

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
Programa de Pós-Graduação
- Educação Científica e Formação de Professores -



PPG.ECFP

Programa de Pós-Graduação em
Educação Científica e Formação de Professores



**A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, OS SUBPROJETOS
INTERDISCIPLINARES DE CIÊNCIAS E SUA RELAÇÃO COM A BNCC:
DO PROJETO INSTITUCIONAL ÀS VOZES DOS COORDENADORES DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA**

NISÂNGELA OLIVEIRA SANTANA

2023

NISÂNGELA OLIVEIRA SANTANA

**A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, OS SUBPROJETOS
INTERDISCIPLINARES DE CIÊNCIAS E SUA RELAÇÃO COM A
BNCC: DO PROJETO INSTITUCIONAL ÀS VOZES DOS
COORDENADORES DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA**

Dissertação/Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia para obtenção do título Mestre em Educação Científica e Formação de Professores

Orientador/a: Talamira Taita Rodrigues Brito

Linha de pesquisa: Formação de Professores de Ciências e Matemática

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
Campus Universitário de Jequié/BA
Programa de Pós-Graduação
Educação Científica e Formação de Professores

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, OS SUBPROJETOS
INTERDISCIPLINARES DE CIÊNCIAS E SUA RELAÇÃO COM
A BNCC: DO PROJETO INSTITUCIONAL ÀS VOZES DOS
COORDENADORES DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA

Autora: Nisângela Oliveira Santana

Orientadora: Talamira Taita Rodrigues Brito

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação
defendida por **Nisângela Oliveira Santana** e aprovada
pela Comissão Julgadora.

Data: 27/11/2023

Assinatura do/a orientado/a



Talamira Taita Rodrigues Brito (Orientadora)

Comissão Julgadora:



Professor Dra. Rosemary Roggero - UNINOVE



Professor Dra. Silvana do Nascimento Silva - PPGECFP

Ficha Catalográfica

S232r Santana, Nisângela Oliveira

A residência pedagógica, os subprojetos interdisciplinares de ciências e sua relação com a BNCC: do projeto institucional às vozes dos coordenadores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia / Nisângela Oliveira Santana.- Jequié, 2023.

124f.

(Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, sob orientação da Profa. Dra. Talamira Taita Rodrigues Brito)

1.Residência pedagógica 2.Formação inicial 3.Professores de Ciências
4.BNCC I.Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia II.Título

CDD – 370.1

Dedicatória

Dedico esta obra aos meus colegas de pós-graduação e professores da educação básica, que mesmo diante de um contexto de constante desvalorização, persistem e resistem, acreditando que dias melhores virão.

Agradecimentos

Meus sinceros agradecimentos:

Primeiramente a Deus por todas as bênçãos alcançadas e por ele nunca ter me desamparado. É sua fé que me move pai! A ti toda honra e toda glória!

À minha família que sempre foi a minha base. Mesmo estando distante, eu sei do carinho e amor que nutre por mim. Meus pais, Luis e Nilza; meus irmãos, Uiden, Leandro, Taislane, Domingos e Luciano; meus tios e minhas tias, especialmente Erenildo, Ninha e Marinalva; e minha vó Virgília. Obrigada por tudo! É o amor de vocês que me fortalece.

À minha orientadora Talamira Taita, que sempre me acolheu com muita amorosidade e afeto. Obrigada por todos os conhecimentos partilhados e pela confiança depositada em mim durante esse caminhar.

À banca examinadora, em nome das professoras Rosemay Rogerro e Silvana Nascimento, pelas valiosas contribuições e dedicação na apreciação do texto.

Ao corpo docente e demais funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Formação de Professores, pelos direcionamentos, auxílios e ensinamentos.

Aos meus colegas de mestrado, que mesmo em um contexto pandêmico, com aulas remotas e com pouco ou nenhum contato físico, fez-me senti acolhida. Obrigada pela generosidade, pelo afeto, pelo carinho e pela troca de conhecimento. Espero que a amizade que construímos não se encerre por aqui. Torço muito por cada um de vocês. Não citarei o nome de todos, pois a lista é grande, mas gostaria de deixar meu carinho especial para Erlânia, Cristina, Léia, Tátilla, Alan, Gabrielle e Edmilson que foram os que mais tiveram próximos de mim durante esse processo, me oferecendo, sobretudo, seus ombros de amizade.

À minha orientadora de estágio, Professora Maria Vitória, que me acolheu com muito carinho e generosidade. Com o saber da sua experiência, pude aprender muito sobre a prática docente.

Aos colaboradores que dispuseram de seu tempo para compartilhar suas experiências no âmbito da RP, tornando possível a realização desta pesquisa.

Aos meus colegas de profissão do Colégio Estadual Monsenhor Alcides Cardoso e do CETEP - Luiz Carlos Araújo, pelo acolhimento e experiências partilhadas.

Aos meus amados amigos que sempre acreditaram em mim e que me incentivam a cada instante a persistir nos meus sonhos. Deixo aqui meu agradecimento especial a minha grande amiga Laise. Você é um presente na minha vida, Lai! Conte sempre comigo!

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia - Fapesb, pela concessão do auxílio financeiro, que foi crucial para minha permanência e conclusão no curso.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste sonho.

Epígrafe

*Quanto custa um sonho?
Alguma coisa ele sempre custa.
Muitas vezes muitas coisas ele custa,
outras vezes outros sonhos ele custa.
Não importam os percalços, os sacrifícios,
os espinhosos enredos.
Não importa.
Uma vez vivido,
o sonho está sempre num ótimo preço!*

Elisa Lucinda (2004)

RESUMO

Esta pesquisa teve como temática maior as discussões recentes em torno das mudanças curriculares proposta pela BNCC, bem como os seus impactos na formação inicial de professores de Ciências. Pretendeu-se com essa investigação compreender como o projeto institucional de Residência Pedagógica instituído na UESB apresentam questões que envolvem a BNCC, especialmente voltadas para a formação de professores de Ciências e como têm sido tensionadas pelos partícipes. A nossa pergunta de pesquisa questiona “Como o projeto institucional de Residência Pedagógica instituído na UESB tem dialogado com a BNCC, na perspectiva de pensar a formação de professores de Ciências e Biologia?”. Para alcançar o objetivo geral, bem como responder ao questionamento exposto, traçamos os seguintes objetivos específicos: (1) Analisar, o Programa de Residência Pedagógica à luz das experiências formativas tangenciadas pela BNCC; (2) Apontar as relações tensivas entre a formação do professor de Ciências, o programa de Residência Pedagógica e a introdução da BNCC nesse projeto de formação; (3) Analisar a Residência Pedagógica da UESB à luz das narrativas dos coordenadores dos subprojetos interdisciplinares de Ciências. Para tanto, a pesquisa foi de caráter qualitativo e descritivo-colaborativo, a coleta de dados se deu por meio de entrevistas narrativas que foram realizadas com os coordenadores vinculados aos núcleos/subprojetos interdisciplinares de Biologia, Física e Química dos três campi. Foi realizado também um estudo documental a partir das portarias e dos editais publicados. Os dados foram posteriormente organizados categoricamente, seguindo as orientações no que diz respeito à análise das narrativas apresentadas e seus discursos predominantes. Os resultados desta investigação sublinham a complexa interação entre política, educação e formação de professores, enfatizando a importância de estratégias adaptativas diante de desafios políticos no campo educacional; destacam as razões pelas quais a UESB não participou da primeira edição da Residência Pedagógica (RP) e como posteriormente decidiu participar; apresentam os desafios enfrentados durante a primeira experiência da UESB com a RP, incluindo a adaptação ao ensino remoto devido à pandemia e a natureza interdisciplinar dos subprojetos, por último, ressaltando a necessidade de uma formação crítica e emancipatória no âmbito da RP.

Palavras-chave: Residência Pedagógica. Formação inicial. Professores de Ciências. BNCC.

ABSTRACT

This research focused on recent discussions surrounding curricular changes proposed by the BNCC and their impacts on the initial training of Science teachers. The investigation aimed to understand how the institutional project of Pedagogical Residency at UESB addresses issues related to the BNCC, particularly in the context of Science teacher training, and how these issues are experienced by participants. The research question is, "How does the institutional Pedagogical Residency project at UESB engage with the BNCC in shaping the training of Science and Biology teachers?" To achieve the overall objective and answer the question, specific objectives were outlined: (1) Analyze the Pedagogical Residency Program in light of formative experiences influenced by the BNCC; (2) Identify tense relationships between Science teacher training, the Pedagogical Residency program, and the integration of the BNCC into this training project; (3) Analyze UESB's Pedagogical Residency through the narratives of coordinators in interdisciplinary Science subprojects. The qualitative and collaborative descriptive nature of the research involved data collection through narrative interviews with coordinators from Biology, Physics, and Chemistry interdisciplinary subprojects across the three campuses. Documentary analysis was also conducted based on published ordinances and notices. Data were organized categorically, following guidelines for analyzing presented narratives and their predominant discourses. The results highlight the complex interaction between politics, education, and teacher training, emphasizing the importance of adaptive strategies in the face of political challenges in education. They explain why UESB did not participate in the first edition of Pedagogical Residency (RP) and how the decision to participate was made later. The challenges faced during UESB's first experience with RP, including adapting to remote teaching due to the pandemic and the interdisciplinary nature of subprojects, are presented. Finally, the study underscores the need for a critical and emancipatory approach to training within the context of Pedagogical Residency.

Keywords: Pedagogical Residency. Initial formation. Science Teachers. BNCC.

Lista de Ilustrações

Figura 01 - Estrutura organizacional do Programa de Residência Pedagógica no CP II, p. 35

Figura 02 - Produções acadêmicas sobre a RP por região do Brasil, p. 47

Figura 03 - Produções acadêmicas sobre RP por estado, p. 48

Figura 04 - Estruturação dos Subprojetos interdisciplinares de Ciências da UESB, p. 77

Lista de Tabelas

Tabela 01 - Experiências de Residência Pedagógica na formação inicial de professores, p. 33

Tabela 02 - Objetivos da RP, p. 40

Tabela 03 - Produções acadêmicas sobre a RP nos programas de pós-graduação do país (2019-2023), p. 49

Tabela 04 - Categorização das teses e dissertação sobre RP incluídos no levantamento (2019-2023 (até junho), p. 54

Tabela 05 - Teses e dissertações sobre RP vinculadas a área de Ciências da Natureza, p. 54

Tabela 06 - Dissertações e teses sobre RP vinculados a área de conhecimento da Matemática, p. 56

Tabela 07 - Dissertações e teses sobre RP vinculadas a área de conhecimento de Linguagens, p. 57

Tabela 08 - Dissertações e teses sobre RP vinculadas à política de formação inicial de professores, numa perspectiva política, curricular e crítica, p. 58

Tabela 09 - Dissertações e teses sobre RP associadas aos seus fundamentos e aspectos didático-pedagógicos, p. 59

Tabela 10 - Dissertações e teses sobre RP vinculadas a área de conhecimento de Humanas, p. 60

Tabela 11 - Perfil dos colaboradores da pesquisa, p. 75

Tabela 12 - Vagas da Residência Pedagógica nos três Campi da UESB (edital nº 126/2020), p. 83

Tabela 13 - Valores das bolsas antes e depois do reajuste, p. 95

Lista de Gráficos

Gráfico 01 - Produções acadêmicas sobre a RP nos programas de pós-graduação por ano (2019-2023 - até junho), p. 46

Lista de Abreviaturas e Siglas

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
ABRAPEC	Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de educação
DCNS	Diretrizes Curriculares Nacionais
FAPESB	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bah
FINEDUCA	Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
GEInter	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Interdisciplinaridade
IES	Instituição de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNE	Plano Nacional de Educação
PRP	Programa de Residência Pedagógica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UNDIME	União de Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

