA, G. Concepções, trajetórias e desafios da residência pedagógica da UFT. **DESAFIOS – Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins**, v. 7, n. Especial-2, p. 1-2, 2020.

GOMES DE SOUZA, J. K.; BARBOSA ALVES, D. A residência pedagógica enquanto política pública de formação de professores. **DESAFIOS – Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins**, v. 7, n. Especial-2, p. 12-14, abr., 2020.

GORZONI, S. de P.; DAVIS, C. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1396-1413, dez., 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401396&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 set. 2019.

HYPÓLITO, A. L. M. Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2010, p.103.

JODELET, D. (org.). **Representações Sociais.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 45-66.

JODELET, Denise. Représentations sociales: un domaine en expansion. *In*: JODELET, Denise (ed.). **Les représentations sociales.** Paris: PUF, 1989, p. 31-61. Tradução de Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica de Alda Judith Alves-Mazzotti. UFRJ – Faculdade de Educação, dez. 1993. Disponível em: <https://docplayer.com.br/36945-Representacoes-sociais-um-dominio-em-expansao-denise-jodelet.html>. Acesso em: 30 mai. 2019.

JUNIOR, F. V de P. Profissionalidade, profissionalização, profissionalismos e formação docente. **Scientia**, v. 1, n. 1, p. 1-20, 2012. Disponível em: http://www.faculdade.flucianofeijao.com.br/site_novo/scientia/servico/pdfs/outros_artigos/Revista_area_AFIM_01.pdf. Acesso em: 02 jun. 2019.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de Biologia.** 4. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

KRASILCHIK, M. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 out. 2019.

LAPO, F.R.; BUENO, B.O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar., 2003.

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

LIMA, Eduardo; KRUG Marília de Rosso. As Contribuições do Programa Residência Pedagógica Na Formação Inicial dos Licenciandos Em Educação Física. **Revista Gestão Universitária**, mai., 2019. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/as-contribuicoes-do-programa-residencia-pedagogica-na-formacao-inicial-dos-licenciandos-em-educacao-fisica>. Acesso em: 01 mai. 2020.

LIMA, S. S. **As Representações Sociais da Identidade Docente:** com a palavra os professores do PROFEBPAR/UFMA. 2016. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/maria/OneDrive/Área%20de%20Trabalho/referencial%20teorico%20dissertação/Representação%20conceitual/Teorias%20Sociológicas%20Clássicas%20Sueli%20Sousa%20Lima%20dissertação.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2019.

MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 465-476, Dec. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 set. 2019.

MACHADO, Lucas Vieira; CASTRO, Amanda. Uma experiência do programa residência pedagógica com a abordagem da teoria das inteligências múltiplas. **Anais do Seminário de Integração e Socialização de Pesquisas e Práxis Pedagógica em Matemática**, v. 3. UNESCO, 2019. p. 1-4.

MARCHAND, P.; RATINAUD, P. (2012). L'analyse de similitude appliquée aux corpus textuels: les primaires socialistes pour l'élection présidentielle française. **Actes des 11eme Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles**. JADT 2012 (p. 687-699). Liège, Belgique. Retrieved April 13, 2013, from <http://lexicometrica.univ-paris3.fr/jadt/jadt2012/Communications/Marchand,%20Pascal%20et%20al.%20%20L%27analyse%20de%20similitude%20appliquee%20aux%20corpus%20textuels.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2019.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARTINS, A. M. S. Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 9, n. 35, p. 173-182, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639621>. Acesso em: 03 jun. 2019.

MARTINS, Paulo de Sena. Planejamento e plano nacional de educação. **Cadernos Aslegis**, Brasília, v. 39, p. 91-118, jan./abr., 2012.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1991.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã: Feuerbach – A Contraposição entre as Cosmovisões Materialista e Idealista**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MASSENA, E. P.; SIQUEIRA, M. Contribuições do PIBID à formação inicial de professores de ciências na perspectiva dos licenciandos. **RBPEC**, v. 16, n. 1, p. 17-34, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S1983-2117201800010022000026&lng=en. Acesso em: 21 nov. 2019.

MASSON, Gisele. Requisitos essenciais para a atratividade e a permanência na carreira docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 849-864, jul., 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000300849&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 mai. 2020.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. A abordagem estrutural das representações sociais. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 14-15, p. 17-37, 2002. ISSN 2175-3520

MAZZOCO, B. Como os aumentos são definidos? Quanto o piso dos professores da rede pública aumentou nos últimos anos? Como o dinheiro do governo federal chega à escola? **Nova Escola**, mar., 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4863/entenda-como-sao-calculados-o-piso-salarial-dos-professores-e-o-orcamento-da-educacao>. Acesso em: 11 nov. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

NASCIMENTO, F. do; FERNANDES, H. L.; MENDONÇA, V. M. de. O ensino de ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 10, n. 39, p. 225-249, 2010.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de vida. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11-30.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995b. p.13-34.

NÓVOA, A. O processo histórico de profissionalização do professorado. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995a. p. 13-33.

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

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

NÚÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de educación**, v. 46, n. 9, p. 1-13, 2008. Disponível em: <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie4691872>. Acesso em: 19 mai. 2019.

PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

POLADIAN, Marina L. Pedroso. **Estudo sobre o programa de residência pedagógica da UNIFESP: uma aproximação entre universidade e escola.** Fortaleza: EdUECE, v. 2, p. 3060-3075, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

RABELO, L. O. **Contribuições e limites do PIBID para permanência de alunos na licenciatura e como suporte para o início da docência.** 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

RAMALHO, B.; GAUTHIER, C.; NUÑEZ, I. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.** 2. ed. Porto Alegre: Sulinas, 2004.

RÊSES, E. da S. Do conhecimento sociológico à teoria das representações sociais. **Sociedade e Cultura**, v. 6, n. 2, p. 189-199, jul./dez., 2003.

RIBEIRO, Janaina Matias *et al.* Intervenção didática abordando a perspectiva CTSA com estudantes de iniciação científica de uma escola de Ensino Médio Inovador do agreste paraibano. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2016.

ROLDÃO, M. do C. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: Estudos Sobre Educação**, ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez., 2005. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692/1601>. Acesso em: 02 jun. 2019.

ROMANOWSKI, J. P.; OLIVER MARTINS, P. L. Desafios da formação de professores iniciantes. **Pág. Educ.**, Montevideo, v. 6, n. 1, p. 83-96, jun., 2013. Disponível em: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100005&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 27 mai. 2020.

RÚDIO, F. C. **Introdução ao projeto de pesquisa científica.** Petrópolis: Vozes, 2002.

SA, C. P. Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 3, p. 19-33, dez., 1996. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1996000300002&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 26 ago. 2019.

SANTOS, G. T.; DIAS, J. M. B. Teoria das representações sociais: uma abordagem sociopsicológica. **PRACS – Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, v. 8, n. 1, p. 173-187, 2015.

SANTOS, W. L. P. dos. Educação científica humanística em uma perspectiva freireana: resgatando a função do ensino de CTS. **Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 1, n. 1, p. 109-131, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados Cortez, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 37. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SIMMEL, Georg. **Sociology: Inquiries into the construction of social forms (2 Vols.)**. Brill, 2009.

SILVA, Adriane Pereira. Professores iniciantes e o abandono da carreira docente. *In*: MOSTRA DA PÓS-GRADUAÇÃO, 9. Rondonópolis. **Anais [...]**. Universidade Federal do Mato Grosso, 2017.

SILVA, Delano Moody Simões da; FALCOMER, Viviane Aparecida da Silva; PORTO, Franco de Salles. As contribuições do PIBID para o desenvolvimento dos saberes docentes: a experiência da Licenciatura em Ciências Naturais, Universidade de Brasília. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.** Belo Horizonte, v. 20, e9526, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172018000100220&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 nov. 2019.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro; CRUZ, Shirleide Pereira. A residência pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 27, n. 2, p. 227-247, 2018.

SILVA, N. M. de A. **O conceito de natureza a partir das representações sociais dos participantes da residência pedagógica**. 2019. 80 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Educação Matemática) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2019. Disponível em: <http://pos-graduacao.uepb.edu.br/ppgecm/dissertacoes-e-teses-teste/>. Acesso em: 01 jul. 2019.

SILVA, Marina Karoline Leite da *et al.* Consciência fonológica: articulação entre teoria e prática por meio do programa residência pedagógica. *In*: ENCONTRO DAS LICENCIATURAS REGIÃO SUL, 3. **Anais [...]**. Paraná: Universidade Federal do Paraná, 2019.

SOUTO, N. L. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Formação de Professores em Ciências Biológicas: O Programa no IF SULDEMINAS**, Campus Inconfidentes. 2018. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2018.

SOUZA, D. B. de. Avaliações finais sobre o PNE 2001-2010 e preliminares do PNE 2014-2024. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 59, p. 104-170, 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3001/2855>. Acesso em: 20 out. 2019.

SOUZA, D. G. de; MIRANDA, J. C.; SOUZA, F. S. Aspectos históricos da educação e do ensino de Ciências no Brasil: do século XVI ao século XX. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, n. 18, v. 22, nov. 2018. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/22/aspectos-historicos-da-educacao-e-do-ensino-de-ciencias-no-brasil-do-sculo-xvi-ao-sculo-xx>. Acesso em: 11 out. 2019.

SOUZA, Nilciane Pinto Ribeiro de *et al.* As contribuições do programa residência pedagógica para formação docente. **DESAFIOS – Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins**, v. 7, n. Especial-2, p. 55-58, 2020.

TABOADA, Nina G.; LEGAL, Eduardo J.; MACHADO, Nivaldo. Resiliência: em busca de um conceito. **Rev. bras. crescimento desenvolv. hum.**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 104-113, dez., 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822006000300012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 dez. 2019.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, Aug. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 out. 2019.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista brasileira de Educação**, v. 13, n. 5, p. 5-24, 2000. Disponível em: http://teleduc.unisa.br/~teleduc/cursos/diretorio/apoio_5427_368/TARDIF_Saberes_profissionais_dos_professores.pdf. Acesso em: 22 jun. 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TORRES, R. M. Tendências da formação docente nos anos 90. *In*: TORRES, R. M. Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas. **II Seminário Internacional**. PUC-SP, 1998, p. 173-191.

THOMAZ, Jailma Souza. **O Programa Residência Pedagógica como política de formação inicial: a percepção dos residentes, preceptores e orientadores**. 2020. 95f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) – Centro de Ciências Agrárias, Universidade Federal da Paraíba, Areia, 2020.

UEPB. Universidade Estadual da Paraíba. **Projeto Pedagógico de Curso PPC: Ciências Biológicas (Licenciatura)/CCBS. Núcleo docente estruturante**. Campina Grande: EDUEPB, 2016.

UEPB. Universidade Estadual da Paraíba. **EDITAL PROGRAD/UEPB/002/2018**. Campina Grande, PB, 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Caminhos da Profissionalização do Magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

VERGÈS, Pierre; TYSZKA, Tadeusz; VERGÈS, Pierrette. Noyau central, saillance et propriétés structurales. **Papers on social representations**, v. 3, p. 3-12, 1994.

WACHELKE, João; WOLTER, Rafael. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 521-526, dez., 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722011000400017&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 abr. 2020.

