

Discursos sobre as contribuições do Programa de Residência Pedagógica e do Estágio Curricular Supervisionado para a formação de professores de Ciências e Biologia

Discourses on the contributions of the Pedagogical Residency Program and the Supervised Curricular Internship for the training of Science and Biology teachers

Ana Caroline Machado Gonçalves

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM
ana.machado@acad.ufsm.br

Julio Cesar Bresolin Marinho

Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA
juliomarinho@unipampa.edu.br

Resumo

A formação inicial docente é pauta de discussões variadas, uma vez que está pautada em questões sociais, econômicas e de políticas públicas. Compreender os caminhos da formação docente e os eventos formativos dentro das licenciaturas permite melhor esclarecimento sobre como se dá esse processo. Este trabalho busca investigar sobre as contribuições que o Programa de Residência Pedagógica e os Estágios Curriculares Supervisionados no Ensino Fundamental e Médio proporcionam aos estudantes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade federal. Trata-se de um estudo de campo com abordagem qualitativa, que buscou por meio de análise de discursos coletivos compreender quais são as contribuições e as possíveis sobreposições existentes entre os dois eventos formativos. Os resultados demonstraram que ambos os eventos contribuem de maneira significativa à formação docente, porém com particularidades inerentes à sua organização e forma de estabelecer-se na escola.

Palavras chave: formação inicial, Residência Pedagógica, Estágio Curricular.

Abstract

Initial teacher training is the subject of varied discussions, since it is based on social, economic and public policy issues. Understanding the paths of teacher training and training events within the degrees allows for a better understanding of how this process takes place. This work seeks to investigate the contributions that the Pedagogical Residency Program and the Supervised Curricular Internships in Elementary and High School provide to students of the degree course in Biological Sciences at a federal university. This is a field study with a qualitative approach, which sought, through the analysis of collective discourses, to understand the contributions and

possible overlaps between the two formative events. The results showed that both events contribute significantly to teacher training, but with particularities inherent to their organization and way of establishing themselves in the school.

Key words: initial formation, Pedagogical Residency, Curricular Internship.

Introdução

A formação inicial docente é pauta de estudos há muito tempo e, continua em destaque no meio acadêmico, sendo evidente quando põem-se o olhar sobre as pesquisas realizadas. Na área da Educação em Ciências, o Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), por meio da linha temática “Formação de Professores”, é referência em estudos que versam sobre a formação de professores de Ciências.

A formação inicial docente compete aos cursos de licenciatura, a qual ocorre por meio dos componentes curriculares (obrigatórios e optativos); atividades complementares de graduação; estágios. Nos últimos tempos, foram criados programas de apoio à formação docente, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP), os quais possibilitam o repensar das práticas pedagógicas pelos licenciandos. Em consonância a esses programas apresentam-se os Estágios Curriculares (ECs), mais tradicionais, mas com inegável importância para a formação inicial. Concebemos que esses eventos formativos¹ emergem da necessidade de articulação entre as aprendizagens da formação e do aperfeiçoamento profissional (MACIEL; LIMA; PONTES JUNIOR, 2020). Também, se tornam ainda mais necessários para a formação inicial quando se compreende que, por vezes, os cursos de licenciatura apresentam componentes curriculares que se estruturam desconectados da prática e realidade escolar. Dessa maneira, o *fazer* não se comunica com o *dito*.

Os programas para a formação docente permitem que novos significados sejam dados ao processo formativo, unindo o conhecimento acadêmico com aqueles produzidos pela prática pedagógica nas escolas. Programas como o PRP buscam, em consonância com as políticas educacionais vigentes, melhorar a qualidade de cursos de licenciaturas, por meio de experiências que articulam a teoria e a prática (FERREIRA; SIQUEIRA, 2020). Da mesma maneira, os ECs permitem a aproximação dos futuros professores com a realidade escolar e tudo que a permeia. Ambos afirmam o compromisso da educação superior com as instituições de Educação Básica.

Ainda que o compromisso de ambos os eventos formativos se sobreponha, a indagação sobre como cada um contribui na formação inicial é constante. Daí emerge o interesse no tema central deste trabalho, que consiste em um estudo de caso sobre as contribuições do PRP e dos ECs para a formação inicial de professores de Ciências e Biologia.