PRAZER! SOU NISÂNGELA!	16
1 INTRODUÇÃO	19
2 CENÁRIO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	24
3 A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO COADJUVANTE DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES - CONTEXTOS HISTÓRICO-LEGAIS	30
3.1 Contexto histórico da Residência Pedagógica	30
3.2 A Residência Pedagógica na formação inicial e continuada de professores	32
3.3 A Residência Pedagógica a partir dos editais mais recentes lançados pela CAPES	37
4 PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES	44
4.1 A produção de conhecimento sobre a RP por região do país	46
4.2 Uma proposta de categorização das produções acadêmicas sobre a Residência Pedagógica	53
4.3 As contribuições do Programa de Residência Pedagógica para a formação do professor de Ciências: um olhar a partir das teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação em ensino de Ciências do Brasil	61
5 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	64
5.1 O que é a BNCC e o que ela preconiza	64
5.2 O que pensam os especialistas educacionais sobre a BNCC?	65
5.3 A BNCC e o ensino de Ciências: avanços ou retrocessos?	68
6 PERCURSO METODOLÓGICO	71
6.1 Quanto a abordagem	71
6.2 Colaboradores e lócus da pesquisa	71
6.3 Instrumentos de coleta de dados	73
6.4 Análise dos dados	73

7 ANALISANDO E DISCUTINDO O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NOS NÚCLEOS INTERDISCIPLINARES DE CIÊNCIAS DA UESB	75
7.1 Perfil dos colaboradores da pesquisa	75
7.2 Compreendendo o contexto de implementação do Programa de Residência Pedagógica na UESB	77
7.3 A estruturação do Programa de Residência Pedagógica na UESB	81
7.4 A primeira experiência da UESB com a Residência Pedagógica	84
7.4.1 A Residência Pedagógica e os desafios vivenciados no contexto da pandemia da Covid-19	84
7.4.2 A natureza interdisciplinar dos subprojetos de Química, Física e Biologia da UESB	89
7.4.3 Fatos que marcaram a primeira edição do programa na UESB	92
7.5 A relação entre a Residência Pedagógica e a BNCC	96
7.5.1 A vinculação do programa de RP às adequações curriculares propostas pela BNCC e as ações desenvolvidas no núcleo interdisciplinar de Ciências da UESB	96
7.5.2 Os posicionamentos dos coordenadores frente ao processo de padronização e mercantilização da Educação	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICE A	117
APÊNDICE B	119

PRAZER! SOU NISÂNGELA!

Para iniciar esse trabalho, gostaria primeiramente de apresentar a pessoa por trás dessa pesquisa: Prazer! Sou Nisângela!

Assim como todo mundo, sou constituída por inúmeras versões do meu próprio “eu”: sou mulher, sou filha, sou irmã, sou nordestina, sou baiana, sou professora, sou pesquisadora... Dedicarei nesse pequeno espaço a resumir um pouco da minha trajetória no âmbito da pesquisa, mas é lógico que para chegar até ela, não posso me desfazer das tantas outras versões que habitam em mim, pois elas se entrelaçam.

Atualmente tenho 26 anos, nasci na cidade de Cruz das Almas na Bahia, sou filha de Nilza e Luis, que tiveram além de mim, outros cinco filhos (uma mulher e quatro homens). Tive uma infância muito pobre, vivíamos praticamente da agricultura e dos programas sociais do governo. Sempre enxerguei na educação a chance de mudar de vida e transformar a minha realidade e da minha família. Também sempre tive um apreço pela docência, desde pequena já gostava de brincar de escolinha, de ser professora, de ensinar. Os cadernos e os livros sempre foram minhas distrações preferidas.

Na escola, me destaquei por ser uma boa aluna, estando à frente dos trabalhos, dos projetos e ao concluir o ensino médio, veio a grande dúvida sobre a carreira que queria seguir. Apesar de me identificar muito com a docência, ouvia os professores relatarem suas frustrações com a precarização e desvalorização da sua profissão, o que me levou a seguir inicialmente outro caminho.

Entrei no curso de Bacharelado em Ciências Exatas e Tecnológicas na UFRB, por ter uma grande identificação com a matemática, o curso com característica semelhante ao BI me possibilitaria posteriormente escolher entre algumas Engenharias (Elétrica, Civil, Mecânica e da Computação). Eis que o curso era no turno integral, considerando que faço parte da classe trabalhadora, foi difícil a permanência, pois não tinha o privilégio de optar apenas por estudar. A priori comecei tentando conciliar os estudos com um trabalho que desempenhava a noite como alfabetizadora do Programa Todos pela alfabetização (em 2014 durante o

governo do PT), o que afetou meu desempenho no curso, pois não me restava tempo livre para me dedicar o tanto que deveria.

Uma situação em especial marcou negativamente minha trajetória nesse curso, durante uma aula, tive uma dúvida a respeito de um símbolo matemático, e ao perguntar o professor de forma leiga do que se tratava, fui repudiada diante da turma, o mesmo me disse que se eu desconhecia aquele sinal nem deveria estar ali. Saí daquela aula com a certeza de que não voltaria mais e assim o fiz. Hoje, carrego esse exemplo como experiência de vida para jamais cometer o mesmo tipo de erro com os meus alunos. O que mais me realiza na minha profissão é quando consigo explicar algo e percebo que os alunos entenderam, quando eles participam e dialogam comigo, parafraseando Paulo Freire:

“Ensinar não é transferir inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de inteligir e comunicar o inteligido. É neste sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele” (Freire, 1996, p. 62).

No ano seguinte (em 2015), ingressei no curso de Licenciatura em Biologia que era ofertado no período noturno na mesma universidade, desde então descobri que encontrei o meu lugar no mundo. Estudar a Vida é fascinante, ensinar sobre ela é mais fascinante ainda. Concluí a graduação em março de 2020, no início da pandemia. Em 2021 ingressei no mestrado em Ensino de Ciências e desde 2022 (ano passado) que exerço profissionalmente o papel de docente, lecionando numa escola estadual do município de Ipirá-BA, e assim, vivenciando os sabores e dissabores dessa linda e desafiadora profissão.

Mas como minha trajetória acadêmica me trouxe até aqui? Posso dizer que sempre fui uma estudante ativa, comprometida e disposta a vivenciar todas as experiências que o espaço acadêmico tinha a me proporcionar, participei de grupos de estudos, monitorias, eventos científicos, de projetos de ensino, de pesquisa, de extensão e algumas dessas experiências foram determinantes para minha identificação com a temática desse trabalho (BNCC e Residência Pedagógica). Dentre essas, destaca-se minha participação como membra do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre a Interdisciplinaridade - GEInter, no qual fiz parte entre 2017 a 2020. O grupo

que conta com a participação de professores da educação básica, docentes universitários e licenciandos, que tem como principal interesse de estudo discutir a interdisciplinaridade e outras temáticas de relevâncias atuais envolvendo a educação. Foi através do GEInter que tive minha primeira aproximação com as discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular - BNCC quando esta ainda estava em fase de elaboração. Tive a satisfação de organizar eventos, participar de palestras, apresentar e publicar trabalhos, tendo-a como problemática central das discussões.

Em 2018, fiz parte da primeira edição do Programa de Residência Pedagógica, foram 18 meses de atuação como residente no programa, nos quais envolveram diversas ações formativas: imersão na escola-campo, efetiva regência, propostas interventivas, realizações de eventos, entre outros. Foi também, a partir deste, que tive minha primeira aproximação com a BNCC no âmbito da prática. A escola na qual atuei tinha sido uma das escolhidas para iniciar o processo piloto de implementação da Base na adequação do seu currículo.

Dessas experiências, algumas inquietações emergiram, sobretudo, movidas pela incerteza a respeito da minha formação e os novos entornos desta a partir das mudanças propostas pela BNCC, assim, desenvolvi meu trabalho de conclusão de curso intitulado: “Entre os olhares da BNCC e do licenciando em Biologia: e agora professor? Como ensinar e aprender Ciências nos anos finais do ensino fundamental?”, cujo objetivo central era de compreender na perspectiva dos estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e da BNCC, os principais desafios que se apresentam para lecionar no ensino de Ciências.

Tendo em vista tudo que aqui foram mencionados a respeito da minha trajetória acadêmica, minhas experiências vivenciadas dentro do contexto da Residência Pedagógica, somando com a problemática envolvendo a formação de professores de Biologia e os estudos que venho realizando sobre a BNCC, é que essa pesquisa começa a se delinear, ganhando novos sentidos e rumos a partir do meu ingresso no Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Formação de Professores sob a orientação da professora Dra. Talamira Taita Rodrigues Brito.

A realização desse trabalho é uma grande realização pessoal, acadêmica e profissional e espero de alguma forma estar contribuindo para o meu campo de atuação.

1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, vinculada à linha de pesquisa Formação de Professores de Ciências e Matemática. Apresenta como objeto de investigação a Residência Pedagógica, problematizando especialmente as discussões recentes em torno das mudanças curriculares proposta pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e seus possíveis impactos para a formação inicial de professores de Ciências.

O Programa Residência Pedagógica - PRP é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, instituída pelo decreto nº. 8752, de 9 de maio de 2016. Tal política foi apresentada pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC por meio de um conjunto de slides divulgados em outubro de 2017, pautando a justificativa para sua criação há uma série de diagnósticos negativos a respeito da educação, enfatizando assim, a necessidade de mudanças. Nessa apresentação a Residência Pedagógica - RP é explicitada com uma das linhas de ação para a formação inicial.

A partir do exposto, o PRP foi lançado em 2018, apoiado e fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, tendo como público-alvo os estudantes dos cursos de licenciaturas que se encontram a partir da segunda metade do curso. Esses estudantes são nomeados de residentes e sob o acompanhamento de um professor da educação básica (chamado de preceptor) e de um docente da Instituição de Ensino Superior - IES (docente orientador) são imersos na escola campo (educação básica) para realizar diversas ações, entre elas: ambientação, imersão e regência.

Nos chama atenção, a intencionalidade do programa em fornecer apoio para a implementação da BNCC, deixando explícito que um dos seus objetivos é: “promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da BNCC” (Brasil, 2018a).

A BNCC refere-se a um documento educacional brasileiro que já se encontra em vigor, norteando a elaboração dos currículos educacionais do país. De caráter normativo, objetiva principalmente, delimitar percursos de aprendizagens e desenvolvimento dos estudantes da educação básica, definindo as habilidades e competências necessárias em cada etapa de ensino.

A discussão em torno da elaboração deste documento está prevista desde a Constituição Federal de 1988, ao referir no seu artigo 210 “aos conteúdos mínimos a serem fixados para o ensino fundamental de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988). A continuação dessa discussão manteve-se em pauta ao longo das últimas décadas, explicitadas em diversos momentos, principalmente nos documentos de abrangência nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN (2013) e Plano Nacional de Educação - PNE (2014).

A elaboração do documento foi conduzida pelo MEC entre 2015 e 2018, resultando em três versões até chegar ao seu texto final. A primeira versão passou por consulta pública online entre outubro de 2015 a março de 2016. A segunda versão circundou o país por meio de seminários estaduais com professores, gestores e especialistas organizados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e a União de Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, sendo disponibilizada em maio de 2016. E por fim, a terceira e última versão foi entregue ao Conselho Nacional de Educação no dia 6 de abril de 2017.

Em 20 de dezembro de 2017, a BNCC para a educação infantil e para o ensino fundamental é homologada pelo Ministério da Educação e, com um ano depois, em 14 de dezembro de 2018 é homologada a BNCC para o ensino médio. Com isso o documento passa a incluir toda a etapa da educação básica.

Num primeiro olhar para o documento, é percebido que na área de Ciências da Natureza há inúmeras mudanças. Via de regra, elas giram em torno dos novos desafios postos para que sejam garantidas articulações entre conhecimentos da Física, da Química e da Biologia à luz das competências e habilidades como preconiza a BNCC. Tal evidência pressupõe, dos professores de Ciências, conhecimentos

relativos a essas áreas como condições conceituais e procedimentais, sobretudo para o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico. Tal cenário preocupa-nos, pois anunciam novos desafios à formação desses professores.