WEBER, M. **Conceitos Básicos de Sociologia**. Tradução de Rubens Eduardo F. Frias e Gerard Georges Delaunay. 5. ed. rev. São Paulo: Centauro, 2002.

WOLTE, Rafael Peclý; GURRIERI, Chloé; SORRIBAS, Estelle. Empirical illustration of the hierarchical organisation of social thought: a domino effect? **Interamerican Journal of Psychology**, v. 43, n. 1, p. 1-11, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/284/28411918001.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2020.

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO
MATEMÁTICA****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Questionários para pesquisa e avaliação)**

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa: **PROFISSIONALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA: REFLEXÕES A PARTIR DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UEPB**. Esta pesquisa é de responsabilidade da pesquisadora Mariana de Souza Gomes e Marcia Adelino da Silva Dias. Tem como objetivo identificar e analisar as Representações Sociais de professores em formação que participam do Programa de Residência Pedagógica do Curso de Ciências Biológicas da UEPB/Campus I sobre a Profissionalização Docente. O universo compreenderá discentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UEPB/Campus I que atuaram e/ou estão atuando no Programa de Residência Pedagógica no Ensino de Ciências no ano 2019, bem como os seus preceptores. Os instrumentos de coleta de dados serão um Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) e uma entrevista semiestruturada. Os instrumentos serão aplicados durante encontros marcados previamente com os participantes e mediante assinatura deste termo.

As entrevistas serão gravadas e os áudios serão transcritos e codificados em uma planilha, preservando o anonimato dos participantes. Esclarecemos que durante o teste TALP e as entrevistas os participantes sofrer evocações de memória que possa lhe trazer constrangimento psíquico/emocionais. Todavia, faremos tudo possível para manter a privacidade, sigilo e anonimato dos participantes da pesquisa.

Ao participar das palestras os participantes poderão refletir sobre sua formação, identidade social e práticas profissionais.

Esclarecemos que a sua participação é totalmente voluntária, podendo o(a) senhor(a) solicitar a recusa ou desistência de participação a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo. Esclarecemos, também, que as informações colhidas serão

utilizadas somente para os fins desta pesquisa (ou para esta e futuras pesquisas), bem como poderão ser utilizadas em eventos e publicações científicas, assim serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade do voluntário.

O voluntário terá assistência durante o desenvolvimento da pesquisa, como também a garantia de indenização, se ocorrer algum dano não previsível decorrente da pesquisa e ressarcimento se houver algum prejuízo financeiro. Será garantido também que todos os encargos financeiros relacionados a pesquisa, caso necessário, ficarão sob responsabilidade do pesquisador.

Esclarecemos que a sua participação é totalmente voluntária, podendo o(a) senhor(a) solicitar a recusa ou desistência de participação a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo ou necessite de maiores esclarecimentos, o Sr.(a) poderá contatar com os responsáveis da pesquisa no número (083) 988827031 com Mariana de Souza Gomes, e-mail: marianammbio@outlook.com.

CONSENTIMENTO

Após ter sido informado sobre a finalidade da pesquisa TÍTULO DA PESQUISA e ter lido os esclarecimentos prestados no presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu _____ autorizo a participação no estudo, como também dou permissão para que os dados obtidos sejam utilizados para os fins estabelecidos, preservando a nossa identidade. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

Campina Grande, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador



ANEXO B – Termo de Compromisso do Pesquisador Responsável**TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL EM CUMPRIR OS
TERMOS DA RESOLUÇÃO 466/12 DO CNS/MS (TCPR)****Título da Pesquisa: PROFISSIONALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA: REFLEXÕES A
PARTIR DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UEPB**

Eu, Mariana de Souza Gomes, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual da Paraíba, portador(a) do RG: 2915628 SSDS/PB e CPF nº 05376022404 comprometo-me em cumprir integralmente as diretrizes da Resolução Nº.466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos. Estou ciente das penalidades que poderei sofrer caso infrinja qualquer um dos itens da referida resolução.

Por ser verdade, assino o presente compromisso.

Campina Grande, 04 de dezembro de 2019.

Mariana de Souza Gomes

ANEXO C – Termo de Autorização para Gravação de Voz – TACV

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ (TAGV)

Eu, _____ depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa intitulada **PROFISSIONALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA: REFLEXÕES A PARTIR DO PROGRAMA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UEPB: reflexões a partir do programa de residência pedagógica da UEPB** poderá trazer e, entender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação de minha entrevista, **AUTORIZO**, por meio deste termo, os pesquisadores Mariana de Souza Gomes e Marcia Adelino da Silva Dias a realizar a gravação de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante o compromisso dos pesquisadores acima citados em garantir-me os seguintes direitos:

Poderei ler a transcrição de minha gravação;

1. Os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos entre outros eventos dessa natureza;
2. Minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
3. Qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização, em observância ao Art. 5º, XXVIII, alínea “a” da Constituição Federal de 1988.
4. Os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) coordenador(a) da pesquisa (nome completo do pesquisador responsável), e após esse período, serão destruídos e,
5. Serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da

Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Campina Grande, ____/____/____

Assinatura do participante da pesquisa

Mariana de Souza Gomes
Assinatura e carimbo do pesquisador responsável

ANEXO D – Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA / UEPB - PRPGP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES A PARTIR DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UEPB

Pesquisador: MARIANA DE SOUZA GOMES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 28230720.0.0000.5187

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.811.325

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um Projeto para elaboração de Dissertação de Mestrado vinculado ao Programa de Pós Graduação em Ciências e Educação Matemática.

Lê-se:

A formação de professores e os processos de aquisição dos saberes para o exercício da docência e sua profissionalização são questões atuais que se colocam, em todas as áreas, como elementos fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino na escola básica e na valorização docente. Nesse seguimento, consideramos que os Programas de Residência Pedagógica podem ser importantes aliados na formação dos professores e contribuir de maneira positiva na Educação Básica e no ensino de Ciências. Assim, o objetivo deste trabalho é identificar e analisar as Representações Sociais de professores em formação que participam do Programa de Residência Pedagógica do curso de Ciências Biológicas da UEPB/Campus I sobre a Profissionalização Docente. Para tanto, realizaremos uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa, tendo como participantes da pesquisa discentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UEPB/Campus I que atuaram e/ou estão atuando no Programa de Residência Pedagógica no Ensino de Ciências nos anos 2019 e 2020, bem como os seus preceptores. Utilizaremos como instrumento de coleta de dados o teste TALP e a entrevista, de modo que os dados serão agrupados em categorias de análise por associação de palavras, mediante a Análise Temática de

Endereço: Av. das Bananeiras, 351 - Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA / UEPB - PRPG



Continuação do Projeto: 3.611.325

Conteúdo, proposta por Bardin (2011), e a construção das categorias segundo Dias (2008). Além de fazermos uso do software IRAMUTEQ,

serão utilizadas duas análises do texto: a primeira, denominada de análise de similaridade, possibilitará identificar as coocorrências entre as palavras, indicando conexão entre elas; e a segunda, intitulada de análise de Classificação Hierárquica Decrescente (CHD), permitirá a categorização do texto em grupos, a partir da compreensão teórica, aliando-os ao conteúdo que emerge da pesquisa (CAMARGO; JUSTOS, 2013; MARCHAND; RATINAUD, 2012). Os resultados serão amplamente debatidos à luz do referencial teórico, promovendo reflexões sobre o processo de profissionalização docente e como os programas de Residência Pedagógica podem contribuir de maneira significativa para a formação de professores.

Objetivo da Pesquisa:

objetivo geral:

Identificar e analisar as Representações Sociais de professores em formação que participam do Programa de Residência Pedagógica do Curso de Ciências Biológicas da UEPB/Campus I sobre a Profissionalização Docente.

Objetivos Específicos

Identificar e analisar as Representações Sociais dos Licenciandos da Residência Pedagógica do Curso de Ciências Biológicas da UEPB/Campus I sobre a Profissionalização Docente;

Descrever quais valores, comportamentos, crenças e saberes são associados pelo grupo estudado à Profissionalização Docente;

Discutir em que medida o Programa de Residência Pedagógica (PRP) tem contribuído na formação inicial e na profissionalização docente dos residentes e preceptores;

Descrever como ocorre a articulação entre a teoria e a prática nas ações do Programa de Residência Pedagógica (PRP).

VERIFICAR NO TEXTO O EQUÍVOCO NA GRAFIA DA PALAVRA ANALISAR NO PRIMEIRO OBJETIVO ESPECÍFICO.

Endereço: Av. das Bananas, 351 - Campus Universitário
Bairro: Bodocórgo CEP: 58.109-733
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 Fax: (83)3315-3373 E-mail: cep@uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA / UEPB - PRPGP



Continuação do Parecer: 3.0111.325

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Lê-se:

RISCOS

Ao responder o Teste TALP e participar da entrevista os participantes podem passar por momentos de evocação de memórias significativas na sua história de vida, desse modo, podem sentir-se constrangidos por revelar aspectos de caráter introspectivo, expor algumas experiências de vida e/ou opinião. Os participantes também terão que disponibilizarem um tempo (em média 30 minutos, uma única vez, previamente marcado) para sua participação na pesquisa, que irá subtrair de sua atividade diária no momento da coleta de dados.

Como maneira de minimizar os riscos, iremos marcar os encontros com os participantes previamente e sendo o mais breve possível. Também iremos cuidar para que a coleta de dados (entrevista e teste TALP) seja realizada em local confortável e resguardando a privacidade dos participantes e anonimato de suas respostas. Enfatizamos que os participantes poderão refinar sua participação a qualquer momento da realização desta pesquisa, sem nenhum tipo de penalização. As entrevistas serão gravadas mediante autorização (TACV-ANEXO C). Ressaltamos que será feito todo que for possível para manter o sigilo das informações contidas nos instrumentos de coleta de dados e a não identificação dos participantes.

BENEFÍCIOS

Os participantes da pesquisa contribuirão com discussões importantes na área de Ensino de Ciências Biológicas, Políticas Públicas de Formação de Professores e Ensino Básico da Escola Pública Brasileira.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto encontra-se bem fundamentado, com metodologia claramente definida e atende às exigências éticas em pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos encontram-se anexados, no entanto recomenda-se que sejam acrescentados no TCLE o endereço do CEP/UEPB e também que as informações apresentadas acerca dos possíveis riscos e como minimizá-los e benefícios que encontram-se no Projeto. Sugere-se a leitura do modelo do TCLE disponibilizado pelo CEP/UEPB.

Endereço: Av. das Barúbas, 351 - Campus Universitário
Bairro: Bodocongó CEP: 58.109-753
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 Fax: (83)3315-3373 E-mail: cep@uepb.edu.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA / UEPB - PRPGP**



Continuação do Parecer: 3.211.328

Recomendações:

Enviar Relatório quando da realização da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Somos de parecer favorável à realização do estudo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1498119.pdf	23/01/2020 09:41:32		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	16/01/2020 12:44:07	MARIANA DE SOUZA GOMES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	comite_de_etica_Mariana_Souza_Gomes.pdf	16/01/2020 12:43:54	MARIANA DE SOUZA GOMES	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_assinada.pdf	15/01/2020 11:47:10	MARIANA DE SOUZA GOMES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 27 de Janeiro de 2020

Assinado por:

**Dóris Nóbrega de Andrade Laurentino
(Coordenador(a))**

Endereço: Av. das Banúrias, 351 - Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@uepb.edu.br

APÊNDICE A – Teste de Associação de Livre Palavra – TALP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO
MATEMÁTICA

Pesquisa: Profissionalização da Docência: reflexões a partir do programa de residência pedagógica da UEPB.