Este trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado que está sendo realizada, com o intuito de compreender de que maneira os diferentes eventos formativos auxiliam e contribuem na

¹ Entende-se como eventos formativos os Estágios Curriculares (ECs), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP).

formação de novos professores de Ciências e Biologia. O recorte, apresentado neste trabalho, buscou analisar os discursos de futuros professores de Ciências e Biologia sobre as contribuições do Programa de Residência Pedagógica e do Estágio Curricular Supervisionado para sua formação docente.

Procedimentos Metodológicos

A investigação trata-se de um estudo de campo de abordagem qualitativa. O estudo de campo “focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana” (GIL, 2002).

Os sujeitos convidados a participarem do estudo foram 25 alunos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus São Gabriel. Como critério de inclusão, foi condicionado aqueles que participaram, nos anos de 2018 e 2019, da 1ª edição do Programa de Residência Pedagógica (PRP) ou haviam cursado os Estágios Curriculares (ECs), no Ensino Fundamental (Ciências) e/ou Médio (Biologia).

A fim de coletar dados para análise, elaborou-se um instrumento de avaliação, no formato de um questionário aberto, encaminhado a cada um dos sujeitos via *e-mail*. Optou-se pela utilização desse instrumento, pois acreditamos que acaba possibilitando a elaboração de respostas por meio das próprias palavras dos participantes, a partir de sua elaboração pessoal (SEVERINO, 2007; MOREIRA, 2016). Como Moreira (2016), acreditamos que perguntas abertas favorecem a exploração mais profunda do tema.

O questionário era dividido em dois blocos (Quadro 1): i) das contribuições do evento formativo que havia participado e ii) das dificuldades dos eventos formativos.

Quadro 1: Questionamentos destinados aos sujeitos da investigação

Sobre as contribuições (i)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como o Estágio Curricular Supervisionado de Biologia, no Ensino Fundamental e Médio, contribui para a sua formação como professor(a) de Biologia? ou* Como sua participação na 1ª edição do Programa Residência Pedagógica contribui para a sua formação como professor(a) de Ciências e Biologia? 2. Quais foram as contribuições mais significativas?
Sobre as dificuldades (ii)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Você encontrou dificuldades? () Sim () Não 2. Se sim, quais? 3. Elas foram superadas? De que forma?

Fonte: Elaborado pelos autores.

A análise de dados foi realizada sob luz da técnica de análise do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) (LEFEVRE e LEFEVRE, 2005; 2012). O DSC como técnica:

consiste em uma série de operações sobre a matéria-prima dos depoimentos individuais ou de outro tipo de material verbal (artigos de jornais, revistas, discussões em grupo etc.), operações que redundam, ao final do processo, em depoimentos coletivos, ou seja, constructos confeccionados com estratos literais do conteúdo mais significativo dos diferentes depoimentos que

apresentam sentidos semelhantes (LEFEVRE; LEFEVRE, 2012, p. 17).

Desse modo, a partir da devolutiva dos questionários por e-mail, construímos os discursos coletivos resgatando as diferentes concepções dos grupos no que se refere à contribuição dos eventos formativos e dificuldades no que era esperado e encontrado em cada um deles. Entretanto, os discursos apresentados e analisados neste trabalho são apenas parciais, a fim de comparar os diferentes aspectos em cada um dos eventos formativos e correspondem ao bloco (i) de perguntas, referentes às contribuições.

Lefevre e Lefevre (2014) nos mostram que no DSC as opiniões de cada indivíduo, as quais apresentam sentidos semelhantes são reunidas em categorias semânticas gerais, como em qualquer técnica de categorização. O diferencial dessa metodologia é que:

A cada categoria estão associados os conteúdos das opiniões de sentido semelhante presentes em diferentes depoimentos, de modo a formar com tais conteúdos um depoimento síntese, redigido na primeira pessoa do singular, como se tratasse de uma coletividade falando na pessoa de um indivíduo (LEFEVRE; LEFEVRE, 2014, p. 503).

Os depoimentos sínteses são escritos em primeira pessoa do singular e isso é uma das bases da proposta do DSC, que procura fazer o pensamento coletivo falar diretamente.

Para a construção dos discursos coletivos, o DSC utiliza quatro operadores (LEFEVRE; LEFEVRE, 2005; 2012): expressões-chave (ECH); ideias centrais (IC); ancoragem (AC) e DSC. O DSC consiste na reunião num só discurso-síntese, redigido na primeira pessoa do singular, de ECH (trechos do discurso que revelam a essência do conteúdo) que possuem a mesma IC (nome ou expressão que descreve os sentidos das ECH) ou AC (expressão de uma dada teoria ou ideologia que o autor do discurso propala).