Nesta direção, a justificativa para a realização desta pesquisa parte principalmente da minha preocupação e inquietação enquanto licenciada frente ao cenário atual da educação brasileira, marcada pelas recentes reformas curriculares, bem como suas implicações no âmbito das políticas de formação de professores. Essa problemática tem ocupado cada vez mais os debates educacionais, nos convocando a pensar a qualidade e o futuro da formação do professorado, que vem nos últimos anos sendo fortemente ameaçada pelos projetos neoliberais, de caráter pragmático, tecnicista, calcados numa concepção reducionista de educação, com viés capitalista, que visa, sobretudo, o controle do exercício profissional docente. A partir de tais reflexões, pesquisar o Projeto Institucional Residência Pedagógica (a UESB aderiu ao Edital de 2020) é uma possibilidade de refletir junto ao coletivo de professores coordenadores e residentes sobre tal política e seus desdobramentos para o campo da formação inicial de professores de Ciências.

Outra importante justificativa é o fato da RP ser um programa relativamente recente. O programa encontra-se atualmente na sua terceira edição. A primeira edição aconteceu entre o segundo semestre de 2018 e início do primeiro semestre de 2020. Posteriormente, aconteceu a segunda edição que perdurou entre o segundo semestre de 2020 e o primeiro semestre de 2022 e, desde o segundo semestre de 2022 que está em vigor à sua terceira edição; todas com vigência de 18 meses.

Em um levantamento realizado a partir das dissertações e teses, foi possível constatar a carência de produções acadêmicas a respeito da RP em diversos estados do país. Em se tratando da Bahia, encontramos apenas um único trabalho que fora apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática para obtenção do título de mestra pela discente Mikaella Santos (2023) da Universidade Estadual de Santa Cruz - UES, sediada na cidade de Ilhéus, no sul do estado. Não obstante, não encontramos nenhum trabalho cuja centralidade se pautasse na relação entre a Residência Pedagógica e a BNCC.

Vale ressaltar que a UESB não aderiu ao primeiro edital da RP, iniciando sua participação no programa apenas a partir da segunda edição que aconteceu em 2020 (e que é o foco dessa investigação). Portanto, essa pesquisa apresenta a relevância de investigar a primeira experiência da referida instituição com esse programa de formação, apresentando à comunidade acadêmica um diagnóstico das principais ações realizadas, dos pontos positivos e negativos e quiçá, provocar nos agentes envolvidos, reflexões e mobilizações em prol de melhoria para a formação docente.

Assim, pois, ao considerar esta estreita relação entre as novas orientações curriculares e as ações que são previstas para ser desenvolvida pelo PRP, esta pesquisa apresenta como foco investigativo, responder ao seguinte questionamento: **Como o projeto institucional de Residência Pedagógica instituído na UESB tem dialogado com a BNCC, na perspectiva de pensar a formação de professores de Ciências e Biologia?**

Nessa direção, a pesquisa apresenta como objetivo central **“Compreender como no projeto institucional de Residência Pedagógica instituído na UESB, as questões que envolvem a BNCC, especialmente voltadas para a formação de professores de Ciências tem sido experienciadas pelos partícipes”**. Para alcançar o objetivo geral, bem como responder ao questionamento exposto, traçamos os seguintes objetivos específicos: (1) Analisar o Programa de Residência Pedagógica à luz das experiências formativas tangenciadas pela BNCC; (2) Apontar as relações tensivas entre a formação do professor de Ciências, o programa de Residência Pedagógica e a introdução da BNCC nesse projeto de formação; (3) Analisar a Residência Pedagógica da UESB à luz das narrativas dos coordenadores dos subprojetos interdisciplinares de Ciências.

Assim, a dissertação está organizada em 08 seções. Na introdutória apresentamos o contexto do objeto de estudo, bem como sua problemática, pergunta e objetivos que movem à realização desta pesquisa.

A segunda seção apresenta uma síntese das discussões envolvendo a política de formação de professores, problematizando especialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores aprovadas pelo Conselho

Nacional de Educação - CNE através da resolução 02/2019 e seus impactos para a formação docente.

A terceira tem como foco o Programa de Residência Pedagógica, destacando seu contexto histórico-legal, as experiências de residências realizadas no âmbito educacional no Brasil antes e depois da nova reestruturação do projeto pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, enfatizando também as implicações da BNCC e da BNC-Formação nessa política para a formação inicial de professores de Ciências.

Ainda pautada na Residência Pedagógica, a quarta seção apresenta um levantamento de teses e dissertações que versam sobre o programa durante os seus primeiros 05 anos de implantação (2018 a 2023).

Na quinta, a discussão centraliza na BNCC, destacando o discurso preconizado no documento, os posicionamentos e críticas explicitadas por diversos autores e entidades educacionais no âmbito do currículo e da política de formação de professores, bem como suas implicações para o ensino de Ciências.

A sexta seção dedica-se a apresentar o percurso metodológico para a realização desta investigação, quanto à sua abordagem, os sujeitos e lócus da pesquisa, o instrumento de coleta, forma de tratamento e análise dos dados.

Na sétima seção descrevemos e analisamos os resultados obtidos a partir das entrevistas que realizamos com os coordenadores do programa de Residência Pedagógica dos núcleos interdisciplinares de Física, Química e Biologia dos três campi da UESB. Esta seção está dividida em cinco subseções, a saber: (1) perfil dos colaboradores; (2) compreensão do contexto de implementação do programa; (3) estruturação do PRP na UESB; (4) relatos dos coordenadores dessa primeira experiência da instituição com a RP (5) por último, as questões que tangem à relação entre o PRP e a BNCC.

A última seção apresenta as considerações finais em que buscamos apresentar uma síntese do trabalho, responder os objetivos aqui propostos, bem como traçar novas possibilidades de estudos sobre o tema em tela.

2 CENÁRIO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Esta seção apresenta de maneira breve e sucinta, um contexto histórico das políticas de formação de professores no Brasil, instituindo como marco a aprovação da LDBEN, Lei nº9.394/96 em 20 de dezembro de 1996. Pretende-se com esta investigação discutir questões relacionadas à política de formação de professores, problematizando especialmente as novas DCNs aprovadas pelo CNE em dezembro de 2019 e seus impactos para a formação docente, tendo em vista a provocar reflexões e críticas sobre o tipo de formação que estamos vivenciando hoje e as racionalidade(s) e concepção(ões) pedagógica(s) que têm direcionado à formação e a prática do professorado.

A discussão em torno da formação docente é uma problemática ainda muito recente em nosso país. Diniz-Pereira (2016) ao apresentar uma síntese das discussões sobre os cursos de formação de professores constata em sua análise que foi a partir do final da década de 1970 e início da década de 1980 que os problemas educacionais passaram a ocupar os debates sobre a formação de professores, sendo marcado por inúmeras denúncias da crise educacional e a concomitante defesa por melhores condições de trabalho e de salário para atuação no magistério.

Em sua análise, o autor elucida uma série de problemas que há décadas vêm sendo tensionados e enfrentados pelos cursos de licenciaturas, tais como a separação explícita entre as atividades de ensino e pesquisa, a desarticulação entre teoria e prática e as dicotomias existentes entre bacharelado e licenciaturas, contribuindo para a fragmentação dos cursos de formação de professores. Destacam-se ainda problemas envolvendo o processo de desvalorização e descaracterização da profissão docente, evidenciado pela progressiva perda salarial e condições precárias de trabalho do magistério, problemas estes que ainda nos dias de hoje continuam muito presentes nas discussões no campo da formação docente.

Visando novas perspectivas e melhorias no contexto da formação docente, os debates em torno desta problemática ficaram ainda mais acentuados por volta da década de 1990, resultando em inúmeros movimentos e iniciativas políticas

direcionadas a pensar a formação de magistério da educação. Tal processo resultou na aprovação da LDBEN, Lei nº9.394/96 em 20 de dezembro de 1996.

Portanto, a LDBEN assinala um marco importante para a educação brasileira, sobretudo para a formação docente. A partir de sua efetivação, o sistema educacional de ensino passa por uma reestruturação, dando mais ênfase ao processo formativo desses profissionais. Entre as normatizações, destacam-se as novas regras em relação a formação dos profissionais de educação, “os níveis e o lócus da formação docente e de “especialistas”, os cursos que poderão ser mantidos pelos Institutos superiores de Educação; a carga horária da prática de ensino, a valorização do magistério e a experiência docente” (Carvalho, 1998, p.2)

Fica estabelecido a partir de sua homologação, que

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, n.p).

Após a aprovação da LDBEN, o CNE incubiu-se de elaborar as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs, contemplando todos os níveis de etapas da educação básica. Ao longo desses 25 anos de LDB, já foram publicadas três diretrizes, a primeira datada em 2002, a segunda em 2015, e mais recentemente, a terceira, publicada em 2019.

Ao entrar em vigor a Resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as DCNs para a formação de professores da educação básica, tem-se o aumento significativo da carga horária teórico-prática nos cursos de formação docente, entrando em vigor a obrigatoriedade das 300 horas de práticas de ensino.

A falta de articulação entre os conhecimentos teórico-práticos era algo visível nos cursos de formação, poucas eram as oportunidades vivenciadas pelos estudantes de licenciatura no contexto da realidade prática da profissão. Restringia-se aos estágios supervisionados, sendo estes vinculados às disciplinas práticas de ensino, que eram realizados na maioria das vezes sob muita precariedade e com uma carga horária bastante defasada (Diniz-Pereira, 2016).

A partir desta regulamentação tenta-se romper com o modelo de racionalidade técnica, historicamente enraizada no âmbito da formação de professores, visando instituir um novo modelo de formação orientado pelo princípio da prática. Assim sendo, a defesa era que a prática deveria acontecer desde os momentos iniciais do processo formativo, passando a ocupar um espaço significativo nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura, e acontecer de maneira articulada com as disciplinas teóricas. “Os blocos de formação não se apresentariam mais separados e acoplados, como no modelo anterior, mas concomitantes e articulados” (Diniz-Pereira, 2016, p.154).

Essa resolução ao entrar em vigor, demandava que todos os cursos se adequassem para atender às suas novas exigências, no entanto Gatti (2019) salienta que, na prática, sua proposta se mostrou inoperante e o que se verificou foi a permanência dos currículos com as mesmas propostas de formação focalizadas na área disciplinar específica, com pouca ênfase aos aspectos didático-pedagógicos.

A resolução CNE/CP 1/2002 definiu no art., 7º inciso I que

A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que: I - a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria (Brasil, 2002, p.4).

Tal definição chama a atenção para a centralidade das competências na formação de professores, o que a levou a ser bastante criticada dada ao seu caráter tecnicista. Os negativos que incidiram sobre ela contribuíram para que a mesma não se efetivasse de fato como norma orientadora para os cursos de formação de professores. Em 2003, com início um novo contexto político com a chegada à presidência de Luiz Inácio Lula da Silva, as políticas educacionais foram reestruturadas e a noção de competência deixada em segundo plano.

Diante de um novo contexto, muitos movimentos se efetivaram tendo em vista repensar a formação destes profissionais e na busca por uma organicidade das políticas. A aprovação do PNE pelo Congresso Nacional, Lei nº13.005/2014, inaugura uma nova fase nas políticas educacionais brasileiras (Dourado, 2015).

O projeto de Lei enviado ao Congresso Nacional de Educação, composto por 10 diretrizes, 20 metas e um conjunto de 254 estratégias, consolidou um conjunto de

necessidades que abarcam a educação básica e o ensino superior. Entre suas metas, 12, 15, 16, 17 e 18 fazem referência à formação dos profissionais de educação. Nesse contexto de amplos estudos e debates face às questões de profissionalização e valorização dos profissionais do magistério, foram aprovadas em 2015 pelo CNE as DCNs para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.