1. Se eu lhe digo a palavra profissão, o que lhe vem à mente? Diga-me as palavras que rapidamente você associa à profissão

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Das palavras citadas acima escolha duas que você considera mais representativas para o conceito de profissão.

1. _____
2. _____

Dentre as palavras escolhidas anteriormente escolha a que melhor representa o conceito de profissão.

2. Se eu lhe digo a palavra professor, o que lhe vem à mente? Diga-me as palavras que rapidamente você associa a professor.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Das palavras citadas acima escolha duas que você considera mais representativas para o conceito de professor.

1. _____

2. _____

Dentre as palavras escolhidas anteriormente escolha a que melhor representa o conceito de professor.

3. Se eu lhe digo a palavra residência pedagógica, o que lhe vem à mente. Diga-me as palavras que rapidamente você associa a Residência Pedagógica.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

Das palavras citadas acima escolha duas, que você considera mais representativas para o conceito de Residência Pedagógica.

1. _____

2. _____

Dentre as palavras escolhidas anteriormente escolha a que melhor representa o conceito de Residência Pedagógica.

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – CAMPUS I PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

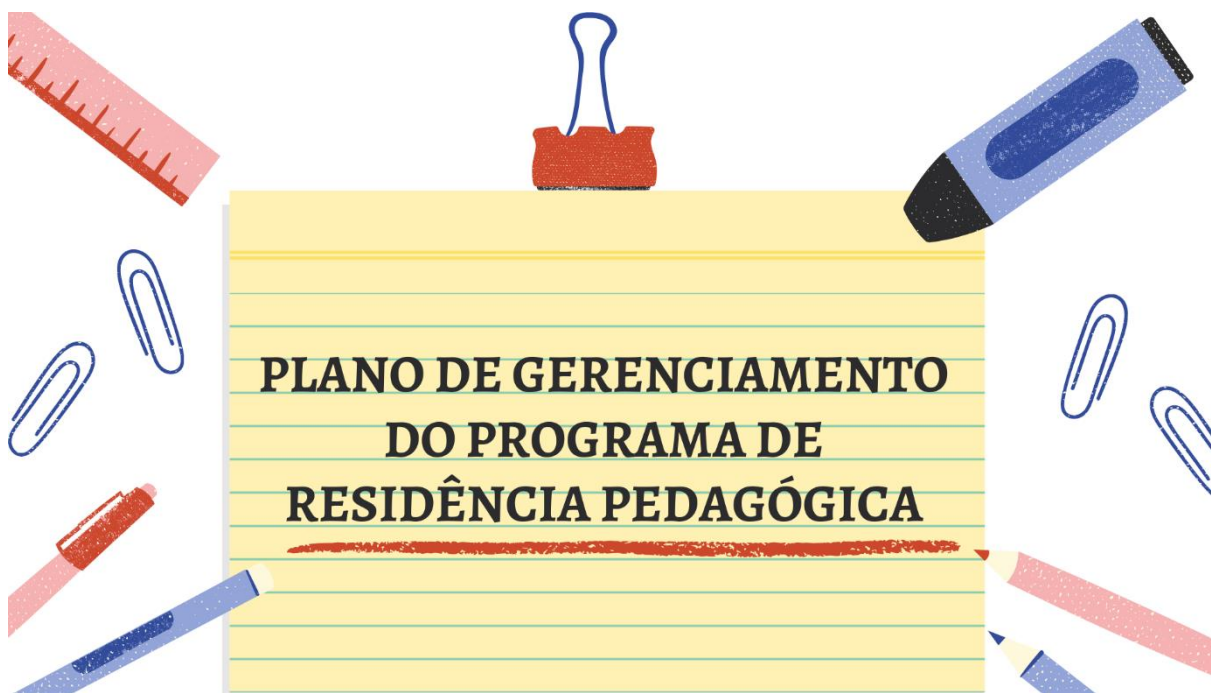
Pesquisa: Profissionalização da Docência: reflexões a partir do programa de residência pedagógica da UEPB.

1. Por que optou em participar do Programa da Residência Pedagógica? _____
2. Há quanto tempo participa do Programa de Residência Pedagógica? _____
3. Como Programa da Residência Pedagógica pode contribuir para sua formação e atuação enquanto professor? _____
4. Como ocorre a relação entre a Universidade e a Escola que você atua na Residência Pedagógica? _____
5. Como ocorre a relação entre aluno residente e preceptor? _____
6. Quais as contribuições do Programa da Residência Pedagógica para os alunos da educação básica? _____
7. Você sugere ao seu colega de graduação a participação no Programa da Residência Pedagógica? _____
8. O que você pretende fazer, profissionalmente, quando concluir a graduação? _____
9. Você possui outra formação (profissionalizante, técnica ou superior)? _____
10. Para você o que é Profissionalização da Docência? _____
11. O que caracteriza uma profissão? _____
12. Possui experiência docente anterior ou paralela à Residência Pedagógica? Há quanto tempo exerce essa atividade? _____
13. Para você o que é necessário para se tornar um professor? _____
14. . Por que você escolheu ser professor? _____
15. Você exerce ou já pensou em exercer, outra atividade diferente da docência? Por quê? _____

APÊNDICE C – Plano de Gerenciamento do Programa de Residência Pedagógica



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO
MATEMÁTICA**



**PLANO DE GERENCIAMENTO
DO PROGRAMA DE
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

**MARIANA DE SOUZA GOMES
MÁRCIA ADELINO DA SILVA DIAS**

**CAMPINA GRANDE – PB
2020**

MARIANA DE SOUZA GOMES

**PLANO DE AÇÃO PEDAGÓGICA: INSTRUMENTO NO PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM**

Produto Educacional vinculado à dissertação de mestrado “Profissionalização da Docência: reflexões a partir do Programa de Residência Pedagógica da UEPB”, apresentado como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Matemática para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Adelino da Silva Dias

Linha de pesquisa: Metodologia, Didática e Formação do Professor no Ensino de Ciências e Educação Matemática

Área de concentração: Ciências Biológicas

CAMPINA GRANDE – PB

2020

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

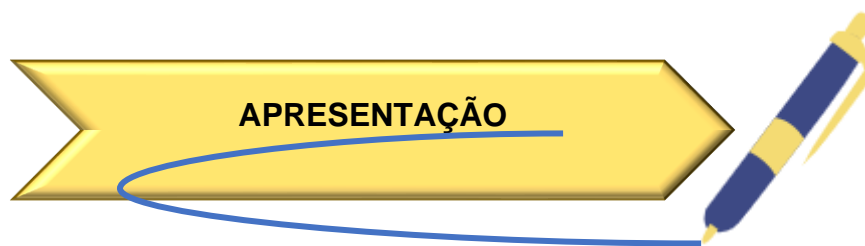
G633p Gomes, Mariana de Souza.
Plano de gerenciamento do Programa de Residência Pedagógica [manuscrito] / Mariana de Souza Gomes. - 2020.
47 p. : il. colorido.
Digitado.
Dissertação (Mestrado em Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências e Tecnologia, 2020.
"Orientação : Profa. Dra. Márcia Adelino da Silva Dias, Departamento de Biologia - CCBS."
1. Ensino de Ciências. 2. Residência Pedagógica. 3. Plano de ensino. 4. Docência. I. Título

21. ed. CDD 372.3

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	4
MODELO DE PLANO DE AÇÃO PEDAGÓGICA – PAP	6
RESUMO	8
SUMÁRIO	9
1 INTRODUÇÃO.....	10
2 O QUE PRECISO SABER ANTES DE INICIAR O PAP?	12
2.1 Para que ensinar e aprender?.....	14
2.2 O que ensinar e aprender?.....	19
2.3 Como ensinar e aprender?.....	22
2.4 Que recursos utilizar no processo de ensino-aprendizagem?	22
2.5 Como avaliar o processo de ensino-aprendizagem?	24
2.6 Qual o período de desenvolvimento do PAP?	26
2.7 Quais referências utilizar durante o desenvolvimento do PAP?	27
2.8 Parecer do preceptor e coordenador de área.....	27
REFERÊNCIAS	28
APÊNDICE A – MODELO DE PLANO DE AÇÃO PEDAGÓGICA.....	31
MODELO DE RELATÓRIO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA – PRP	33
RESUMO	35
SUMÁRIO	36
1 INTRODUÇÃO.....	37
2 DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS	38
2.1 Etapa de formação teórica	38
2.2 Escola Campo	38
2.3 Análise teórica da prática docente observada: etapa de ambientação	38
2.4 Planejamento Pedagógico desenvolvido na Escola Campo.....	39
2.5 Atividades de regência	39
2.6 Atividades de pesquisa e/ou extensão desenvolvidas (que não estavam propostas no currículo escolar)	40
2.7 Atividades de divulgação científica	40

2.8	Avaliação do aluno residente sobre o Programa da Residência Pedagógica	40
	
3	CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A EXPERIÊNCIA DOCENTE NO PROGRAMA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/ANÁLISE CRÍTICA	41
4	CRONOGRAMA	42
5	AVALIAÇÃO DO PRECEPTOR E COORDENADOR DE ÁREA	43
	REFERÊNCIAS	44
	AGRADECIMENTOS	45
	APÊNDICE A – TÍTULO DO APÊNDICE	46
	ANEXO A – TÍTULO DO ANEXO	47



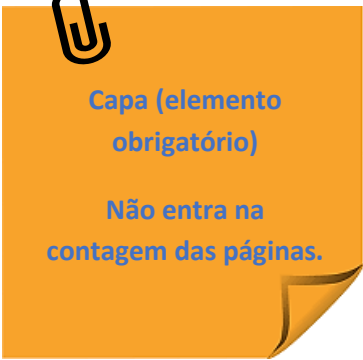
A construção deste produto educacional surgiu a partir dos dados coletados pela pesquisa de mestrado intitulada por “Profissionalização da Docência: reflexões a partir do Programa de Residência Pedagógica da UEPB”, quando os participantes demonstraram a necessidade de um instrumento que os auxiliasse no planejamento docente e na construção do relatório de atividades do Programa da Residência Pedagógica. Desse modo, o presente produto visa contribuir como um instrumento de auxílio para as ações pedagógicas dos Programas de formação de professores, em especial o Programa de Residência Pedagógica (PRP) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), além dos componentes curriculares do Estágio Supervisionado.

O Plano de Gerenciamento do Programa de Residência Pedagógica, contempla um modelo de Plano de Ação Pedagógica (PAP) e um modelo de Relatório das ações desenvolvidas durante a participação no referido programa. Ambos, visam direcionar o trabalho dos alunos residentes, assessorando o professor preceptor e coordenador de área na orientação e planejamento das atividades desenvolvidas durante o programa.