Ao analisar as respostas em sua totalidade, foram encontradas uma diversidade de ideias centrais, permitindo a construção de diferentes discursos para cada um dos grupos dos eventos formativos. Para fim de uma análise em maior profundidade, serão apresentados aqui apenas dois discursos, sendo um referente a cada grupo de participantes.

Resultados e Discussões

Dos 25 alunos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, da UNIPAMPA, que atenderam aos critérios de inclusão e receberam o questionário por e-mail, obtivemos a devolutiva de 21 licenciandos, totalizando um percentual significativo de 84%.

Em ambos os grupos foram observadas sobreposições no que se refere às ideias centrais e ancoragens dos discursos, havendo a consequente construção dos respectivos discursos com as expressões-chaves de todas as respostas de cada grupo investigado. Ainda que sejam evidentes as semelhanças entre os discursos construídos, percebem-se particularidades em cada um deles. As ideias centrais dos discursos aqui apresentados são:

- Contribuições do Programa de Residência Pedagógica para a formação de professores de Ciências e Biologia (**DSC I**);
- Contribuições do Estágio Curricular Supervisionado para a formação de professores de Ciências e Biologia (**DSC II**).

Os discursos para cada uma das ideias centrais, são, respectivamente:



DSC I: O Programa Residência Pedagógica contribuiu para uma grande aprendizagem tanto dos fundamentos pedagógicos, toda sua teoria, as ideias dos grandes pensadores como a psicologia em si da educação e também a prática que unindo a teoria me propiciou grandes experiências e ensinamentos. Pude aprender na prática a como me expressar de forma mais acessível, didática e inclusiva ao dialogar sobre ciência e utilizar diferentes metodologias de ensino, buscando incrementar a autonomia no processo de aprendizagem do aluno. Ainda pude desenvolver atividades com os mais variados anos, desde o ensino infantil, até a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Promoveu a criação de um perfil quanto futuro professor, e assim ter uma identidade e autonomia e através disso ter mais segurança e personalidade frente a alunos, colegas e professores. Foi uma base para trabalhar após minha formação, me preparando para as futuras situações como profissional da educação, contribuiu me dando confiança e sabedoria. Proporcionou experiências de organização, gestão, do ambiente escolar fora das teorias, de metodologias, das dificuldades dos professores em sala de aula e etc, e também as realizações de intervenções em sala de aula como futuros professores, nos dando a oportunidade de termos os primeiros contatos com o educando, a convivência com professores e alunos no dia a dia nos mostrando a realidade escolar. Aprendi a gostar de falar em público, ou seja, não era só porque eu tinha que fazer, eu gostava e me sentia à vontade dentro da sala de aula e na interação com os alunos e no decorrer de meu tempo como residente me tornei mais segura como pessoa e profissional.

DSC II: O estágio foi a maior experiência que tive dentro do curso, principalmente para aguçar essa questão da interação aluno-professor. Foi meu primeiro contato direto dentro de uma sala de aula, então embora tendo muitos receios, me ajudou na desinibição e desenvolvimento perante uma turma. É de extrema importância como forma de adquirir experiência a partir de estar inserido na realidade escolar e possibilitar uma visualização do ambiente e de todos os aspectos envolvidos durante o desenvolvimento da prática docente. A maior contribuição é poder lidar com a realidade da escola e da sala de aula. Essa vivência nos permite ver diretamente todos os desafios enfrentados no cotidiano escolar como um todo. Mostrou-me na prática como é a realidade de ser professora, de como unir e transmitir o conhecimento que já tinha de forma clara e concisa para que os alunos possam aprender. Outro ponto muito positivo foi quanto a relação interpessoal, que certamente também contribuiu muito para a minha habilidade de trabalho em equipe. Como contribuição pessoal, destaco a necessidade de acolher os alunos e suas dificuldades. Como formação profissional, foi um aprendizado enriquecedor para compreender o quão trabalhoso é o processo educacional. A necessidade do planejamento, o estudar para tentar não deixar os alunos com dúvidas e buscar melhoras na questão didática. Também contribuiu de forma a entender que nem sempre conseguimos unir a teoria e a prática docente, pois cada aluno possui uma realidade específica, originando diferentes turmas e diferentes formas de trabalhar com cada uma dessas turmas, e desta forma, contribuiu para um maior conhecimento de metodologias de ensino. O estágio me proporcionou refletir bastante sobre a minha formação enquanto professora, me mostrou que nem sempre as aulas que pensamos e planejamos saem como esperamos, mas que isso não faz de nós profissionais menos capacitados e que isso faz parte de nossa profissão. O estágio no Ensino Médio proporcionou uma leve base de como funciona o sistema nas escolas como provas, conteúdos e horários. Além de permitir trabalhar com jovens que estão se preparando para os vestibulares ou o mercado de trabalho. Sendo assim, fazendo que eu tentasse complementar os conteúdos com a realidade deles.