A aprovação desta resolução configura um avanço importante para a educação brasileira, pois pela primeira vez tem-se um documento orgânico que visa articular a formação inicial e continuada envolvendo a universidade e a educação básica. A materialização desta resolução representou uma conquista histórica e que foi bastante celebrada no meio acadêmico, isso por que tal documento foi fruto de um extenso trabalho colaborativo e democrático, elaborado a partir de um projeto nacional de educação, que envolveu amplos debates realizados com entidades acadêmicas, universidades, sindicatos e profissionais da educação e que buscou contemplar em seu texto concepções e princípios historicamente defendidos no interior dos movimentos (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020).

Composta por 25 artigos e 08 capítulos, a resolução 02/2015 apresenta como proposição, a garantia de uma base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão (Brasil, 2015).

Desde 2016, com o golpe que acarretou no impeachment da presidenta Dilma Rousseff, temos vivenciado outro cenário na educação brasileira. Em dezembro de 2019, o CNE publicou a Resolução n.º 02/2019, que define as DCNs para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. A aprovação desta resolução vem sendo motivo de críticas por toda a comunidade acadêmica, haja vista que esta nova resolução rompe drasticamente com conquistas históricas obtidas através da resolução n. 2/2015. Seu processo de elaboração se deu de maneira totalmente diferente da sua antecessora, desconsiderando as reivindicações e as participações de

um coletivo de profissionais e entidades envolvidas com o processo educacional, o que tem provocado muitas manifestações e descontentamentos.

Como enfatizou Luiz Dourado em um seminário, intitulado “As Universidades Públicas da Bahia e o futuro da formação: legado, dissensos e possibilidades”, promovido pelas pró-reitorias de graduação de 10 universidades estaduais e federais da Bahia para abordar sobre a problemática em questão, compreende-se que este movimento no campo da formação de professores que foram e que estão sendo implementadas no nosso país, sobretudo a partir do golpe de 2016, trata-se de um movimento muito bem estruturado e mal intencionado para o desmonte das políticas públicas em geral. Entra em curso uma lógica centrada em bases pragmáticas, numa visão restrita de formação, que tem por horizonte de materialização a padronização da formação de professores. Resgata a noção de competência presente nas diretrizes de 2002 como eixo centralizador do currículo e comprometido com os interesses mercantilistas de fundação privatista.

Essa ênfase a pedagogia por competência evidencia o alinhamento das DCNs com as orientações propostas na BNCC. Como afirma Hypólito (2019, p.196), “a escola está cravada por políticas que pretendem submetê-las cada vez mais ao mercado do conservadorismo. Não obstante, o controle sobre o cotidiano escolar em muito passa pelo controle da formação docente”. Deste modo, a proposta da BNC-Formação pressupõe nesse conjunto de iniciativas um total alinhamento das políticas à BNCC, retira dos cursos de licenciaturas a possibilidade de se constituírem como curso de formação de professores sintonizados com um projeto de formação de caráter emancipador, sócio-histórico e crítico.

Neste modelo de formação, orientado pela racionalidade técnica, “o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas” (Diniz-Pereira, 2014, p.36). Assim, ficam em segundo, a formação teórica, os conhecimentos das áreas humanas, reduzindo a formação do professorado a um caráter tecnicista, pragmático e instrumental, pautada no papel do saber fazer.

Considerando todas as mudanças legais e de objetivos de formação durante a história da formação docente no Brasil, percebe-se que ainda hoje não superamos

essa visão de educação simplista e conservadora, que concebe a educação como uma ciência aplicada, onde as questões educacionais são pensadas e planejadas como problemas técnicos.

Concordamos com Diniz-Pereira (2014) quando o referido autor defende que o nosso desafio atualmente é romper com esses modelos de formação historicamente enraizados baseados na racionalidade técnica. Que possamos resistir e lutar por iniciativas que inspiram nos modelos de racionalidade crítica, comprometido com uma formação crítica, política, social, histórica e emancipatória do professorado.

3 A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO COADJUVANTE DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES - CONTEXTOS HISTÓRICO-LEGAIS

A Residência Pedagógica trata-se de um programa vinculado às Políticas de Formação Inicial de Professores instituído recentemente em nosso país, por meio do edital lançado em 2018 pela CAPES, que objetivou selecionar instituições de ensino superior com ofertas de cursos de licenciaturas interessadas em apresentar propostas de projetos inovadores a serem conduzidos em parceria com as redes públicas de ensino, contribuindo para a articulação entre teoria e prática dos cursos de licenciaturas (Brasil, 2018a).

Embora o programa seja relativamente recente, estudos realizados por Faria e Diniz-Pereira (2019) evidenciam que a Residência Pedagógica já era uma ideia que vinha sendo explorada e praticada nos últimos anos em diferentes contextos e nomenclaturas.

A fim de contextualizar a efetivação desse programa no âmbito do sistema educacional brasileiro, esse capítulo encontra-se dividido em seções. Inicialmente tecendo uma trajetória histórica sobre a origem da residência no campo educacional a partir dos primeiros projetos de lei. No segundo momento, apresentando por meio de estudos já realizados algumas experiências de residência que aconteceram e/ou acontecem no Brasil desde o início do século, quer seja na formação inicial, quer seja na formação continuada de professores. Mais adiante, focando o estudo nos editais do programa mais recentes lançados pela CAPES em 2018, 2020 e 2022. Para finalizar, apontamos uma análise crítica a respeito da relação entre o referido programa, BNC-Formação e BNCC.

3.1 Contexto histórico da Residência Pedagógica

A discussão sobre a residência educacional surgiu inicialmente em 2007 por meio de um projeto de lei do senado nº 227/2007 (Brasil, 2007) proposto pelo senador Marco Maciel (DEM/PE) denominada de Residência educacional. Segundo consta no documento, o projeto teria sido inspirado na experiência da residência

médica, assumindo desde então, algumas analogias e pressupostos do programa de medicina¹.

A 'residência médica' inspira o presente projeto de lei. Sabemos da importância na formação dos médicos dos dois, ou mais anos, de residência, ou seja, do período imediatamente seguinte ao da diplomação, de intensa prática junto a profissionais já experientes, em hospitais e outras instituições de saúde, quando não somente são testados os conhecimentos adquiridos como se assimilam novas habilidades exigidas pelos problemas do cotidiano e pelos avanços contínuos da ciência (Brasil, 2007, p. 3)

O projeto propunha a oferta aos professores habilitados para lecionar na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental têm a residência educacional como uma etapa ulterior de formação, com carga horária mínima de oitocentas horas e com direito a bolsa de estudos. Após dois anos de vigência, tornar-se-ia obrigatório para atuação do docente nos dois primeiros anos iniciais do ensino fundamental, o certificado de aprovação. A limitação da obrigatoriedade é justificada pela importância desses primeiros anos com o processo de alfabetização, além de viabilizar financeiramente os órgãos contratantes na formação docente.

A justificativa apresentada pelo senador para implementação do projeto centrou-se na falta de preparo dos alfabetizadores para lidar com os desafios da alfabetização, pois, na sua concepção, a formação inicial oferecida pelas instituições de ensino superior, especialmente os estágios, nem sempre tinham condições de oportunizar uma formação prática satisfatória. Assim sendo, defendia-se que esta medida iria contribuir para a erradicação do analfabetismo e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade da educação. O projeto, no entanto, só foi analisado em audiência pública no ano de 2009, recebendo manifestações de apoio e sugestões de melhorias, mas não prosseguiu em pauta do Congresso Nacional, sendo arquivado no ano de 2011.

Em 2012 o projeto foi resgatado e adaptado pelo então senador Blairo Maggi (PL/MT). Entre as adaptações destacam-se a mudança do termo residência educacional para Residência Pedagógica, considerado mais adequado para descrever o propósito da iniciativa, além da não obrigatoriedade do certificado de aprovação

¹ Embora ambos os programas tenham a mesma finalidade no que se referem à aproximação do formando da sua realidade profissional, elas se diferenciam na fase formativa em que a imersão

no programa para atuação docente nessas etapas da educação básica, visando assegurar os direitos dos docentes em exercício que, porventura, não tiveram acesso a essa modalidade formativa. Entretanto, nada impediria a utilização da certificação como estratégia de atualização profissional, como por exemplo, para pontuação nas provas de títulos dos processos seletivos das redes de ensino.

Posteriormente, já no ano de 2014, o projeto de lei foi aprovado, apresentando algumas modificações em seu texto original para atender as reivindicações de várias entidades do campo educacional apresentadas durante as audiências públicas, entre elas, a implementação da Residência Pedagógica para todos os professores da educação básica. Além desta, foi acrescida ao artigo 65 da lei nº 9.394/1996, o parágrafo único: “Aos professores habilitados para a docência na educação básica será oferecida a Residência Pedagógica, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de 1.600 (mil e seiscentas) horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei” (Emenda nº 1 ao Projeto de Lei do Senado nº 284/2012).

As controvérsias provocadas por essa alteração, juntamente com a falta de clareza e aprofundamento sobre o tema foram pontos desfavoráveis à sua implementação. Para as entidades e estudiosos da área, o programa de residência não poderia ser apontado como solução para os problemas educacionais.

Embora os projetos de lei citados até aqui não tenham sido efetivados, desde a década de 2000 muitas experiências de residências vêm acontecendo de forma isolada no Brasil, quer seja na formação inicial ou continuada de professores. Falaremos sobre essas experiências na seção a seguir.

3.2 A Residência Pedagógica na formação inicial e continuada de professores

Silva e Cruz (2018) ao fazerem um levantamento dessas experiências formativas, elucidam que na formação inicial muitos desses programas assumiram um caráter de estágio renumerado instituídos com a finalidade de resolver questões pontuais da relação teoria e prática ou mesmo para solucionar problemas das redes municipais de ensino com carência de professores. Na tabela a seguir estão elencados

alguns desses projetos com seus respectivos nomes, ano de implementação e síntese da proposta:

Tabela 01 - Experiências de Residência Pedagógica na formação inicial de professores:

PROGRAMA	ANO	SÍNTESE DA PROPOSTA
Residência Pedagógica	2008	Programa ainda vigente, no qual estudantes matriculados no Instituto Superior de educação Ivoti (ISEI), município de Ivoti, Rio Grande do Sul, realizam visitas em escolas de outras cidades do país. Esses estudantes são recebidos em instituições de ensino para acompanhar e vivenciar por uma semana a prática docente do município e da rede Sinodal de Educação e neste período se hospedam em casas de professores da unidade.
Residência Pedagógica	2009	Programa inspirado na Pedagogia da alternância desenvolvido no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), campus de Guarulhos, caracterizado pelo estreito vínculo entre a IES e as escolas da educação básica.
Residência Pedagógica	2011	Programa implementado com caráter de curso formativo com duração de 60h aos professores ingressantes que se encontravam no primeiro ano do estágio probatório na rede municipal de ensino do Município de Niterói, Rio de Janeiro, a partir de uma parceria entre a Fundação Municipal de Educação de Niterói e a Faculdade de Educação da UFMG, estabelecida por intermédio do MEC.
Residência Educacional	2013	Programa instituído no estado de São Paulo com o propósito de aprimorar a prática docente devido à complexidade do processo de operacionalização das atividades de estágio supervisionado.

Estágio Renumerado	2014	Programa que teve iniciativa da prefeitura de Jundiaí- São Paulo, mas que logo chegou ao fim. Estabelecia parcerias com algumas faculdades particulares locais, beneficiando estagiários com bolsas no valor de 950,00 para auxiliar os docentes em seu exercício profissional, oportunizando aos estudantes de licenciatura a vivenciar a realidade na escola.
-----------------------	------	---

Fonte: Elaborado pelas autoras, usando como referência o trabalho de Silva e Cruz (2018, p. 232-233).