Embora sejam documentos técnicos, estão alicerçados teoricamente e cientificamente em autores da área de formação de professores, tais como: Krasilchik (2004), Carvalho e Gil-Pérez (2011), Campos e Nigro (1999), Zabala (1998), Anastasiou e Alves (2009), Dalmas (2008), Gandin (2001), Vasconcelos (2000), Menegolla e Sant’ana (1996), Diaz Bordenave (2010), Libâneo (2008), Fusari (1990), Luckesi (2003), Gil (2012), Bloom (1956), Anderson *et al.* (2001), Zabala (1998), Brasil (2018), entre outros.

Nesse sentido, convidamos professores, discentes dos cursos de formação de professores e equipes dos Programas de Formação de Professores a apreciarem este trabalho como um instrumento no planejamento e desenvolvimento das ações docentes. Esperamos que os documentos (PAP e relatório) auxiliem o processo de ensino-aprendizagem, por isso, vale ressaltar que não estamos propondo um modelo rígido a ser seguido, mas uma possibilidade e incentivo na organização do trabalho

de todos os envolvidos nos programas mencionados, que pode ser reformulado de acordo com as necessidades do programa, da escola, do professor e dos alunos.



Capa (elemento obrigatório)

Não entra na contagem das páginas.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
PROGRAMA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UEPB/CAMPUS I
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE – CCBS
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

NOME DO ALUNO

MODELO DE PLANO DE AÇÃO PEDAGÓGICA – PAP

CIDADE – ESTADO

ANO



Folha de rosto (elemento obrigatório).

Entra na contagem da paginação, porém, não se coloca a página.

NOME DO ALUNO

MODELO DE PLANO DE AÇÃO PEDAGÓGICA – PAP

Plano de Ação Pedagógica submetido à Coordenação do Programa da Residência Pedagógica da UEPB/Campus I e apresentado à Coordenadora da área de Biologia, como requisito para início da etapa de Imersão e execução das atividades de regência na escola campo.

Área de atuação:

Coordenador de área:

Escola campo:

Preceptor:

Período de participação:

CIDADE – ESTADO

ANO

RESUMO

O resumo deverá apresentar, de maneira concisa, coerente e seletiva, as informações relevantes do Plano de Ação Pedagógica (PAP). A primeira frase deve ser significativa e apresentar o tema principal do texto. Na sequência, apresente o objetivo geral e as bases teóricas em que o PAP está ancorado, bem como a escola campo em que irá atuar e como ocorreu o planejamento. Finalize apresentando os resultados que deseja alcançar com o desenvolvimento do PAP e quais as contribuições deste para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos da escola básica. O resumo deverá ser escrito em texto dissertativo-informativo e não deve conter enumeração de tópicos. Recomenda-se o uso de parágrafo único, contemplando de 150 a 500 palavras, com espaçamento simples 1,0. Deve seguir as recomendações da NBR 6028/2003 apresentação de Resumos.

Palavras-chave: Palavra. Palavra. Palavra.

As palavras-chave devem ser termos representativos do conteúdo do documento.



SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	O QUE PRECISO SABER ANTES DE INICIAR O PAP?	12
2.1	Para que ensinar e aprender?.....	14
2.2	O que ensinar e aprender?.....	19
2.3	Como ensinar e aprender?.....	22
2.4	Que recursos utilizar no processo de ensino-aprendizagem?	22
2.5	Como avaliar o processo de ensino-aprendizagem?	24
2.6	Qual o período de desenvolvimento do PAP?	26
2.7	Quais referências utilizar durante o desenvolvimento do PAP?	27
2.8	Parecer do preceptor e coordenador de área.....	27
	REFERÊNCIAS	28
	APÊNDICE A – MODELO DE PLANO DE AÇÃO PEDAGÓGICA.....	31



1 INTRODUÇÃO

O Plano de Ação Pedagógica (PAP) consiste na elaboração de um roteiro das ações pedagógicas que o aluno residente irá desenvolver na escola campo durante um período letivo e que será construído com base em um planejamento consistente, referenciado e contextualizado. Desse modo, para a elaboração do PAP, os residentes devem considerar o Projeto Político Pedagógico da escola em que irá atuar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o currículo da disciplina, assim como o contexto em que estão inseridos o aluno e a escola.

A elaboração do PAP tem como objetivo garantir a previsibilidade, organização e continuidade do processo de ensino-aprendizagem. Deve ser flexível, podendo ser alterado em qualquer período/etapa do seu desenvolvimento e, se possível, construído coletivamente (aluno residente, preceptor, coordenador de área, alunos e demais professores da escola). Assim, configura-se como um planejamento estratégico temporal, porém, de maneira flexível e dinâmica, passivo de críticas, questionamentos e aprimoramentos.

Torna-se indispensável que o PAP disponha de uma estrutura organizada e com articulação dos seguintes elementos: identificação da disciplina, professor, escola e turma; carga horária; objetivos (geral e específicos); conteúdos; metodologia; recursos didáticos; instrumentos de avaliação; cronograma e bibliografias. Gil (2012, p. 34) argumenta que o docente deve assumir a responsabilidade de “[...] decidir acerca dos objetivos a serem alcançados pelos alunos, conteúdo programático adequado para o alcance dos objetivos, estratégias e recursos que vai adotar para facilitar a aprendizagem, critérios de avaliação etc.”.

Propomos um modelo de plano (PAP) que servirá como um direcionamento das ações pedagógicas do Programa da Residência Pedagógica, assim como para o Estágio Supervisionado (docente) e para as atividades pedagógicas do PIBID. Desse modo, compartilhamos com o pensamento de Gil (2012), Anastasiou e Alaves (2009) e Gandim (1994), quando afirmam que o plano não deve ser um modelo rígido a ser seguido, mas uma sequência coerente, contemplando elementos necessários para o processo de ensino-aprendizagem.

Frente ao exposto, um Plano de Ação Pedagógica bem elaborado, contextualizado, aparelhado com os elementos citados e teoricamente ancorado, evita

maus resultados no processo de ensino-aprendizagem. O planejamento é a base para aulas mais instigantes, organizadas, interessantes e heterogêneas.

2 O QUE PRECISO SABER ANTES DE INICIAR O PAP?

O planejamento é um elemento fundamental e indispensável na atividade docente, é um momento de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem e, obviamente, sobre todos os elementos que compõem esse processo: alunos, escola, ambiente, currículo, sociedade e tantos outros que surgem no dia a dia do fazer docente. A partir dessa reflexão, o professor é capaz de definir objetivos, conteúdos, estratégias metodológicas, recursos e métodos de avaliação adequados e necessários à realidade.

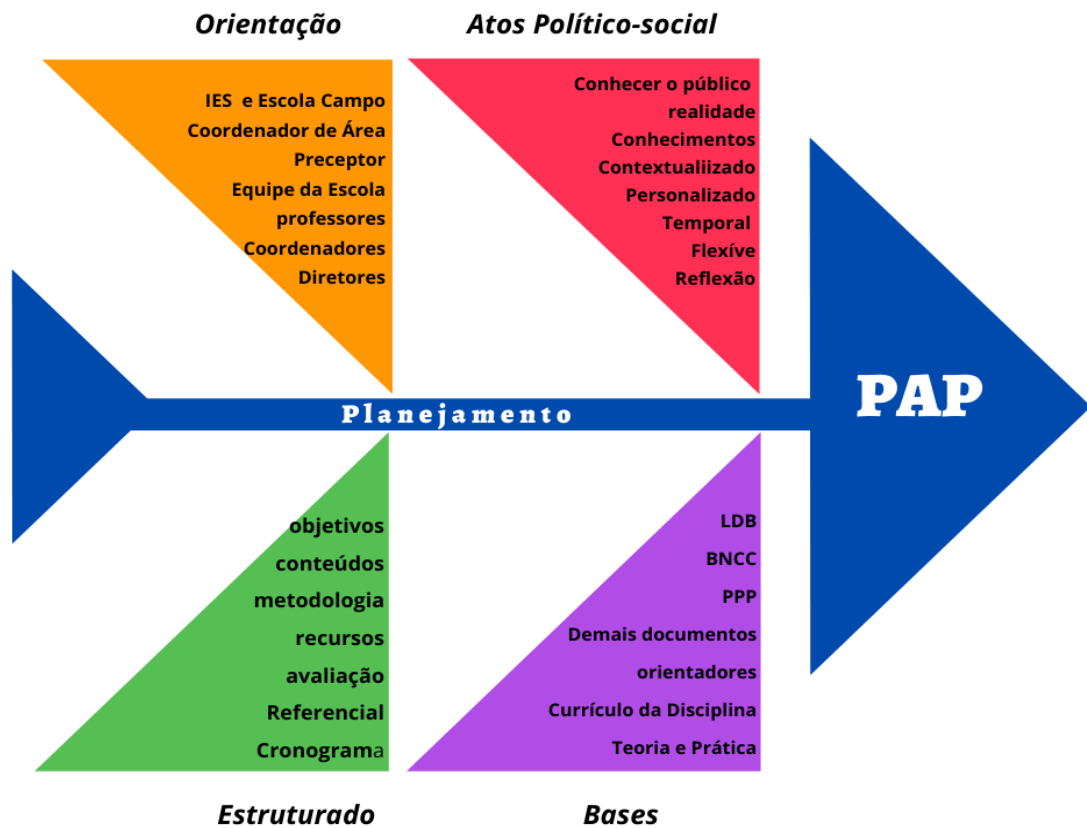
Para Libâneo (2008, p. 221),

[...] o planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino.

O planejamento deve ser personalizado, ou seja, construído individualmente para cada turma, além de ser flexível, pois a qualquer período do seu desenvolvimento pode ser alterado. Desde que de maneira reflexiva, também deve sofrer atualizações periodicamente.

Fusari (1990) compreende o planejamento de ensino escolar como um processo desenvolvido no exercício docente cotidiano, envolvendo ações e situações na interação entre educandos e educadores. Desse modo, o processo de planejamento no Programa de Residência Pedagógica terá como produto concreto o PAP, que norteará o trabalho docente do residente (ver Figura 1). Contudo, concordamos com Fusari (1990, p. 46) quando diz que “a competência pedagógico-política do educador escolar deve ser mais abrangente do que aquilo que está registrado no seu plano”.

Figura 1 – Elementos para o Plano de Ação Pedagógica



Fonte: Autoria própria.

A construção do PAP deve ser clara e objetiva, explorando sempre a articulação dos conhecimentos teóricos e práticos e buscando explorar os espaços e recursos disponíveis na escola e possíveis de serem adquiridos pelo professor e/ou alunos, além de contemplar metodologias variadas e inovadoras que auxiliem o processo de ensino-aprendizagem. Outro aspecto que deve ser priorizado na construção do PAP é o tempo disponível para o desenvolvimento e conclusão das ações pedagógicas, sendo importante observar a carga horária para cada etapa do seu desenvolvimento.

O planejamento ainda deve considerar o conhecimento do público alvo das ações, assim o residente/professor deve: conhecer a turma; os alunos e a realidade sócio-político-econômico-cultural em que estão inseridos seus alunos; considerar e valorizar o conhecimento prévio dos alunos; conhecer e explorar as habilidades dos alunos (arte, música, dramaturgia, ciência, cálculo, raciocínio lógico, línguas, comunicação, liderança, habilidade digital, entre outras). Nesse sentido, o PAP deve ser contextualizado, personalizado, previsível, temporal e flexível.