Ao analisar os discursos construídos para cada um dos grupos, percebem-se distintos apontamentos sobre as contribuições à construção do seu *eu docente*. Surge, entretanto, uma sobreposição bastante evidente entre os discursos, sendo ela: uso de diferentes metodologias.

Além dessa sobreposição, cabe um olhar mais atento às temáticas que emergem dos diferentes discursos: a *fusão da teoria e prática, identidade e autonomia docente e preparação para o futuro* no DSC I; e a *experiência prática, realidade escolar e importância do planejamento* no DSC II.

O uso e a escolha de diferentes metodologias para o ensino de Ciências e Biologia dentro do ambiente escolar dependerá de diversas variáveis, tais como o conteúdo a ser trabalhado e sua complexidade, os objetivos que deseja alcançar, a turma para qual será destinada à aula, assim como o tempo e recursos disponíveis para tal (KRASILCHIK, 2004). Em diferentes dimensões de análise, Krasilchik (2004) aponta ser possível dividir as diferentes modalidades em consonância com a participação do professor e do aluno em sala de aula. A autora indica “que vai desde a total responsabilidade do professor numa aula expositiva, por exemplo, até a total autonomia dos alunos no desenvolvimento de projetos de pesquisa” (KRASILCHIK, 2004, p. 78). São diversas as classificações das modalidades didáticas, apontadas em sua obra. Dentre elas ganha destaque a classificação conforme a finalidade: **para transmissão de conteúdos** - aulas expositivas e demonstrações; **para realizar investigações** - aulas práticas e projetos; **para analisar as causas e implicações do desenvolvimento da Biologia** - simulações e trabalho dirigido. Ainda, é possível classificá-las conforme o tamanho do grupo de alunos onde a atividade será desenvolvida: **para grupos grandes** - aulas expositivas e demonstrações; **para grupos pequenos** - seminários; trabalhos individuais e projetos. Dentro dos eventos formativos analisados, ECs e PRP, empregar essas diferentes metodologias na prática de ensino permite aos estagiários e residentes uma melhor percepção e construção de sua própria docência, compreendendo que conhecê-las em sua essência é extremamente necessário.

A prática pedagógica permite a identificação do estudante com a profissão e, por consequência, a construção da sua identidade. A identidade profissional do futuro docente é construída de maneira contínua e dinâmica durante a formação inicial, sendo permeada por diferentes influências (BLOCK; RAUSCH, 2014). É um processo complexo, que necessita de movimentos que permitam sua progressão, uma vez que a profissão docente não é estática e as transformações que nela ocorrem são constantes. Além disso, esse processo está pautado nos valores individuais de cada sujeito, no modo de construção de suas jornadas, no seu posicionamento como professores, nas suas representações, nos seus saberes, nas suas angústias e anseios (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Posto isso, entende-se a complexidade do processo, visto que possui ancoragens não só no “eu professor”, mas também no “eu social”.

A autonomia está intrínseca ao processo de construção de identidade docente, dado que a construção dessa identidade amplia gradativamente a segurança que o futuro professor tem sobre a sua prática, dando a ele mais autonomia na resolução de conflitos cotidianos da docência. Para Martínez (2012, p. 104), “o desenvolvimento dos professores de Ciências como profissionais autônomos implica a construção do conhecimento sobre o ensino de suas disciplinas”. Entretanto, vale ressaltar a autonomia docente não deve e nem está restrita ao conhecimento do conteúdo, uma vez que a autonomia docente é um processo social e, portanto, “a autonomia não se desenvolve de forma isolada, mas passa pelo movimento coletivo, que vai além do valor humano, de busca dos problemas específicos do trabalho educativo (MARTÍNEZ, 2012, p. 106).