Na formação continuada, temos como principal representação desse modelo de formação o Programa Residência Docente - PRD que teve início em caráter experimental, no Colégio Pedro II, sendo instituído oficialmente pela CAPES através da portaria nº 206, de 21 de outubro de 2011 e implantado em maio de 2012. O programa teve como pretensão:

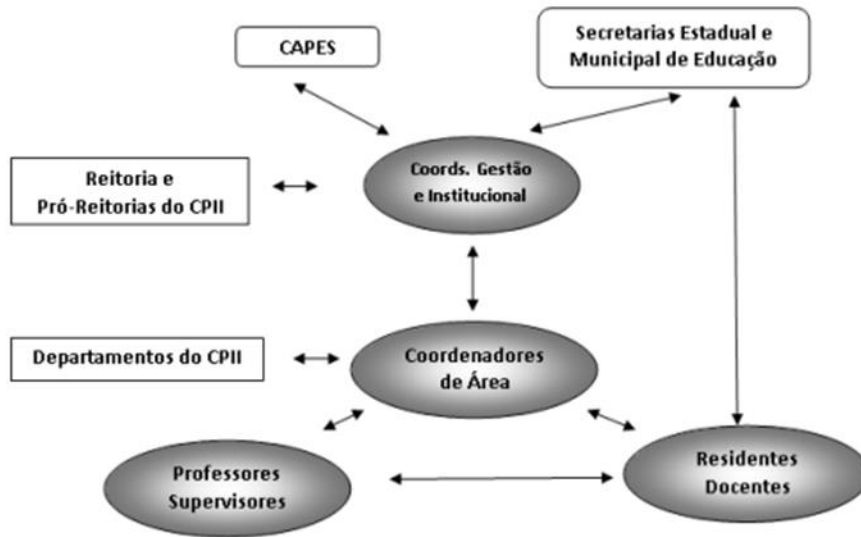
Aprimorar a formação do professor da Educação Básica, desenvolvimento de competências docentes in loco, visando complementar a educação recebida na Instituição de Ensino Superior de origem com a vivência em ambiente escolar de reconhecida excelência e, em última análise, contribuir para elevar o padrão de qualidade da Educação Básica (Colégio Pedro II, s.d, p. 01).

De acordo com o anuário do Programa de 2011-2017, este se constitui como um curso de pós-graduação *Latu Sensu* com carga horária de 360h,² cumpridas durante um ano letivo. Durante este percurso os professores residentes tem a oportunidade de “desenvolver estratégias pedagógicas apropriadas para a realidade educacional da rede pública, criando produtos acadêmicos relacionados à prática docente, aplicáveis às suas escolas de origem e ao Colégio Pedro II” (Colégio Pedro II, 2019, p. 28).

Em consonância com os referidos documentos (Colégio Pedro II, s.d e 2019), a estrutura organizacional inicial do programa se deu da seguinte forma (Figura 01):

² A carga horária do programa sofreu algumas modificações ao longo de sua trajetória, inicialmente os residentes docentes tinham que cumprir o mínimo de 500h de atividades durante um ano letivo (de agosto de 2011 a julho de 2012).

Figura 01 - Estrutura organizacional do Programa de Residência Pedagógica no CP II



Fonte: Colégio Pedro II (2019, p.32)

1. Professores residentes (público-alvo): composto por professores recém-formados em cursos de licenciatura plena, atuantes nas escolas públicas dos municípios e estado do Rio de Janeiro em quaisquer áreas/disciplinas oferecidas na educação básica do 1º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio;

2. Professores supervisores, sendo este integrado ao quadro efetivo de docentes do colégio Pedro II, com o título mínimo de especialista e com experiência profissional na instituição de no mínimo 03 anos, responsável por atuar diretamente com o residente docente, orientando, definindo e acompanhando as atividades realizadas,

3. Coordenador da área: Composto por professores do quadro de pós-graduados, possuidor de título de mestre e com experiência profissional de no mínimo 03 anos na instituição, cabe ao coordenador da área entre algumas funções colaborar com a seleção de professores supervisores, capacitá-los, orientá-los e acompanhá-los na sua atuação.

4. Coordenador Institucional: professor com título de doutor do quadro de pós-graduados do Colégio Pedro II, responsável por intermediar o diálogo entre a CAPES e o processo de formalização do programa.

Com caráter semelhante ao programa de Residência Docente instituído por essa portaria da CAPES, desenvolveu-se também o Projeto Residência Docente do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/UFMG).

O Centro Pedagógico é uma escola da rede federal de ensino, que atende estudantes do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). É uma instituição considerada por determinados critérios, como referência em relação a outras escolas públicas, uma vez que possui um quadro de profissionais qualificados, boa aquisição de equipamentos e boa qualidade do ensino por meio da articulação com projetos universitários envolvendo pesquisa e extensão. No período entre 2011 e 2015, por exemplo, conviveram nos distintos tempos e espaços de formação da escola, graduandos envolvidos com inúmeros projetos.³

Dentre eles, destaca-se o projeto de Residência Docente, uma parceria entre a escola, universidade de Minas Gerais, a CAPES e a prefeitura de Contagem, Minas Gerais, em suma, o objetivo geral do projeto consiste em “contribuir para a formação de professores da rede pública de Educação Básica, a partir de vivências e reflexões sobre o fazer pedagógico, no Ensino Fundamental, nas suas dimensões teóricas, metodológicas e práticas” (Rocha, 2017, p.226).

O programa se constitui como um curso de aperfeiçoamento semipresencial, com carga horária de 420h envolvendo atividades presenciais desenvolvidas dentro do CP II e virtuais via plataforma Moodle. Muitos são os profissionais envolvidos nesse projeto, a saber (Rocha, 2017):

1. Residente docente: compostos por professores da rede pública municipal e estadual, especialmente vinculados à prefeitura de Contagem, com diploma em cursos de licenciatura plena ou com formação específica para atuação nos anos iniciais do ensino fundamental, que atuam em áreas/disciplinas do ensino fundamental. Os residentes docentes tem por responsabilidade desenvolver diversas atividades que inclui vivência na sala de aula, participação em momentos formativos

³ (i) O Projeto Imersão Docente; (ii) o Projeto Monitoria do Ensino Básico e Profissional; (iii) o Projeto Contribuindo para a Formação Docente; (iv) o Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º segmento, vinculado ao Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG, (v) o Programa Institucional de Bolsa para Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela CAPES (vi) o Programa Segundo Tempo do Ministério dos Esportes; (vii) outros projetos (vinculados a disciplinas mais específicas do currículo escolar) de monitoria, estágio e/ou iniciação científica orientados por profissionais efetivos da escola (Faria, 2018, p. 68)

e produção e divulgação do conhecimento científico, por meio de observações e registros de aulas, realização de planejamento, acompanhamento de alunos, realização de atividades interventivas, elaboração de relatórios periódicos, produção de memoriais e de artigos acadêmicos, entre outros.

2. Professores supervisores: são os professores efetivos do Centro pedagógico com título mínimo de especialista e com experiência docente de no mínimo três anos. Estes são responsáveis em acompanhar, orientar e avaliar o residente docente, promovendo momentos de estudos e reflexão sobre a prática pedagógica.

3. Coordenadores da área: são formados pelos professores efetivos da instituição escolar, mestre ou doutor, com experiência docente de no mínimo três anos. A coordenação da área, juntamente com a coordenação geral e a sub-coordenação compõe uma espécie de colegiado do projeto, responsável por delinear os eixos norteadores do projeto e o acompanhamento de suas ações.

Para dar continuidade à temática da residência, enfatizaremos na próxima seção os últimos desdobramentos desse projeto, a partir dos editais mais recentes lançados pela CAPES em 2018, 2020 e 2022.

3.3 A Residência Pedagógica a partir dos editais mais recentes lançados pela CAPES

Foi lançado em 18 de outubro de 2017 pelo MEC um conjunto de slides⁴ para apresentar a nova Política Nacional de Formação de Professores. De acordo com o arquivo, a qualidade das aprendizagens depende da qualidade do trabalho do professor, fator este que pode ser controlado pela política educacional. Como justificativa para a criação da nova política foi apresentado o seguintes diagnóstico sobre a educação: (1) resultados insuficientes dos estudantes; (2) aumento das desigualdades; (3) baixa qualidade da formação de professores; (4) currículos extensos que não oferecem atividades práticas; (5) poucos cursos com aprofundamento da formação na educação infantil e no ciclo da alfabetização; (6) estágios curriculares sem planejamento e sem vinculação clara com as escolas.

⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf/file>. Acesso em: 15 de dezembro de 2021.

Após o diagnóstico, ganham destaques os princípios que regem essa nova política estabelecidos na Constituição Federal, na LDBEN, no Plano Nacional de Educação e na Resolução 2/2015, posteriormente, as dimensões e iniciativas delas decorrentes. Entre essas iniciativas, é mencionada a Base Nacional de Formação Docente, uma proposta que estava em elaboração com o objetivo de nortear o currículo da formação de professores.

A Residência Pedagógica é explicitada no documento como uma das linhas de ação para a formação inicial. As primeiras informações a respeito do programa foram elencadas por meio dos seguintes tópicos:

1. Indução da melhoria da qualidade na formação inicial
2. Modernização do PIBID
3. Formação em serviço ao longo da graduação com ingresso após o 2º ano
4. Adesão de instituições formadoras
5. Avaliação periódica dos alunos
6. 80 mil bolsas

Essa forma de exposição dificultou compreendê-la integralmente e evidencia o descaso e a superficialidade com que se deu a elaboração dessa proposta. Segundo Silva e Cruz (2018, p.228) “Ação essa de exposição de slides que nos infere algo como um produto que sofreu uma compactação e que não deixa claro os princípios que norteariam os marcos operativos sintetizados [...]”.

Nesta direção, em 2017, muitas entidades educacionais⁵ se reuniram para manifestar seus posicionamentos contrários a respeito da política de formação de professores. De acordo com as entidades, esta se deu de forma impositiva pelo MEC, sem diálogo com as IES, com os professores e demais segmentos educacionais, representando um grave retrocesso para a efetivação de um sistema nacional de

⁵ ABdC - Associação Brasileira de Currículo

ABRAPEC - Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências)

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade

FINEDUCA - Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

FORUMDIR - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras

educação que leve em consideração a articulação entre a formação inicial, continuada, condições de trabalho, salário e carreira dos profissionais da educação.

Neste manifesto, as entidades já previam os impactos da BNC-formação na formação do professorado ao externar sua preocupação com a elaboração desse documento, questionando quais seriam seus critérios e prioridades:

Se está em elaboração uma Base Nacional de Formação de Professores quem são os interlocutores desse documento que será apresentado para consulta pública em 2018? De que modo essa Base impactará a implantação, em curso, da Resolução no. 2/2015 do CNE? Quais seriam as prioridades dessa base, que parece estar sendo formulada desconsiderando as condições concretas enfrentadas pelos docentes em seu dia a dia profissional? Que critérios presidiriam essa proposta, que não dialoga com entidades da área ou com as questões que vêm sendo estudadas pelos profissionais que nela atuam e a ela se dedicam? Num momento em que questionamentos múltiplos são feitos à proposta de unificação curricular na Educação Básica, preocupa ver a proposta de mais uma base, que, muito provavelmente, enfrentará os mesmos problemas que enfrenta a centralização curricular na Educação Básica, incapaz de reduzir desigualdades ou de promover melhoria da qualidade do ensino - e nesse caso, da formação - como afirma o texto apresentado (ANPEd, 2017, n.p)

Diante do exposto, em 2018, por meio da Portaria GAB nº 38, a CAPES no âmbito de suas atribuições com a formação inicial e continuada de professores resolveu instituir o programa de Residência Pedagógica, tendo como público alvo os alunos regularmente matriculadas nos cursos de licenciaturas das instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, que tenham cursado no mínimo 50% do curso ou que estejam a partir do 5º semestre.