Luckesi (2003) defende que o planejamento é uma combinação de atos político-sociais, científicos e técnicos, uma vez que deve ser construído com comprometimento das finalidades sociais e políticas, com embasamento em conhecimento científico e buscando meios de se obter resultados eficientes. Para o autor, o planejamento deve ser uma ação intencional e ideologicamente comprometida e não uma ação neutra.

Destarte, para aprofundar os conhecimentos sobre planejamento no processo de ensino-aprendizagem, além dos autores supracitados, recomendamos a leitura dos seguintes autores: Krasilchik (2004), Carvalho e Gil-Pérez (2011), Campos e Nigro (1999), Zabala (1998), Anastasiou e Alves (2009), Dalmas (2008), Gandin (2001), Vasconcelos (2000), Menegolla e Sant'ana (1996), Diaz Bordenave (2010).

2.1 Para que ensinar e aprender?

Essa pergunta será possível de ser respondida após a delimitação dos objetivos educacionais que irão orientar as decisões no percurso do planejamento. Os objetivos irão direcionar a organização dos conteúdos, a metodologia e os recursos a serem utilizados, assim como os métodos de avaliação. Desse modo, os objetivos serão o eixo articulador dos demais elementos do PAP, deles irão emergir os demais elementos (GIL, 2012).

Os objetivos devem ser divididos em geral e específicos, para melhor sistematização do processo de ensino-aprendizagem, e serem descritos por verbos no infinitivo, uma vez que pressupõe ações. Segundo Libâneo (1994), o objetivo geral deve ter uma finalidade mais ampla/global da escola, do ensino, da realidade social e do desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos. Contudo, os objetivos específicos definem os resultados esperados do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, especificam conhecimentos, habilidades, competências e atitudes desse processo. Nesse sentido, os objetivos irão reunir as habilidades e competências dos alunos em conhecer, compreender, analisar, avaliar e construir ao longo da disciplina.

Amede e Abbade (2017), tomando por base a Taxonomia de Bloom, definem os objetivos educacionais/cognitivos como verbos que:

[...] expressam a capacidade de o indivíduo apreender um conhecimento, reproduzi-lo ou recriá-lo em novo discurso próprio, aplicá-lo na solução de

problemas concretos, decompô-lo em partes menores, para visualizar detalhes e relações, julgá-lo em seus significados e sentidos e enriquecê-lo, produzindo algo diferente, novo ou inovador. (AMEDE; ABBADE, 2017, p. 6).

O objetivo geral demonstra as finalidades de modo mais global, considerando o contexto sociopolítico da escola, dos alunos, do processo de ensino-aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos. Já os objetivos específicos, refletem os resultados que o professor deseja obter com o processo de ensino-aprendizagem, deve corresponder ao objetivo geral.

Nessa perspectiva, podemos estruturar os nossos objetivos educacionais tomando como suporte a taxonomia de Benjamin Bloom (1956), que, inclusive, foi revisada por Anderson *et al.* (2001). Bloom (1956) divide os objetivos educacionais em três partes: 1) Cognitivo – objetivos relacionados a aprender, dominar um conhecimento, reorganizar ideias, técnicas ou métodos para a resolução de um problema e possível tomada de decisão; 2) Afetivo – objetivos que ressaltam os sentimentos e posturas, desejos, aceitação ou rejeição, expressos em interesses, atitudes ou valores; 3) Psicomotor – que se associam às habilidade físicas e motoras.

Na nova proposição, Taxonomia de Bloom Revisada (TBR), são consideradas duas dimensões: conhecimento e processos cognitivos. Cada dimensão também é subdividida em categorias, as quais perpassam as diferentes dimensões do conhecimento (factual, conceitual, procedimental e metacognitiva), conforme pode ser observado a seguir.

Anderson *et al.* (2001, p. 29) apresentam a dimensão conhecimento a partir de quatro categorias, a saber:

- Conhecimento Efetivo – relacionado ao conteúdo básico que os alunos devem dominar para resolver os problemas ancorados por esse conhecimento. Nessa categoria, os fatos só precisam ser reproduzidos e apresentados. Engloba elementos isolados de informação, como definições de vocabulário e conhecimento de detalhes específicos.
- Conhecimento Conceitual – referente às inter-relações de elementos básicos em um contexto mais complexo que os alunos podem descobrir. Os elementos mais simples foram resolvidos e agora precisam ser conectados. Planos, estruturas e modelos são organizados e explicados. Compreende conhecimento de classificação, categorização, princípios, generalizações, conhecimento de teorias, modelos e estruturas.

- Conhecimento Procedural – relacionado à ideia de "como fazer algo" usando métodos, diretrizes, algoritmos e técnicas. Nesse momento, o conhecimento abstrato começou a ser estimulado, mas em um contexto único, e não interdisciplinar.
- Conhecimento Metacognitivo – ligado ao reconhecimento da cognição em geral. Implica refletir sobre o que se sabe; saber raciocinar de modo geral ou específico. Em contraste com o conhecimento procedural, esse conhecimento é relacionado à interdisciplinaridade. A ideia principal é utilizar conhecimentos previamente assimilados (interdisciplinares) para a resolução de problemas e/ou a escolha do melhor método, teoria ou estrutura. Nessa categoria, estão inclusos: conhecimento estratégico; conhecimento sobre atividades cognitivas, incluindo-se contextos preferenciais e situações de aprendizagem (estilos); autoconhecimento.

O processo cognitivo pode ser entendido como um meio de adquirir ou construir conhecimento e usado para resolver problemas diários e eventuais (ANDERSON *et al.*, 2001). Na dimensão dos processos cognitivos, encontram-se seis categorias de acordo com a TBR (Figura 2):

Figura 2 – Categorização atual da Taxonomia de Bloom, processos cognitivos



Fonte: Adaptada de Anderson *et al.* (2001).

A TBR classifica as categorias com um certo nível de complexidade e abstração, portanto, atingir uma determinada categoria significa dominar as anteriores, podendo haver entrelaçamento entre elas. Essa estrutura diferenciou, de

maneira mais clara, a dimensão conhecimento (conteúdo/o que ensinar) da dimensão do processo cognitivo (a atividade cognitiva envolvida), permitindo a criação de um esquema bidimensional.

As descrições das categorias dos processos cognitivos de acordo com a TBR estão expostas na Figura 3, a seguir.

Figura 3 – Processos cognitivos na TBR



Fonte: Adaptada de Anderson *et al.* (2001).

A tabela bidimensional (Quadro 1), proposta por Anderson *et al.* (2001), é utilizada para estruturar melhor os objetivos educacionais, contribuindo de maneira significativa para o processo de planejamento e escolha das estratégias de ensino.

Quadro 1 – Bidimensional da Taxonomia de Bloom Revisada

<i>Dimensão do conhecimento</i>	<i>Dimensões dos processos cognitivos</i>					
	1. Lembrar	2. Entender	3. Aplicar	4. Analisar	5. Avaliar	6. Criar
<i>Conhecimento efetivo / factual</i>						
<i>Conhecimento conceitual / princípios</i>						
<i>Conhecimento procedural</i>						
<i>Conhecimento metacognitivo</i>						

Fonte: Ferraz e Belhot (2010, p. 430).

Observamos que, na tabela bidimensional, a coluna vertical corresponde à dimensão conhecimento, já a coluna horizontal compõe o processo cognitivo. Desse modo, os objetivos serão inseridos nas células de convergências das dimensões. Um mesmo objetivo pode ser inserido em mais de uma célula e não é necessário o preenchimento de todas as células consecutivas.

Nesse sentido, Oliveira *et al.* (2017, p. 6), seguindo as orientações da Taxonomia de Bloom, sintetiza que a descrição dos objetivos deve iniciar com:

[...] um verbo no infinitivo, indicando a ação que o aluno, após aquele estudo, deverá ser capaz de realizar, seguido por um substantivo, explicitando o conteúdo a ser aprendido, concluindo-se com uma expressão que se inicie com um verbo no gerúndio, explicando como o aluno deverá realizar aquela ação; o que será útil também para definir a metodologia de ensino mais adequada, bem como para se definir e elaborar o instrumento avaliativo mais apto à verificação e garantia da efetividade da aprendizagem.

Sendo assim, os autores complementam que quando o professor for construir os objetivos, deve lembrar de aplicar o seguinte molde:

“Depois de trabalhar este tópico do conteúdo os alunos deveram ser capazes de ...”

- O complemento da frase será o(s) objetivo(s).



Depois de estudar a Lei da Segregação Independente dos genes, os alunos deverão ser capazes de...

- Elaborar cruzamentos aplicando a Segunda Lei de Mendel, utilizando como ferramenta o quadro de Punnett.

Em face do exposto, os objetivos de ensino-aprendizagem oferecem ao professor a direção e segurança em seu trabalho pedagógico, assim como o auxilia na escolha de metodologias, estratégias e recursos mais adequados, de acordo com cada objetivo proposto, além de provocar e instigar os alunos para aprendizagem de maneira ativa e reflexiva. Sem objetivos bem delimitados não será possível uma avaliação fidedigna sobre o trabalho desenvolvido, tanto na avaliação do aprendizado dos alunos como na autoavaliação do trabalho docente.

2.2 O que ensinar e aprender?

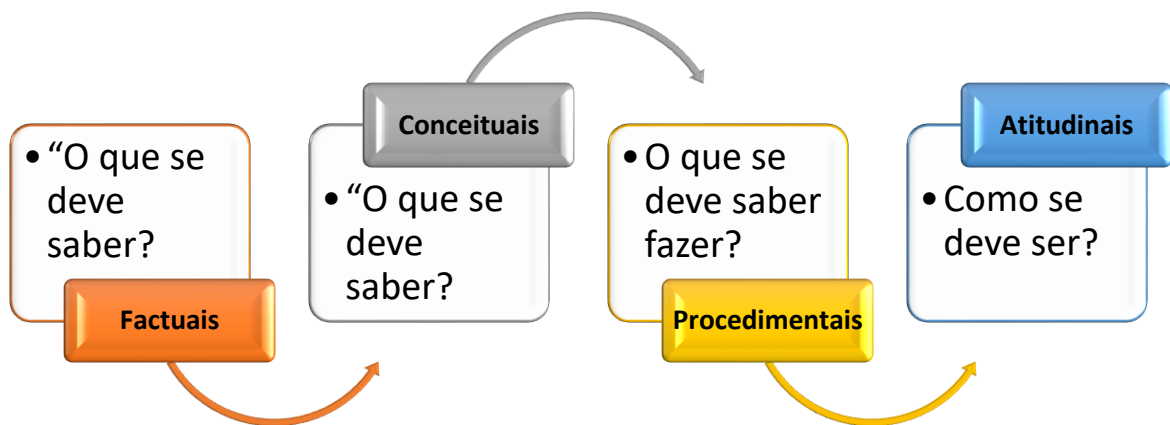
Neste tópico, apresentamos mais um elemento do PAP: os conteúdos. Estes serão definidos a partir dos objetivos que se quer alcançar com o processo de ensino-aprendizagem. Além de estar vinculado aos objetivos, os conteúdos precisam ter aplicabilidade na vida real dos alunos: relacionar-se com as experiências (o que fazem no dia a dia); atender às necessidades e interesses individuais e coletivos; respeitar a diversidade dos envolvidos; estar adequado de maneira social, política, histórica, ética

e moral. Desse modo, além de responder à pergunta “o que ensinar?”, devemos responder “porque ensinar o que ensinamos?” (ZABALA, 1998).