O Ensino de Ciências e Biologia ainda hoje possui raízes bastante tradicionais e, o rompimento com estas se faz necessário para uma melhor aproximação do educando com aquilo que é ensinado no ambiente escolar. Atualmente, ainda se estrutura uma forma de aprendizagem focada em conceitos julgados mais importantes, de maneira tradicional e pouco articulada (BORGES; LIMA, 2007). Esse processo de ensino e aprendizagem torna-se pouco



significativo, visto que dificulta a correlação da ciência com o cotidiano do aluno, bem como a construção da capacidade deste de entender e interpretar, da melhor maneira possível, os processos científicos à sua volta. Para que então haja maior significação no Ensino de Ciências - em especial a Biologia - é necessário que o docente adote estratégias de ensino que englobam a temática de forma que articule a teoria com a prática, instigando os alunos a aplicar os conhecimentos construídos na sala de aula.

Compreender a realidade escolar vai além de entender e saber mediar os conflitos que surgem nesse ambiente. A compreensão dessa realidade permite ao docente em formação um olhar mais atento ao todo que permeia aquele ambiente. O licenciando, quando inserido na escola, por meio dos eventos formativos, aproxima-se das questões cotidianas da mesma. Tal aproximação leva a ampliar as capacidades de lidar com diversas situações, indo além do conhecimento técnico necessário à profissionalização docente (SILVA; LACERDA; SANTOS NETO, 2021). Experiências como essas permitem a preparação do licenciando no que tange à sua futura prática docente. Além disso, permitem o conhecimento e aproximação com a realidade escolar local, uma vez que o então licenciado se coloca à frente de uma turma, em um processo de *tornar-se professor*. Vale ressaltar que:

A formação assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza (IMBERNÓN, 2001, p. 18).

A formação inicial oportuniza o desenvolvimento das metodologias de ensino e dos saberes da profissão docente: saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2008), colocando em prática conhecimentos acadêmicos adquiridos ao longo da sua formação. Os saberes experienciais são aqueles produzidos e apropriados ao longo da prática pedagógica, por meio das relações estabelecidas entre sujeitos, da organização do trabalho ou das próprias experiências pessoais. Tardif e colaboradores (1991) destacam que os saberes experienciais brotam da experiência e são por ela validados, e que saberes da experiência não se encontram sistematizados no quadro de doutrinas ou de teorias. Entretanto, Pimenta (2002), destaca que o desafio posto aos cursos de formação inicial é de colaborar com a construção da identidade do professor, no que este passa a ver-se como professor. Nesse sentido, apenas os saberes experienciais não são suficientes, porém indispensáveis quando aliados aos demais saberes.

O planejamento das aulas é outro elemento que emerge nos discursos. É por meio do planejamento que ocorre a organização de atividades cotidianas, tomada de decisões e escolhas. O planejamento permite refletir sobre as prioridades e elencar objetivos a serem alcançados. Dentro da prática pedagógica não é diferente, cada decisão e ação realizada deve estar ancorada à um planejamento adequado e dentro das possibilidades oferecidas. O planejamento contribui para a prática de ensino no que tange a estruturação de pensamentos, organização de atividades cotidianas, diminuir imprevistos e evita improvisos e permite a reorganização da prática a partir de um projeto construído previamente (BEHREND; GARCIA, 2012). Improvisar e saber como fazê-lo é necessário, pois propicia o saber para lidar com imprevistos, sistematizando um ensino a partir das demandas da realidade (FUSARI, 1990). Para Gandin (2005, p. 17), o “planejamento e um plano ajudam a alcançar a eficiência, isto é, elaboram-se planos, implanta-se um processo de planejamento a fim de que seja bem feito aquilo que você faz dentro dos limites previstos para aquela execução”.

Considerações Finais

O momento de “praticar” dentro do ambiente escolar é essencial para o licenciando, seja por meio do PRP ou dos ECs, uma vez que possibilitam um entendimento e integração entre conhecimentos teóricos e práticos.

Os discursos-síntese dos participantes dos eventos formativos analisados, demonstraram, de maneira clara, as contribuições que cada um fornece à formação inicial docente em Ciências e Biologia. É possível observar que, ao longo da fala dos sujeitos, há sobreposições e semelhanças entre o Estágios Curriculares Supervisionados e o Programa de Residência Pedagógica, principalmente no que tange às possibilidades de pôr em prática as diferentes metodologias estudadas dentro do curso de licenciatura. Entretanto, é válido ressaltar que cada programa possui suas particularidades.