Além dos residentes, integra o programa: professores da educação básica (preceptores), professores das instituições de ensino superior (coordenador institucional e coordenador dos subprojetos/núcleos). Os estudantes são imersos na escola campo (escola da educação básica) sob o acompanhamento do preceptor para desenvolver diversas atividades distribuídas entre atividades de ambientação, imersão (incluindo regências e propostas interventivas) e elaboração do relatório final.

Desde quando foi lançado o seu primeiro edital, já ocorreram 3 edições do programa, todos com vigência de 18 meses. O primeiro datado em 2018, o segundo em 2020 e o mais recente, em 2022, vigente até o presente momento. Contudo, para fins desta pesquisa, nosso interesse maior está no edital 1/2020, em que buscamos

analisar por meio de estudos documentais e das narrativas dos partícipes a primeira experiência da UESB na implementação do programa, haja vista que a referida instituição não aderiu ao primeiro edital.

Ao observarmos os três editais percebemos que ao decorrer do programa houve reformulações nos seus objetivos, para uma melhor visualização organizamos em uma tabela:

Tabela 02 - Objetivos da RP

Editais do PRP	São objetivos do PRP:
CAPES Nº 06/2018	<p>I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;</p> <p>II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da Residência Pedagógica;</p> <p>III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;</p> <p>IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da BNCC.</p>
CAPES Nº 1/2020	<p>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;</p> <p>II. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da BNCC;</p> <p>III. Fortalecer e ampliar a relação entre as IES e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de</p>

	professores da educação básica; e IV. Fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores.
CAPES Nº 24/2022	I. Fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura; II. Contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos; III. Estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores; IV. Valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional; V. Induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula.

Fonte: Capes (2018, 2020, 2022)

Ao compará-los, percebe-se que houve algumas reformulações nos objetivos. Comparando o primeiro edital com o segundo, a principal alteração observada diz respeito ao objetivo 2, que tinha como intencionalidade induzir a reformulação dos estágios supervisionados tendo por base a experiência da Residência Pedagógica, o mesmo é excluído do edital 01/2020. Esta exclusão fica evidente não somente nas apresentações dos objetivos, mas também ao longo de todo o texto do edital que não faz nenhuma referência ao estágio.

Outro aspecto que chama atenção entre os primeiros editais e que é, sem dúvida, uma das principais inquietações e razões para o desenvolvimento desta pesquisa é a vinculação da RP com a BNCC, expresso nos objetivos 2 e 4 (editais 06/2018 e 01/2020, respectivamente) ao elucidar que uma de suas intencionalidades é promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base. Base essa que vem sendo fortemente criticada (discutiremos essa temática com mais profundidade no próximo capítulo) dada o seu caráter tecnicista, pautado nas competências, bem como sua aproximação aos ideais neoliberais.

Em nota publicada pelo site da ANPEd, muitas entidades contestaram o conteúdo desse edital e o conteúdo do Edital 7/2018, também lançado pela CAPES em março de 2018, e que trata do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Entre as diversas razões que as levam a repudiar a associação desses programas à BNCC, destacam-se inicialmente duas: “a imediata vinculação da BNCC com as avaliações em larga escala” e o privilegiamento no caso do ensino médio, de apenas duas disciplinas “com vista à sua adequação a exames como PISA” (ANPEd, 2018, n.p).

As entidades enxergam a Residência Pedagógica como uma estratégia encontrada pelo MEC para “enxertar a BNCC no programa de formação inicial”, o que fere a autonomia universitária ao induzir nas IES programas que vão contra as concepções de formação docente presentes em seus projetos pedagógicos e nos princípios regidos na resolução CNE/CP nº 2/2015. É ainda uma tentativa de “ampliar o escopo de controle da BNCC” para além da educação básica, ao “ditar as ações e articulações institucionais da IES” também no “âmbito da formação docente” (ANPEd, 2018, n.p).

Nos referenciais para a Elaboração do Projeto Institucional de Residência Pedagógica (Brasil, 2018a), ao abordar acerca dos materiais a serem utilizados pela IES para “inovar o estágio curricular de seus cursos de licenciatura”, nos chamam atenção a ênfase dada a BNCC no tópico que trata sobre as abordagens e ações obrigatórias da residência:

- a) A apropriação analítica e crítica da BNCC nos seus princípios e fundamentos;
- b) No escopo da BNCC o projeto deverá priorizar o domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo curricular ou o conhecimento das ações pedagógicas que permitem transformar os objetos de estudo em objetos de ensino e aprendizagem;
- c) Atividades que envolvam as competências, os conteúdos das áreas e dos componentes, unidades temáticas e objetos de estudo previstos na BNCC, criando e executando sequências didáticas, planos de aula, avaliações e outras ações pedagógicas de ensino e aprendizagem (Brasil, 2018a, p.19).

Assim, do ponto de vista das entidades, o papel do PRP seria a de reorientação dos cursos de licenciaturas para aplicação prática da BNCC, incorrendo em uma visão reducionista da formação de professores que ao invés de contribuir para relação unitária entre teoria e prática, estaria propondo a dissociação entre elas,

reduzindo a formação do professorado a um “como fazer”, “descompromissado de uma concepção sócio-histórica e emancipadora. Isso prejudica a qualidade da educação básica [...] esvaziando-a de sua função social e cidadã” (ANPEd, 2018, n.p)

Vale ressaltar que não é foco deste estudo o edital 24/2022 da CAPES, que diz respeito ao Programa de Residência Pedagógica, uma vez que o projeto é recente e está no início de suas atividades, portanto não teríamos tempo hábil para fazer uma investigação mais criteriosa. Contudo, ao acessar o conteúdo do edital, nos inquieta o apagamento da BNCC no referido documento, que deixa de ser citada não apenas nos objetivos, mas também no escopo do texto. Realizamos uma busca pela palavra “BNCC” e ela sequer é mencionada, o que nos leva a questionar: O que teria ocasionado tais modificações? Seriam os efeitos das nossas incessantes críticas e lutas em prol da qualidade da formação docente?

4 PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES

Esta seção do trabalho tem como objetivo apresentar um levantamento das dissertações e teses que versam sobre a Residência Pedagógica durante os seus primeiros 05 anos de implantação (2018 a 2023), a fim de compreender melhor nosso objeto de pesquisa. A revisão sistemática foi realizada entre janeiro e junho de 2023 e consistiu nas seguintes etapas:

Primeiramente foi realizado o levantamento das produções acadêmicas em duas plataformas: Catálogo de Teses de Dissertação da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando como descritor a palavra “Residência Pedagógica”.

A segunda etapa consistiu-se na seleção dos trabalhos, para tanto utilizamos alguns critérios para sua inclusão ou exclusão, a saber:

- 1) Ter data de publicação a partir de 2018 até junho de 2023;
- 2) Apresentar no título do trabalho, nos objetivos ou nas palavras chaves o termo “Residência Pedagógica”;
- 3) Ser desenvolvida por mestres e doutores em programas de pós-graduação brasileiros;
- 4) Não incluir trabalhos duplicados;
- 5) Incluir apenas trabalhos que aborda a experiência de Residência Pedagógica em consonância com o edital lançado pelas Capes a partir do ano de 2018.

Para essa seleção foi necessária uma avaliação criteriosa nos resumos dos trabalhos. Os trabalhos que atendiam os critérios eram baixados e salvos em pastas de acordo com os resultados da busca. Informações importantes como autoria, orientação, título, ano de defesa, universidade, programa, objetivos e resumo foram extraídos e organizados em um quadro para facilitar o procedimento da etapa posterior: a síntese e interpretação dos dados. Para tanto, nos inspiramos nas técnicas estabelecidas por Bardin (2006), no qual a autora estabelece a organização da análise em três etapas: 1. A pré-análise, 2. Exploração do material e 3. Tratamento dos dados, inferência e interpretação. Na primeira fase há a organização do material e

sistematização das ideias iniciais. A segunda etapa consiste na exploração do material e definições de categorias, classificação e codificação dos dados e por último, ocorre à interpretação e inferência dos resultados.

Como resultado foram identificadas 73 produções acadêmicas no total, sendo 12 teses e 61 dissertações em programas de pós-graduação de universidades brasileiras. No caso do mestrado, consideramos tanto os programas profissionais quanto acadêmicos.

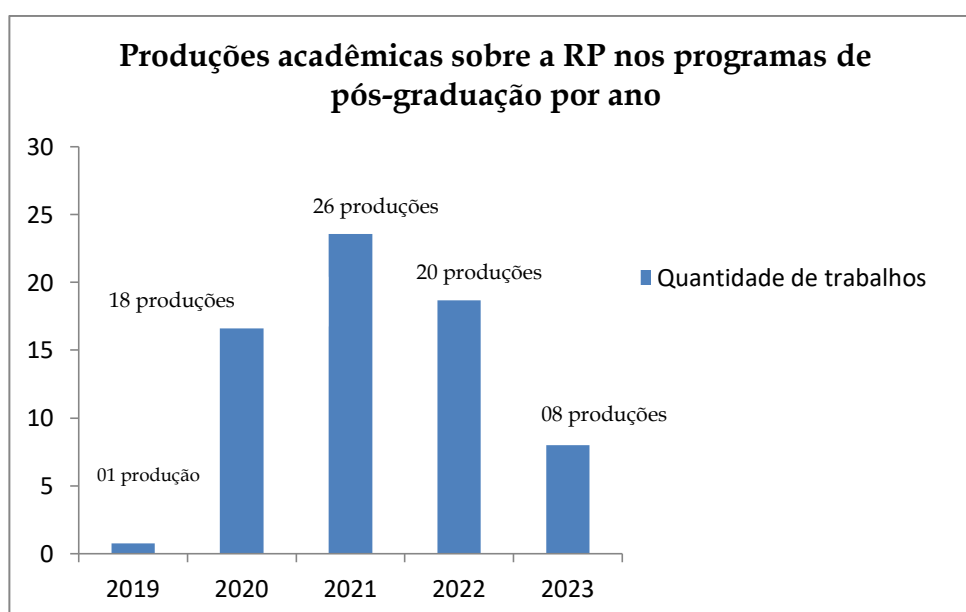
O olhar para os anos de publicações dessas produções acadêmicas (Gráfico 01), indica que a primeira produção a respeito da RP se deu no ano de 2019, um período relativamente rápido, considerando que o programa foi instituído pela CAPES no segundo semestre de 2018 e que as produções acadêmicas no Brasil resultam no período de dois e quatro anos, para o mestrado e doutorado, respectivamente. A primeira produção encontrada diz respeito à dissertação de autoria de Nathalya Marillya de Andrade Silva (2019), desenvolvida no programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Estadual da Paraíba. A pesquisa intitulada “O conceito de Natureza a partir das representações sociais dos participantes da Residência Pedagógica” teve como objetivo identificar as representações sociais sobre o conceito de natureza de um grupo de participantes da RP dos cursos de química, física e biologia da referida instituição.

Apesar da maioria dos trabalhos ser composto por dissertação, já em 2020 foi possível encontrar duas teses abordando sobre a Residência Pedagógica. A primeira teve como objetivo de estudo analisar como se estrutura o sistema didático no Programa de Residência Pedagógica de uma universidade pública do estado de Pernambuco, envolvendo licenciandos de matemática, professor da escola básica, docente do ensino superior e os saberes relacionados à formação de professores; tese que foi apresentada por Vania Duarte (2020) ao Programa de Pós-graduação em Ensino das Ciências e Matemática (PPGEC) da Universidade Federal Rural de Pernambuco. A segunda, desenvolvida por Bruno Garcês (2020) no instituto de Química de São Carlos da Universidade de São Paulo, apresentou como intencionalidade compreender os efeitos da utilização de atividades investigativas para a satisfação das necessidades psicológicas básicas de estudantes de licenciaturas

em diferentes etapas de formação; a Residência Pedagógica aparece como uma dessas etapas.