Devemos compreender que os conteúdos de aprendizagem não estão restritos às contribuições das disciplinas e matérias. São considerados conteúdos educacionais os que desenvolverem habilidades motoras, sociais, interpessoais, afetivas, entre outros, o tão chamado currículo oculto (ZABALA, 1998).

Para isso, utilizaremos como referência os conteúdos e estratégias de ensino propostas por Coll (1996), também descrita por Zabala (1998), em que classificam os conteúdos em conceituais, procedimentais e atitudinais (ver Figura 4).

Figura 4 – Tipologia dos conteúdos de ensino-aprendizagem



Fonte: Adaptada de Zabala (1998).

O conhecimento de fatos, acontecimentos, dados, fenômenos concretos e singulares são considerados conteúdos factuais. Trata-se de um conteúdo cuja resposta é inequívoca, como exemplo temos: a idade de uma pessoa, uma data histórica, um símbolo, uma fórmula, a tabela periódica. Esses conteúdos exigem a capacidade memorística, se não forem reforçados serão esquecidos com facilidade (ZABALA, 1998).

Os conteúdos conceituais permitem o desenvolvimento das competências dos alunos para a compreensão de conceitos, fatos, objetos, símbolos, expressões, ideias, situações, representações, são princípios às leis e regras. Nesse tipo de conteúdo não

se pode considerar o processo de ensino-aprendizagem como acabado, uma vez que podem ser ampliados, refutados, modificados a qualquer tempo (ZABALA, 1998).

É importante contextualizar e problematizar o conteúdo, na medida em que os alunos sejam desafiados (situação que deve constar no plano de ação pedagógica do professor) a refletir os conteúdos específicos de ensino. Assim, a elaboração conceitual permite que os alunos experimentem o conhecimento de uma perspectiva científica, criativa e produtiva, exponham generalizações, busquem regularidade, ressignifiquem e relacionem o conteúdo com a variedade de conceitos.

Os conteúdos procedimentais compreendem regras, técnicas, métodos, habilidades, entre outros. São um conjunto de ações para a realização de um objetivo, como: ler, explicar, desenhar, observar, calcular, classificar, traduzir, recortar, inferir, desenvolver etc. Desse modo, expressa um tipo de conhecimento que envolve a tomada de decisões e a execução de uma série de ações de maneira ordenada e não aleatória para atingir os objetivos (ZABALA, 1998). Devem sempre estar presente no PAP, tendo em vista que pesquisa, experimentação, sínteses, seminários, feira de ciências, mostra pedagógica, aulas de campo, oficinas pedagógicas, são propostas sempre presentes na escola e na sala de aula.

Os conteúdos atitudinais envolvem valores, atitudes e normas, presentes não apenas na sala de aula e ambiente escolar, mas nas demais interações sociais dos alunos. Aprender esse conteúdo envolve reflexão, posição e avaliação. As atividades que podem favorecer esse conteúdo são: estudos de caso, situações-problema e Júri simulado.

Os valores estão relacionados aos princípios dos alunos que fazem com que eles emitam juízos de valor sobre as ações e o sentido delas, são exemplo: solidariedade, respeito, responsabilidade, liberdade (ZABALA, 1998).

As atitudes são as propensões que os alunos têm em conduzir suas ações de acordo com determinados valores, como: cooperação, respeito, participação, disposição, proatividade, altruísmo, entre outras (ZABALA, 1998).

Já as normas são regras e padrões impostos pela sociedade e que todos estão obrigados a seguir/obedecer. Como exemplo mais próximo temos as normas institucionais (da escola campo) e direitos e responsabilidades civis (ZABALA, 1998).

É importante enfatizar que todo conteúdo, por mais específico que seja, terá seu aprendizado associado a conteúdos de outra natureza.

2.3 Como ensinar e aprender?

Neste tópico, precisamos responder como e qual caminho percorrer, de modo estruturado, para atingir os objetivos específicos. Quais estratégias de ensino-aprendizagem devem-se utilizar?

Para isso, torna-se imprescindível considerar aspectos como: identificar o conhecimento prévio dos alunos e o seu entorno; valorizar os saberes dos alunos; instigar a participação ativa e reflexiva dos alunos; conhecer a estrutura física e os recursos didáticos disponíveis na escola; diversificar as estratégias de maneira que contemplem a diversidade de habilidades dos alunos/turma; utilizar estratégias que integrem os alunos com necessidades educativas especiais; promover a comunicação multilateral entre alunos e professor; contemplar a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

Para ampliar o conhecimento sobre metodologias e estratégias no processo de ensino-aprendizagem, com embasamento teórico e científico, sugiro a leitura das obras dos seguintes autores: Bordenave e Pereira (2010), Krasilchik (2004), Carvalho e Gil-Pérez (2011), Campos e Nigro (1999), Anastasiou e Alves (2009).

Podemos dispor de diversas metodologias e estratégias didáticas, inclusive, sugeridas pelos autores supracitados, como: discussão em grupos, tempestade cerebral, grupos de verbalização e observação, aula expositivo-dialogada, mapas conceituais, portfólio, estudo de texto, dramatização, soluções de problemas, *Phillips 66*, pesquisa de campo, estudo de caso, seminário, fórum, painel, oficinas, estudos com pesquisa, estudos dirigidos, *workshop*, demonstração, aulas práticas, excursões, simulações, jogos, roda de conversa, projetos, entre outros.

As várias estratégias de ensino-aprendizagem, quando adaptadas à realidade e necessidade do público envolvido, ajudam os professores a responder aos objetivos e conteúdos planejados, além de potencializar e enriquecer a atividade docente, tornando a aprendizagem mais prazerosa e interessante para os alunos.

2.4 Que recursos utilizar no processo de ensino-aprendizagem?

Conforme já mencionado, todos os elementos do PAP devem estar articulados, o que também deve acontecer com os recursos didáticos, que deverão estar entrelaçados com os tópicos anteriores, ou seja, devem servir aos objetivos,

conteúdos e estratégias de ensino. Assim, este tópico deverá ser capaz de apresentar todos os recursos utilizados para a execução do plano proposto, seja ele físico/material, financeiro ou humano.

Souza (2007) defende que a utilização dos recursos didáticos deve passar por um processo de reflexão sobre sua utilidade, se realmente corresponderão aos objetivos de aprendizagem propostos. O professor não deve utilizar qualquer recurso didático por si só, sem objetivos claros, ou simplesmente, restringir o uso destes, devido às dificuldades financeiras e estruturais das escolas, como é o caso das escolas públicas, servindo-se apenas do Livro Didático, quadro branco e caneta/giz.

Ressaltamos a importância da diversificação dos recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem, assim como nas estratégias de ensino, no sentido de facilitar o trabalho docente, quando bem utilizados, possibilitando um aprendizado mais envolvente, agradável, entusiasmante e divertido.

Desse modo, podemos fazer escolhas de diversos recursos, a depender do nosso objetivo de ensino, tais como: quadro branco, Livro Didático, livro paradidático, artigos científicos ou outros, revistas, jornais, pincel e apagador, projetor de slides, televisão, filmes, mapas, cartazes, computadores, aplicativos e softwares, vidrarias e compostos laboratoriais, microscópio, entre outros. Ressaltando as manifestações artísticas culturais, como: poesias, músicas, esculturas, pinturas, fotografias, dança entre outros.

Portanto, Nicola e Paniz (2017) destacam que o uso de recursos didáticos diversificados proporciona aos alunos ganhos significativos no processo de ensino e aprendizagem, levando-os a se sentirem mais motivados e atraídos pela construção do conhecimento. Quando o professor utiliza diferentes tipos de recursos didáticos, ele pode não só tornar a aula mais interessante, minimizando a monotonia associada ao ensino, mas também promover melhores resultados (COSTOLDI; POLINARSKI, 2009; SOUZA, 2007).

Nesse contexto, recomendamos que durante o processo de autoavaliação docente sobre o desenvolvimento do seu plano seja considerada a avaliação dos recursos que utilizou e quais resultados obteve. Dependendo dos resultados, será necessário alteração do planejamento com manutenção dos recursos utilizados ou mudança e utilização de novos recursos. Caso os resultados sejam positivos, provavelmente, outros professores podem ser instigados a utilizar tais recursos,

favorecendo, assim, o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, o trabalho docente.

2.5 Como avaliar o processo de ensino-aprendizagem?

A etapa de avaliação deve ser planejada como um percurso de reflexão crítica sobre o que foi desenvolvido no processo de ensino-aprendizagem, sobre determinado assunto/conteúdo/unidade em um espaço de tempo. Dessa maneira, o docente, além de avaliar o desempenho dos alunos, irá perceber os avanços, problemas e dificuldades do seu planejamento, bem como da sua práxis docente.

As discussões sobre o processo de avaliação são bastante amplas e envolvem muitos aspectos, conforme abordam as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica: a) A avaliação da aprendizagem, feita pelo professor, deve estar articulada com princípios e valores definidos para a Educação Básica; b) A avaliação institucional, interna e externa (a interna está relacionada à autoavaliação das escolas a partir do PPP, e a externa é realizada por órgãos superiores dos sistemas educacionais); e c) A avaliação de redes de Educação Básica, que é realizada também por órgãos externos à escola, podendo utilizar as informações da avaliação institucional interna (BRASIL, 2010a).

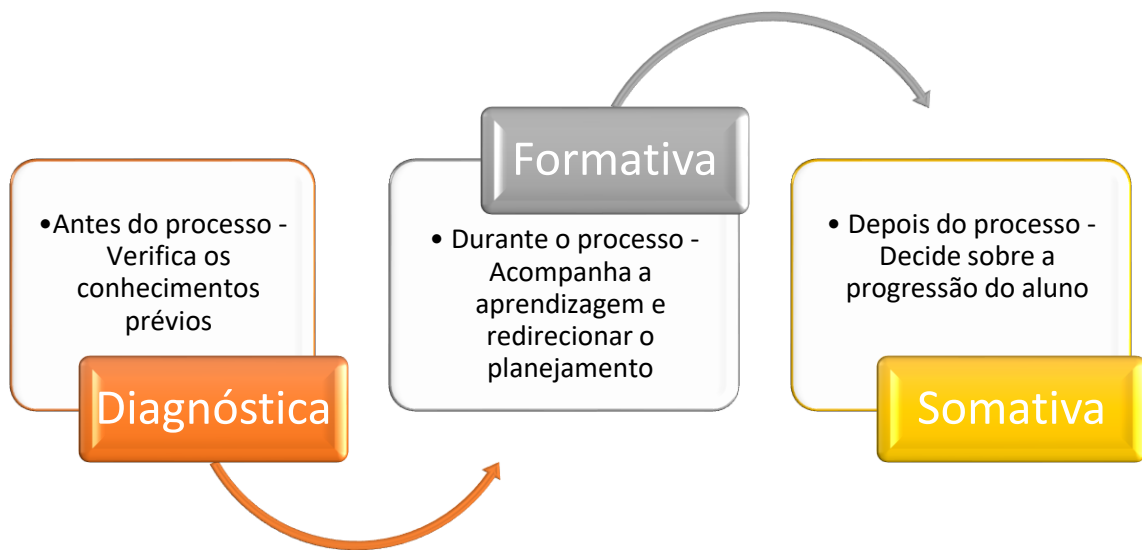
Sobre a avaliação da aprendizagem, é necessário priorizar o rendimento escolar dos estudantes em um processo contínuo e cumulativo, “com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 2018, p.18). A Base Nacional Comum Curricular preconiza a avaliação formativa que considera “os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos” (BRASIL, 2017, p. 15).