Na fala dos estudantes-residentes, percebe-se a colaboração do PRP na construção da identidade docente, a aquisição de maior autonomia e segurança frente à sua prática pedagógica. A investigação junto a este grupo demonstrou que o programa contribuiu para a formação docente no que tange a articulação entre os conhecimentos teóricos e os conhecimentos práticos adquiridos, por meio de intervenções em sala de aula e outros espaços escolares. Percebe-se ainda que, os estudantes-residentes transitam entre diversos anos escolares, sem possuir uma turma de regência fixa.

A fala dos estudantes-estagiários evidenciou que este evento formativo é um dos primeiros contatos com a sala de aula, promovendo a interação entre aluno e professores, maior desinibição e desenvolvimento perante uma turma. A fala “*foi um aprendizado enriquecedor para compreender o quão trabalhoso é o processo educacional*” se faz presente dentro do discurso desse grupo, e demonstra que dentro desse evento é possível desmistificar que *ensinar é fácil*, mas que há a promoção de aprendizados significativos e necessários para o trabalho do futuro professor.

Agradecimentos e apoios

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) pelo auxílio financeiro concedido através do edital FAPERGS 10/2020 - Auxílio Recém-Doutor – ARD para o desenvolvimento do projeto Modalidades didáticas utilizadas por licenciandos do curso de Ciências Biológicas no Estágio Curricular e no Programa Residência Pedagógica.

Referências

BEHREND, D. M.; GARCIA, N. M. Considerações sobre o planejamento da prática educativa. BEHREND, D. M.; GARCIA, N. M. (Orgs.). **Contribuições da Didática para a construção dos saberes pedagógicos**. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, 2012.

BLOCK, O.; RAUSCH, R. B. Saberes Docentes: Dialogando com Tardif, Pimenta e Freire. **UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ.**, Londrina, v. 15, n. 3, p. 249-254, out. 2014. Disponível em: <<https://revistaensinoeducacao.pgsskroton.com.br/article/view/493>>. Acesso em: 5 nov. 2022.

BORGES, R. M. R.; LIMA, V. M. R. Tendências contemporâneas do ensino de Biologia no Brasil. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 6, n. 1, p. 165-175. 2007.

Disponível em: <http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen6/ART10_Vol6_N1.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2022.

FERREIRA, P. C. C.; SIQUEIRA, M. C. da S. Residência Pedagógica: um instrumento enriquecedor no processo de formação docente. **Revista Práticas de Linguagem**, Juiz de Fora, v. 10, n. 1, p. 7-19, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/praticasdelinguagem/article/view/31448>>. Acesso em: 4 out. 2022.

FUSARI, J. C. **A educação do educador em serviço: treinamento de professores em questão**. 1988. 250p. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1988.

GANDIN, D. **Planejamento como Prática Educativa**. 15 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

KRASILCHIK, M. **Prática do Ensino de Biologia**. 4 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. **Discurso do Sujeito Coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)**. 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 2005.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. **Pesquisa de representação social: um enfoque quali-quantitativo: a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo**. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. **Discurso do Sujeito Coletivo: representações sociais e intervenções comunicativas**. Texto Contexto Enferm., Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 502-507, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072014000000014>>. Acesso em: 17 nov. 2016.

MACIEL, A. de O.; LIMA, A. I. B.; PONTES JUNIOR, J. A. de F. Estágio Supervisionado e Residência Pedagógica: possibilidades para formação docente crítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp., p. 2223-2239, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14428>>. Acesso em: 5 out. 2022.

MARTÍNEZ, L. F. P. **Questões sociocientíficas na prática docente: Ideologia, autonomia e formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

MOREIRA, M. A. O questionário como um instrumento auxiliar na coleta de dados no ensino e na pesquisa em ensino. In: MASSONI, N. T.; MOREIRA, M. A. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em Educação em Ciências: projetos, entrevistas, questionários, teoria fundamentada, redação científica**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016, p. 107-124.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.



SILVA, F.; LACERDA, C.; SANTOS NETO, M. B. Contribuições do Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual do Ceará na formação de professores da educação básica. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 13, n. 26, p. 137-154, 2021. Disponível em:

<<https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/405>>. Acesso em: 1 nov. 2022.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9 ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008.