O ano de 2021 aparece com maior destaque no número dessas produções acadêmicas com um quantitativo de 26 produções. Apesar de incluirmos as produções de 2023, é importante ressaltar que como o ano ainda está em curso, à tendência é que esse número tenha um aumento significativo nos próximos meses.

Gráfico 01 - Produções acadêmicas sobre a RP nos programas de pós-graduação por ano (2019-2023 - até junho)



Fonte: Dados da pesquisa organizados pelas autoras com auxílio do Excel, 2023.

4.1 A produção de conhecimento sobre a RP por região do país

Com a finalidade de situar geograficamente nosso objeto de estudo, fizemos um levantamento por região (Figura 02), estado, universidade e programa de pós-graduação das produções acadêmicas que versam sobre a RP. Esse levantamento evidencia que as investigações a respeito do programa vêm se concentrando especialmente nas regiões do sudeste (com 29 produções) e sul (com 26 produções) do país, em terceiro lugar aparece a região nordeste (com 20 produções). Pesquisas com essa temática nas regiões do norte (apenas 02 produções) e centro-oeste (1 produção) são quase que inexistentes.

Para uma melhor ilustração desses dados, apresentamos abaixo a imagem de um mapa do Brasil com a coloração azul. As cores mais escuras representam as regiões com maior quantitativo de pesquisa e as cores mais claras as regiões com menor quantitativo.

Figura 02 - Produções acadêmicas sobre a RP por região do Brasil



Fonte: Elaborada pelas autoras com auxílio do Paint (2023)

Os dados evidenciam os estados dessas regiões (Figura 03) onde as pesquisas sobre a temática da RP estão mais concentradas. Na região Sudeste, destaca-se o estado de Minas Gerais e de São Paulo, enquanto que em Minas Gerais as pesquisas sobre a RP abrangem diversas universidades (PUC Minas, UFVJM, UFOP, UFMG, UFU, UFLA, UFV) e de forma equitativa. Em São Paulo há um destaque maior para a UNESP, das 11 produções acadêmicas realizadas no estado, seis delas se deram na referida instituição, as demais foram na UFSCar, Unisantos, UFSP e USP.

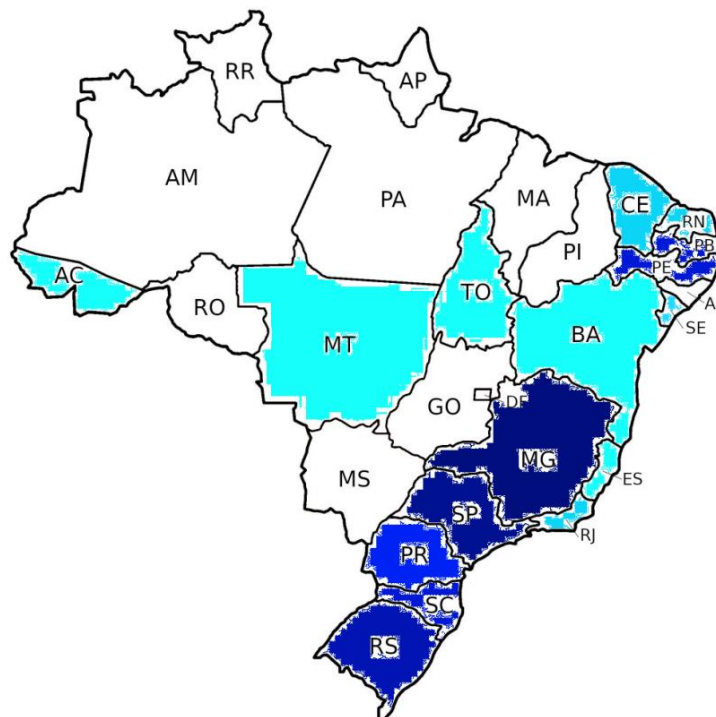
Na região sul, as pesquisas aparecem notadamente nos estados do Paraná e do Rio Grande do Sul, com destaque para a UFSM com 05 produções acadêmicas, seguido depois de Santa Catarina. O Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC se destaca com o quantitativo de 04 trabalhos acadêmicos realizados com

ênfase na RP, o maior número encontrado a nível de um único programa de pós-graduação.

Se tratando da região nordeste, aparecem no rancking de pesquisas sobre a RP os seguintes estados: Pernambuco e Paraíba (ambos empatados no primeiro lugar com 05 produções acadêmicas), Ceará e Rio Grande do Norte (ambos com três produções), seguido de Sergipe (com 02 produções) e Bahia (01 produção, apenas). A única pesquisa realizada na Bahia trata-se de uma dissertação de mestrado defendida este ano pela mestra Mikaella Santos (2023) pelo programa de Pós-graduação em ensino de Ciências e Matemática da Universidade Estadual de Santa Cruz, localizada na cidade de Iheús, sul do estado.

Como já mencionado, o número de pesquisas nas regiões Norte e Centro-Oeste sobre a temática em questão foi baixíssimo, no Norte, encontramos uma produção acadêmica apresentada pela universidade da UFAC, estado do Acre e outra pela UFNT, estado de Tocantins. No Centro-Oeste a única pesquisa se deu no estado do Mato grosso na UFMT.

Figura 03 - Produções acadêmicas sobre a RP por estado



Fonte: Elaborado pelas autoras com auxílio do Paint (2023)

Ademais, não foram encontrados trabalhos a níveis de dissertações e teses em programas de pós-graduações dos estados de Roraima, Amazonas, Pará, Amapá, Maranhão, Piauí, Rondônia, Mato Grosso do Sul, Alagoas e Distrito Federal. Os dados mais detalhados desse levantamento estão apresentados nas tabelas abaixo:

Tabela 03 - Produções acadêmicas sobre a RP nos programas de pós-graduação do país (2019-2023)

REGIÃO NORTE - 02 produções acadêmicas					
Estado	Nº	Universidade	Nº	PPG	Nº
AC	01	UFAC	01	Ensino de Ciências e Matemática	01
TO	01	UFNT	01	Ensino de Ciências e Matemática	01
REGIÃO NORDESTE - 20 produções acadêmicas					
Estado	Nº	Universidade	Nº	PPG	Nº
RN	03	UFRN	01	PPG em Inovação em Tecnologias Educacionais	01
		UERN	01	Educação	01
		IFRN	01	Ensino	01
PE	05	UFRPE	03	Ensino das Ciências	03
		UFPE	02	Educação Matemática e	01

				Tecnológica	
				Ensino das Ciências	01
PB	05	UEPB	05	Prof. em Formação de Professores	02
				Ensino de Ciências e educação Matemática	02
				Ensino de Ciências e Educação Matemática	01
SE	02	UFS	02	Ensino de Ciências e Matemática	01
				Educação	01
CE	03	UFC	02	Educação	01
				Educação Brasileira	01
		UECE	01	Intercampi em Educação e Ensino	01
BA	01	UESC	01	Educação em Ciências e Matemática	01
REGIÃO CENTRO-OESTE - 01 produção acadêmica					
Estado	Nº	Universidade	Nº	PPG	Nº
MT	01	UFMT	01	Educação	01

REGIÃO SUL - 24 produções acadêmicas					
Estado	Nº	Universidade	Nº	PPG	Nº
RS	08	UFSM	05	Educação Física	02
				Educação	01
				Educação em Ciências: Química da vida e saúde	01
				Políticas públicas e Gestão educacional	01
		IFSUL	01	Educação e Tecnologia	01
		UNIPAMPA	01	Ensino	01
		UNIVATES	01	Ensino	01
PR	12	UEM	02	Música	01
				Educação	01
		UENP	01	Prof. em Educação Básica	01
		UNIOESTE	03	Educação em Ciências e Educação Matemática	02
				Ensino	01

		UEL	03	Ensino de Ciências e educação Matemática	03
		UNOPAR	01	Metodologias para o ensino de Linguagens e suas Tecnologias	01
		UFPR	01	Ensino das Ciências Humanas, Sociais e da Natureza	01
		UEPG	01	Educação	01
SC	05	UFSC	04	Educação	04
		IFSC	01	Educação	01
REGIÃO SUDESTE - 29 produções acadêmicas					
Estado	n°	Universidade	N°	PPG	N°
SP	11	UNESP	06	PPG em Educação	03
				Prof. em Educação Física em rede	01
				Ensino e Processos Formativos	02
		UFSCar	02	Prof. em Educação	01
				Educação	01
		UNISANTOS	01	Educação	01
		UFSP	01	Educação	01
		USP	01	Química	01

MG	14	PUC Minas	01	Letras	01
		UFVJM	02	Prof. em Educação	01
				Educação em Ciências e Matemática	01
		UFOP	02	Educação Matemática	02
				01	Ensino de Ciências e Educação Matemática
		UFMG	01	Educação e Docência	01
		UFU	03	Prof em Ensino de Ciências e Matemática	02
				Geografia	01
		UFLA	02	Educação	01
				Educação Científica e Ambiental	01
		UFV	01	Educação em Ciências e Matemática	01
		UFSJ	01	Processos Educativos e Práticas Escolares	01
RJ	03	UERJ	02	Processos Formativos e desigualdades sociais	02
		UFF	01	Educação	01
ES	01	UFES	01	Educação	01

Fonte: Dados da pesquisa organizados pelas autoras, 2023.

4.2 Uma proposta de categorização das produções acadêmicas sobre a Residência Pedagógica

As publicações encontradas foram agrupadas em 06 grandes categorias. Tais publicações revelam uma centralidade das pesquisas que versam sobre a RP

associada à área de conhecimento de Ciências da Natureza, seguida de Matemática, Linguagens, Política de formação de professores, aspectos didático-pedagógicos e, por último, Ciências Humanas.

Tabela 04 - Categorização das teses e dissertação sobre RP incluídos no levantamento (2019-2023 (até junho))

Descrição da categoria	Quantidade de trabalhos
Ciências da Natureza	25
Matemática	13
Linguagens	13
Aspectos didático-pedagógicos	10
Política de formação de professores	09
Ciências Humanas	03

Fonte: Dados da pesquisa organizados pelas autoras (2023).

A categorização, bem como as teses e dissertações estão apresentadas de forma integral e completa por meio de um conjunto de 06 tabelas, organizadas sequencialmente na ordem decrescente, a partir da categoria que expressa maior número de publicações até a que expressa o menor número de publicações.