Desse modo, a avaliação deve considerar todas as etapas do planejamento (objetivos, conteúdos, estratégias metodológicas, recursos, cronograma, referências e os instrumentos de avaliação). Segundo Libâneo (1994), a avaliação perpassa por dois processos: o de verificação, em que o professor faz um levantamento sobre o desempenho do aluno através das atividades (provas, exercícios contínuos) e a qualificação, quando se faz a comprovação dos resultados mediante confronto com

os objetivos propostos. Assim, busca-se um processo que inclua os alunos, conduzindo-os ao aprendizado.

Perrenoud (1999), Russell e Aurassian (2014) concordam com a classificação da avaliação em fases, de acordo com a finalidade, com o momento realizado e com o processo de ensino-aprendizagem. Evidenciam a avaliação diagnóstica, somativa e a formativa, conforme Figura 5.

Figura 5 – Fases da avaliação



Fonte: Autoria própria.

Sendo assim, a partir do conhecimento e habilidades do aluno, a avaliação diagnóstica busca a elaboração do planejamento, visando verificar as competências e limitações frente ao conteúdo/tema ministrado. A avaliação formativa considera todo o processo de ensino-aprendizagem, permite que o professor contemple a evolução dos alunos, podendo intervir caso exista deficiência na aprendizagem deles, ainda durante o processo, ou seja, uma prática de avaliação contínua. Já a avaliação somativa, é realizada ao final de um determinado ciclo, utilizada para determinar a aprovação ou reprovação e para certificação. Neste tipo de avaliação, o aluno não tem a oportunidade de evoluir, todo o processo é desconsiderado, utilizando apenas o que está posto nos instrumentos de avaliação (prova/exame), além do que não tem como o professor rever os conteúdos não assimilados pelos alunos (PERRENOUD, 1999; RUSSELL; AURASSIAN, 2014).

Enfatizamos que a avaliação deve ser contínua e processual, devendo-se considerar o desempenho do aluno durante todo o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. O método de avaliação deve ser condizente com os objetivos propostos, as estratégias de ensino e os resultados a serem alcançados. A avaliação deve ser consistente, ética, respeitosa e esteticamente organizada, uma vez que o momento de avaliação é também de aprendizagem.

Nessa perspectiva, além das obras já citadas, sobre o processo de avaliação, sugerimos a consulta dos seguintes autores: Bordenave e Pereira (2010), que apresentam em sua obra diversos modelos de questões que podem compor os instrumentos de avaliação, assim como a organização destes, além de propor modelos de avaliação e autoavaliação durante estágios docentes; Campos e Nigro (1999), que propõem alguns questionamentos necessários durante a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, além de tecer reflexões analisando tipos de instrumentos de avaliação; Krasilchik (2004), que aborda o planejamento da avaliação e sugere tipos de questionamentos para os instrumentos de avaliação, assim como os critérios para análise destes; Zabala (1998), que descreve sobre a avaliação dos conteúdos conforme a sua tipologia (factuals, conceituais, procedimentais e atitudinais); e Libâneo (1994), que apresenta conceitos e características da avaliação, alguns instrumentos e procedimentos de avaliação.

2.6 Qual o período de desenvolvimento do PAP?

O PAP deverá conter um cronograma de atividades, ou seja, um instrumento em forma de diagrama, que apresentará o período de realização das atividades a serem executadas, propostas no planejamento, em um período de tempo verdadeiro.

Ao definir o tempo/carga horária das atividades a serem desenvolvidas, convém considerar a complexidade de cada uma; as características das turmas/alunos; as estratégias de ensino e recursos que serão utilizados; a possibilidade de flexibilização das atividades, se necessário, durante a aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, o cronograma deve conter: atividades a serem desenvolvidas, objetivos, estratégias e recursos que serão utilizados, tipos de avaliação e carga horária (ver modelo em apêndice A).

2.7 Quais referências utilizar durante o desenvolvimento do PAP?

Por fim, o PAP deve expor quais as referências a serem utilizadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem, inclusive, o material consultado durante o planejamento. Também precisa estar presente as referências curriculares nacionais (BNCC, PCN, DCN e outros), o PPP da escola, os Livros Didáticos e paradidáticos utilizados no planejamento e, conseqüentemente, durante as aulas, assim como todos os textos e materiais complementares como: artigos científicos, jornais, revistas, documentário, filmes, músicas, peças teatrais e outros.

É importante utilizar referências atualizadas e de origem confiável, escrevê-las em acordo com as normas da ABNT atualizadas e compartilhar as referências com os alunos, a fim de que possam consultar e aperfeiçoar o aprendizado.

2.8 Parecer do preceptor e coordenador de área

Parecer do Coordenador de Área:

Assinatura do Coordenador de Área

Parecer do Preceptor:

Assinatura do Preceptor



Elemento obrigatório,
deve seguir a NBR
6023/2018.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Leonir Pessate; ANASTASIOU, Léo das Graças Camargos. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille, 2003.
- ANASTASIOU, Léa; ALVES, Leonir P. **Processos de Ensino em na Universidade**: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 8. ed. Joinville: UNIVILLE, 2009.
- ANDERSON, L. W. *et. al.* **A taxonomy for learning, teaching and assessing**: a revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Nova York: Addison Wesley Longman, 2001. 336 p.
- BORDENAVE, J. E.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BLOOM, B. S. *et al.* **Taxonomy of educational objectives**. New York: David Mckay, 1956. 262 p. (v. 1)
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer Nº 7/2010, de 07 de abril de 2010**. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a educação básica. Diário Oficial da União, 9 jul. 2010a.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 11 ago. 2020.
- BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de ciências**: tendências e inovações. São Paulo: Cortez, 2011.
- CAMPOS, Maria Cristina da Cunha; NIGRO, Rogério Gonçalves. **Didática de ciências**: o ensino-aprendizagem como investigação. v. 199. São Paulo: FTD, 1999.
- CASTOLDI, Rafael; POLINARSKI, Celso Aparecido. A utilização de recursos didático-pedagógicos na motivação da aprendizagem. **I Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 684, 2009.
- DALMAS, A. **Planejamento participativo na escola**: elaboração, acompanhamento e avaliação. Petrópolis: Vozes, 2008.
- DE SOUZA, Salete Eduardo; DE GODOY DALCOLLE, Gislaine Aparecida Valadares. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. *In*: I ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, IV JORNADA DE PRÁTICA DE ENSINO, XII SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM: "INFÂNCIA E PRÁTICAS EDUCATIVAS. **Anais [...]**. Maringá: PR, 2007.

FUSARI, J. C. O planejamento do Trabalho Pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. *In*: FUSARI, J. C. (org.). **A construção do projeto de ensino e avaliação**. São Paulo: FDE, 1990.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

GANDIN, D. Posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. **Currículo sem fronteiras**, v.1, n.1, jan./jun., 2001, p. 81-95.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

KRASILCHIK, Myriam. **Prática de ensino de biologia**. São Paulo: USP, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2003.

MAMEDE, W.; ABBAD, G. S. Objetivos educacionais de um mestrado profissional em saúde coletiva: avaliação conforme a taxonomia de Bloom. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e169805, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100309&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 jul. 2020.

MELO, Laís Amaro de. **Influência do uso de recursos didáticos no ensino de Biologia em uma escola da rede pública de João Pessoa**. 2019. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

MENEGOLLA, M.; SANT' ANA, I. M. **Por que planejar? Como planejar?** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

NICOLA, Jéssica Anese; PANIZ, Catiane Mazocco. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no Ensino de Ciências e Biologia. **InFor**, v. 2, n. 1, p. 355-381, 2017.

OLIVEIRA, Agostinho Carlos *et al.* **Plano de Ensino Estruturado**. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/maria/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/Produto%20Educacional/plano%20de%20ensino/PassoapassodoPlanodeEnsinoEstruturado.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2020.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RUSSELL, M. K.; AURASIAN, P. W. **Avaliação em sala de aula: conceitos e aplicações**. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. *In: I Encontro de Pesquisa em Educação*. Arq. Mudi, 11 (Supl.2), p. 104, 2007.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo: elementos metodológicos para elaboração e realização**. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

APÊNDICE A – MODELO DE PLANO DE AÇÃO PEDAGÓGICA

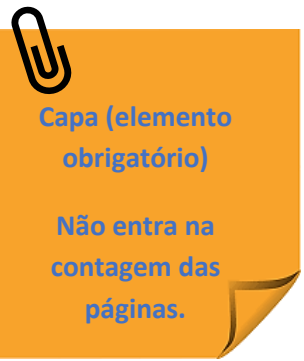


**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE – CCBS
DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA**

MODELO DE PLANO DE AÇÃO PEDAGÓGICA

ESCOLA CAMPO:			
PROFESSOR PRECEPTOR:			
ALUNO RESIDENTE:		MATRÍCULA:	
DISCIPLINA:		CARGA HORÁRIA SEMANAL: H/A	
ANO:	BIMESTRE:	TURNO:	TURMA:
OBJETIVO GERAL:			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS:			
CONTEÚDOS:			
ESTRATÉGIAS DE ENSINO:			
RECURSOS:			

AVALIAÇÃO:					
CRONOGRAMA:					
DATA	HORA/AULA	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	AVALIAÇÃO		
TOTAL DE AULAS:					
REFERÊNCIAS:					
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:					
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:					



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
PROGRAMA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UEPB/CAMPUS I
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE – CCBS
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

NOME DO ALUNO

**MODELO DE RELATÓRIO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA -
PRP**

**CIDADE – ESTADO
ANO**



Folha de rosto
(elemento
obrigatório).

Entra na contagem da
paginação, porém,
não se coloca a
página.

NOME DO ALUNO

**MODELO DE RELATÓRIO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA -
PRP**

Relatório submetido à Coordenação do Programa de Residência Pedagógica da UEPB/Campus I e apresentado à Coordenadora da área de Biologia, como requisito para a conclusão da participação no referido programa.

Área de atuação:

Coordenador de área:

Escola campo:

Preceptor:

Período de participação:

CIDADE – ESTADO

ANO



Resumo em língua
vernácula – NBR
6028/2003

(elemento obrigatório)

RESUMO

O resumo deverá apresentar, de maneira concisa, coerente e seletiva as informações relevantes do relatório. A primeira frase deve ser significativa e apresentar o Programa de Residência Pedagógica da UEPB, metodologia proposta e desdobramentos esperados. Na sequência, apresente as etapas em que participou no programa, a escola campo em que atuou, os projetos que desenvolveu na escola, alguma metodologia e/ou recurso didático que utilizou e merece evidência, e suas considerações sobre a experiência docente vivenciada no PRP. O resumo deverá ser escrito em texto dissertativo-informativo e não deve conter enumeração de tópicos. Recomenda-se o uso de parágrafo único, contemplando de 150 a 500 palavras com espaçamento simples 1,0. Deve seguir as recomendações da NBR 6028/2003 apresentação de Resumos.

Palavras-chave: Palavra. Palavra. Palavra.

As palavras-chave devem ser termos representativos do conteúdo do documento.



SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	37
2	DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS	38
2.1	Etapa de formação teórica	38
2.2	Escola Campo	38
2.3	Análise teórica da prática docente observada: etapa de ambientação	38
2.4	Planejamento Pedagógico desenvolvido na Escola Campo	39
2.5	Atividades de regência	39
2.6	Atividades de pesquisa e/ou extensão desenvolvidas (que não estavam propostas no currículo escolar)	40
2.7	Atividades de divulgação científica	40
2.8	Avaliação do aluno residente sobre o Programa da Residência Pedagógica	40
3	CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A EXPERIÊNCIA DOCENTE NO PROGRAMA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/ANÁLISE CRÍTICA	41
4	CRONOGRAMA	42
5	AVALIAÇÃO DO PRECEPTOR E COORDENADOR DE ÁREA	43
	REFERÊNCIAS	44
	AGRADECIMENTOS	45
	APÊNDICE A – TÍTULO DO APÊNDICE	46
	ANEXO A – TÍTULO DO ANEXO	47



Primeira página
onde aparece a
paginação.

1 INTRODUÇÃO

Parte inicial do documento, na qual deverá aparecer a delimitação do assunto a ser abordado, inclusive, situando os fundamentos teóricos e objetivos nos quais está baseada a experiência realizada.

Todas as folhas do trabalho, a partir da folha de rosto, devem ser contadas sequencialmente, mas não numeradas. A numeração é colocada a partir da primeira folha da parte textual, em algarismos arábicos, no canto superior direito da folha, a 2 cm da borda superior, ficando o último algarismo a 2 cm da borda direita da folha. Se o documento tiver apêndices e anexo, as suas folhas devem ser numeradas e sua paginação deve dar seguimento à do texto principal. (ABNT NBR 14724, 2011).

Todo texto deve ser digitado em cor preta. Se impresso, usar papel branco ou reciclado. As margens do trabalho devem ser: esquerda e superior de 3 cm e direita e inferior de 2 cm. A fonte utilizada recomenda-se ser Times New Roman ou Arial, tamanho 12, inclusive a capa, com exceção das citações com mais de três linhas, notas de rodapé, paginação, ficha catalográfica, legendas e fontes das ilustrações e das tabelas, que devem ser em fonte tamanho 10. O texto deve ser justificado, com espaçamento de 1,5 entre linhas e recuo do início do parágrafo com 1,25. (ABNT NBR 14724, 2011).

O trabalho deve ser dividido em seções e subseções, se necessário.

O título das seções primárias, secundárias, terciárias, quaternárias e quinárias devem ter o mesmo destaque gráfico (fonte, negrito, sublinhado e itálico), conforme utilizado no Sumário. “A nomenclatura dos títulos dos elementos textuais fica a critério do autor.” (ABNT, 2015, p. 4). Sempre as seções primárias iniciam páginas novas.

Para a escrita de todo o documento observar as normas para citação (NBR 10520/2020).

2 DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS

2.1 Etapa de formação teórica

Tecer uma descrição de sua participação na etapa de formação teórica ofertada pelo Programa de Residência Pedagógica. Apresentar os temas e assuntos abordados e como ocorreu essa experiência: palestras, cursos, minicursos, *workshop*, seminários, mesa redonda e outros. Discorrer se essa etapa de formação provocou alguma contribuição na sua atuação enquanto docente (profissional, pedagógica, científica ou acadêmica). Importante expor a carga horária das respectivas atividades e desta etapa como um todo.

2.2 Escola Campo

Descrever, de maneira detalhada, a Escola Campo em que atuou durante a experiência no PRP, considerando os seguintes aspectos: a estrutura física e organizacional, a disponibilidade de recursos e espaços didáticos (salas de aula, biblioteca, laboratórios, sala de vídeo, quadra, campo, espaços de convivência), bem como os recursos humanos (equipe de professores, coordenadores, diretores, psicólogos e demais funcionários). Apresentar como se configura o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

2.3 Análise teórica da prática docente observada: etapa de ambientação

Delinear como ocorreu a etapa de ambientação na Escola Campo, indicar quais aulas e disciplinas acompanhou, assim como os dias, temas e conteúdos trabalhados. Nesta seção, é indispensável tecer um diálogo entre teoria e prática observada, explicitando cenários de possibilidades com vistas ao enriquecimento do trabalho educacional e pedagógico contemplado.

2.4 Planejamento Pedagógico desenvolvido na Escola Campo

Apresentar como ocorreu o planejamento pedagógico para a execução das atividades na escola campo. Indicar quais objetivos foram traçados e atingidos, como se distribuiu a abordagem dos conteúdos e turmas, quais as metodologias, estratégias e recursos didáticos utilizados, além dos métodos de avaliação empregados. Justificando teoricamente a escolha e desenvolvimento deles.

Descrever como as ações desenvolvidas no Plano de Ação Pedagógica (PAP) estão articuladas ao Projeto Político Pedagógico da escola.

Nesta seção, também devem ser apresentadas as bibliografias utilizadas nas atividades docentes, bem como a carga horária dedicada para o planejamento. Essa descrição deve incluir como ocorreu o planejamento individual (do residente) e coletivo (residente, preceptor, coordenador de área, equipe de residentes e equipe da escola).

Descrever, da mesma maneira, o planejamento das atividades de extensão e pesquisa desenvolvidos, quando houver.

2.5 Atividades de regência

Discorrer todas as experiências de regência durante a participação no PRP, incluindo: as turmas em que ministrou aulas, quantidade de alunos e o perfil nas respectivas turmas; objetivos de ensino-aprendizagem; conteúdos abordados e as respectivas metodologias; recursos e estratégias didáticas utilizadas; além de relatar os métodos de avaliação empregados. Esses devem estar de acordo com o que foi executado na escola e com o Plano de Ação Pedagógica entregue ao Preceptor e Coordenador ao iniciar a etapa de regência.

Relatar como ocorreu a interação com os alunos durante a experiência docente. Descrever se existiram problemas durante o exercício da docência e como estes foram solucionados. Discorrer como ocorria a interação do residente com o preceptor durante a regência e vice-versa.

2.6 Atividades de pesquisa e/ou extensão desenvolvidas (que não estavam propostas no currículo escolar)

Se houver alguma proposta de extensão e pesquisa desenvolvidas pelo residente e preceptor durante a atuação no PRP, descrever as atividades, o tema abordado, as pessoas e instituições envolvidas e o período de desenvolvimento.

2.7 Atividades de divulgação científica

Descrever todas as participações em reuniões científicas (Jornadas, Seminários, Congressos) locais, regionais, nacionais e internacionais. Apresentar o nome do evento, local e período de realização. Em caso de apresentação de trabalhos científicos (resumo, resumo expandido e artigo completo) delinear os autores, o nome do trabalho, seguidos do nome do evento, local e ano. Para os trabalhos publicados em periódicos, descrevê-los de acordo com a NBR 6023/2018 ou atualização desta.

Apresentar comprovações das atividades citadas nos anexos deste documento.

2.8 Avaliação do aluno residente sobre o Programa da Residência Pedagógica

Avaliar a participação no PRP considerando os seguintes aspectos: 1) A participação no PRP contribuiu para a formação profissional do residente? Justificar. 2) Como o trabalho desenvolvido pelo residente contribuiu para a melhoria da educação na escola básica, mais precisamente, com os alunos da escola campo em que atuou? 3) Como ocorreu a relação entre a universidade e a escola campo durante o PRP? 4) Como o PRP contribuiu para a Formação de Professores? 5) Como ocorreu a relação entre aluno-preceptor-coordenação de área? 6) A escola campo contribuiu para o bom desempenho das atividades do PRP? 7) Os objetivos do PRP foram alcançados? Justificar. 8) A experiência no PRP contribuiu para fortalecer o sentimento de permanência ou desistência em seguir a carreira docente? Justificar.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A EXPERIÊNCIA DOCENTE NO PROGRAMA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/ANÁLISE CRÍTICA

Texto...



Elemento obrigatório,
deve seguir a NBR
6023/2018.

4 CRONOGRAMA

Apresentar em um diagrama a distribuição das diferentes etapas de participação no PRP, apresentando todas as atividades executadas, em períodos de tempos verdadeiros.



Elemento obrigatório,
deve seguir a NBR
6023/2018.

REFERÊNCIAS

As referências são alinhadas somente à margem esquerda do texto e de forma a se identificar individualmente cada documento, em espaço simples e separadas entre si por uma linha de espaço simples. Quando aparecerem em notas de rodapé, devem ser alinhadas à margem esquerda do texto. Devem ser organizadas por ordem alfabética.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520: Informação e documentação: Citação em Documentos: Apresentação.** Rio de Janeiro, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6028: Informação e documentação: Resumo.** Rio de Janeiro, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724: Informação e documentação: Trabalhos acadêmicos: Apresentação.** Rio de Janeiro, 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6027: Informação e documentação: Sumário: Apresentação.** Rio de Janeiro, 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023: Informação e documentação: Referências.** Rio de Janeiro, 2018.

PEREIRA, A. S. *et al.* **Metodologia da pesquisa científica.** Santa Maria, RS: UFSM, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1. Acesso em: 20 jul. 2020.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia.** 2. ed. rev. atual. ampl. São Paulo: Rêspel, 2003. 256 p.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. **Estágio curricular obrigatório: plano de estágio.** Disponível em: <http://proreitorias.uepb.edu.br/prograd/estagio/>. Acesso em: 20 jul. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. **Template Relatório Técnico e Científico 10719.** Disponível em: <http://biblioteca.uepb.edu.br/documentos/>. Acesso em: 20 jul. 2020.



Elemento opcional

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES),
pela oportunidade.... pela concessão de bolsas...

À professora xxxxxx, Coordenadora de área do PRP, pelas leituras sugeridas
ao longo dessa orientação e pela dedicação...

À professora xxxxxx, preceptora do PRP, pela colaboração e orientações...

À equipe da escola XXXXX, pela disponibilidade...



APÊNDICE A – TÍTULO DO APÊNDICE

Texto ou documento elaborado pelo autor, a fim de complementar sua argumentação. São elementos opcionais, devem ser precedidos da palavra APÊNDICE e identificado por letras maiúsculas consecutivas, travessão e, em seguida, seu título.



Elemento opcional

ANEXO A – TÍTULO DO ANEXO

Texto ou documento não elaborado pelo autor. Elemento opcional. Deve ser precedido da palavra ANEXO e identificado por letras maiúsculas consecutivas, travessão e pelo respectivo título.