Tabela 05 - Teses e dissertações sobre RP vinculadas a área de Ciências da Natureza

Produções acadêmicas que versam sobre a RP na área de Ciências da natureza
BARBOSA, Luis Rafael. Práticas de avaliação formativa no contexto do Programa Residência Pedagógica. 2023. 182 p. Dissertação (mestrado). Mestrado Profissional em Educação em Ciências e Matemática. Universidade Federal de Viçosa. Florestal, MG, 2023.
SANTOS, Mikaella Rocchigiani Magnavita dos. Constituição da identidade de professores

<p>de Ciências no contexto do Programa de Residência Pedagógica. 2023. 148 p. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. Universidade Estadual De Santa Cruz. Ilhéus, BA, 2023.</p>
<p>SANTINO, Lyuska Leite Andreolino. Importância do Programa de Residência Pedagógica na formação de professores. 2023. 76 p. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB, 2023.</p>
<p>MARCOLAN, Cíntia de Cássia. Impactos do Programa de Residência Pedagógica na formação inicial docente em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Sergipe. 2022. 137 p. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2022.</p>
<p>ZONATTO, Aline Barbosa. Contribuições do Programa de Residência Pedagógica para a formação inicial de professores de Ciências e Biologia. 2022. 70 p. Dissertação (mestrado). Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Ilha Solteira, SP, 2022.</p>
<p>SILVA, Sélvia Taciana Josiana Maciel de Paula. Estágio supervisionado e Residência Pedagógica no curso de Ciências biológicas da UFVJM: desafios e possibilidades para a formação de professores. 2022. 116 p. Dissertação (mestrado). Programa De Pós-Graduação em Educação em Ciências, Matemática e Tecnologia – PPGECMA. Universidade Federal Dos Vales Do Jequitinhonha E Mucuri. Diamantina, MG, 2022.</p>
<p>SANTOS, Laiene Maria Rodrigues dos. Saberes científicos e pedagógicos de conteúdos químicos expressos por professores do Programa De Residência Pedagógica em Química da UFMT. 2022.110 p. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, MT, 2022.</p>
<p>SOARES, Isaias Leonel Ferreira. O programa Residência Pedagógica no curso de licenciatura em Ciências biológicas da UFSJ: um estudo ator-rede a partir dos relatos dos residentes. 2022. 151 p. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares. Universidade Federal de São João de Del-Rei, São João de Del-Rei, MG, 2022.</p>
<p>SANTOS, Claudinelly Yara Braz dos Santos. Repercussão do Programa Residência Pedagógica na formação inicial do professor de Ciências e biologia. 2022. 165 p. Tese (doutorado). Programa De Pós-Graduação Em Ensino das Ciências. Universidade Federal Rural De Pernambuco. Recife, PE, 2022.</p>
<p>CASTILHO, Drielle Caroline. Investigações acerca da história e filosofia da ciência com licenciandos em química. 2021. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, PR, 2021.</p>
<p>RAMOS, Luara Wesley Candeu. Programa Residência Pedagógica (PRP): um estudo sobre a formação docente de química. 2021. 107 p. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática / Universidade Estadual de Londrina. Londrina, PR, 2021.</p>
<p>RAMOS, Daiana Aparecida Ramos. Pistas de uma professora preceptora para o desenvolvimento da prática de licenciandos na iniciação à docência. 2021. 90 p. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (Mestrado Profissional), Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, 2021.</p>
<p>REZENDE, Richard Lima. Encantamento, contextualização e problematização em aulas de biologia de uma escola estadual do município de Lavras, MG: um estudo da Residência Pedagógica. 2021. 138p. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Ambiental. Universidade Federal De Lavras. Lavras, MG, 2021.</p>
<p>GUESDES, Eder Belem. Formação inicial de professores no ambiente profissional: um olhar sobre a transposição didática de conteúdos de Ciências e Biologia no Programa Residência Pedagógica. 2021. 155p. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, Unesp Júlio mesquita Filho. Ilha Solteira, SP, 2021.</p>
<p>SILVA, Nathalya Marillya de Andrade. O conceito de natureza a partir das representações sociais dos participantes da Residência Pedagógica. 2019. Dissertação (mestrado). Programa</p>

de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática – PPGECEM. Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, PB, 2019.
OBARA, Cássia Emi. Um estudo sobre ações docentes de residentes do programa de Residência Pedagógica de um curso de Licenciatura em Química . 2021. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2021.
ARAÚJO, Marcos de Oliveira. Contribuições e limitações do Programa De Residência Pedagógica (PRP) Para a formação inicial de professores de Ciências da Natureza na Universidade Federal do Acre (UFAC) . 2021. 139 p. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Federal do Acre. Rio Branco, AC, 2021.
ROSÁRIO, Ana Izabel da Silva. Residência Pedagógica: os impactos de uma política pública na formação de professores do curso de Ciências biológicas . 2021. 107 p. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Mossoró, RN, 2021.
CARNEIRO, Jessika Lapa Falcão. Ensino do som como fenômeno situado: o que contam professores de um Programa de Residência Pedagógica em Física . 2021. 120 p. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE, 2021.
SOUZA, Nilciane Pinto Ribeiro de. Práticas educativas no clube de Ciências como estratégia para o ensino de Ciências . 2021. 127 p. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Federal do Tocantins- UFNT. Araguaína, TO, 2021.
MOREIRA, Thais Borges. Formação Docente: o Programa de Residência Pedagógica no Curso de Ciências Biológicas da UFC . 2020. 101 p. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, CE, 2020.
ZAPATEIRO, Gean Aparecido. Formação inicial de professores de química: contribuições de um curso de história da radioatividade . 2020. Dissertação (mestrado). Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, PR, 2020.
SOUZA, Renato Veríssimo. As orientações formativas de um programa de Residência Pedagógica em Física . 2020. 105 p. Dissertação (mestrado). Programa De Pós-Graduação Em Ensino Das Ciências (PPGCE). Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, PE, 2020.
GARCÊS, Bruno Pereira. Estudo dos efeitos da abordagem investigativa sobre a satisfação das necessidades psicológicas básicas de licenciandos em Estágio Supervisionado e Residência Pedagógica . 2020. 165 p. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Química. Universidade de São Paulo. São Carlos, SP, 2020.
GOMES, Mariana de Souza. Profissionalização da docência: reflexões a partir do Programa de Residência Pedagógica da UEPB . 2020. 198 p. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, PB, 2020.

Fonte: Dados da pesquisa organizados pelas autoras (2023).

Tabela 06 - Dissertações e teses sobre RP vinculadas a área de conhecimento da Matemática

Produções acadêmicas que versam sobre a RP na área da matemática
HORTA, Alexsandra Braga. Investigação da faceta interacional do conhecimento didático-matemático, no contexto do programa Residência Pedagógica: um olhar de preceptores e residentes . 2023. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. Universidade Federal de Ouro Preto. Ouro Preto, MG, 2023.

SANTOS, Paloma Ferreira dos. Elementos da faceta ecológica do conhecimento didático-matemático mobilizados por licenciandos participantes do Programa Residência Pedagógica. 2023. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. Universidade Federal de Ouro Preto. Ouro Preto, MG, 2023.
BRAUNER, Elisângela. Investigação das relações entre aspectos declarativos e procedimentais de licenciandos de matemática no âmbito do Programa Residência Pedagógica /UFSM - RS. 2022. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2022.
FONÇATTI, Maria Cecília. A Lesson Study como contexto formativo para o Programa de Residência Pedagógica em um curso de Licenciatura em Matemática, 2022. 210 f.: Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, SP. 2022.
NOGARI, Maraysa Cruz. O aprendizado e o desenvolvimento do interesse pela docência no contexto do programa Residência Pedagógica em matemática. 2022. 116 p. Dissertação (mestrado profissional em Educação Básica). Universidade Estadual do Norte da Paraná, Jacarezinho, PR, 2022.
ALTOMARE, Zilda de Carvalho Marani. Sentidos Atribuídos por Futuros Professores de Matemática ao Processo de Formação no Programa de Residência Pedagógica. 2022. 146p. Dissertação (mestrado profissional) - Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Universidade Federal de Lavras, MG, 2022.
DUARTE, Vania de Moura Barbosa. Residência Pedagógica: a estruturação do sistema didático em um programa de formação de professores de matemática. 2020. 185 p. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências. - Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, PE, 2021
SILVA, Rosana Maria da. Residência Pedagógica: aproximações e distanciamentos entre as documentações do preceptor e do residente. 2021. 102 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE, 2021
CAVALCANTE FILHO, Sergio Morais. Metodologias ativas no Programa de Residência Pedagógica: uma abordagem da aprendizagem baseada em projetos para o ensino de matemática. 2021. 206 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB, 2021
SANTOS, Nailys Melo Sena. Praxeologia para ensinar sólidos geométricos: o caso de uma bolsista residente do curso Licenciatura em Matemática da UFS. Dissertação (mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2021.
PEREIRA, Cristiane de Souza. O trabalho em grupos na aula de matemática. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2021.
FREITAS, Bruno Miranda. A construção da identidade profissional docente a partir das histórias de vida de licenciandos em Matemática participantes do Programa Residência Pedagógica da UNILAB. 2020. 191 p. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, CE, 2020.
OLIVEIRA, Janaina Aparecida de. Formação inicial dos professores com africanidades no processo de ensinar e aprender matemática no contexto escolar. 2020. Dissertação (mestrado Profissional em ensino de Ciências e Matemática). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, 2020.

Fonte: Dados da pesquisa organizados pelas autoras (2023).

Tabela 07 - Dissertações e teses sobre RP vinculadas a área de conhecimento de Linguagens

Produções acadêmicas que versam sobre a RP na área de conhecimento de

Linguagens
MILANI, Michel Flores. Práticas de ensino na formação inicial de professores de Educação Física: um estudo a partir dos estágios e da Residência Pedagógica. 2022. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2022.
ÁVILA, Ariadne Beatriz. Formação inicial de professores de língua espanhola no Programa de Residência Pedagógica da FCL Unesp/Assis: a construção de uma docência crítica. 2022. 237 p. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Presidente Prudente, SP, 2022.
PENTEADO, Regina Zanella. A expressividade na socialização profissional docente: estudo do contexto do estágio supervisionado e da Residência Pedagógica em educação física. 2022. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho. Rio Claro, SP, 2022.
PEREIRA, David Christian de Oliveira. Discursos e construções identitárias do(a) graduando(a) em letras-português no contexto do Programa Residência Pedagógica 2022. 127 p. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letra. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2022.
BECKER, Eriques Piccolo. Narrativas de formação continuada de professores de educação física: Programa Residência Pedagógica. 2021. Dissertação (mestrado). Programa De Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal De Santa Maria. Santa Maria, RS, 2021.
PEREIRA Débora Santos Porta Calefi. Educação musical em uma escola de educação básica: contribuições do Programa Residência Pedagógica. 2021. 194 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR, 2021.
OLIVEIRA, Tiago Henrique. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e Residência Pedagógica: compreensão dos programas a partir de licenciados em Educação Física da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. 2021. 86 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -- Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, MG, 2021.
SILVA, Janine Felix da. A mediação no processo de escrita e reescrita no programa de Residência Pedagógica. 2021. 150 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2021.
BRITO, Everton da Silva. O uso de metodologias ativas na formação docente de estudantes residentes do curso de Letras - Língua Portuguesa e Libras da UFRN. 2020. 103 p. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2020.
DURANTE, Rafael Agatti. Entrevaguear e pesquisar em Educação: Livros De Artistas Professores [E O Que Se Cria] No Deambular Entre O Estágio Curricular Supervisionado E O Programa Residência Pedagógica. 2020. 117 p. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2020.
SIMS, Denise Souza. A aprendizagem da docência sob a ótica dos estudantes de licenciatura em educação física no Programa Residência Pedagógica. 2020. 94 p. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. Universidade de Federal de São Carlos. São Carlos, SP. 2020.
MILANI, Amanda Gabriele. Os valores nas aulas de Educação Física: limites e possibilidades na percepção dos alunos participantes do programa Residência Pedagógica. 2020. 167 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF. Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, SP, 2020.

Fonte: Dados da pesquisa organizados pelas autoras (2023).

Tabela 08 - Dissertações e teses sobre RP vinculadas à política de formação inicial de professores, numa perspectiva política, curricular e crítica

Produções acadêmicas que versam sobre a RP numa perspectiva política, curricular e crítica
DEUS, Andreia Florêncio Eduardo de. O Programa Residência Pedagógica como política de formação de professores: o caso da Universidade Federal da Fronteira Sul. 2023. 192f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Educação Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel, PR, 2023.
COUTO, Priscila de Souza Costa. A Residência Pedagógica como política de formação inicial e continuada de professores: uma análise crítica. 2022. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, 2022.
FERREIRA, Samuel Giovani dos Santos. A residência para a formação de professores no Brasil: certificação de competências e conformação docente. 2021. 172p. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2021.
FLORES, Renata Lucia Baptista. A política de editais como religião laica: o legado dos governos PT para a formação docente. 2021. 241p. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2021.
GODIM, Fernanda de Souza. Análise do Programa de Residência Pedagógica a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. 2021. 111 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino, Foz do Iguaçu, 2021.
Carvalho De Andrade, Vinicius. O Programa de Residência Pedagógica na Universidade Federal Fluminense: uma análise crítica de seus principais documentos, 2021. 232 p. Dissertação (mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.
GUÉRIOS, Juliana. Diálogos entre PIBID e Residência Pedagógica: impactos na formação inicial docente. 2021. 211 p. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Instituto Federal catarinense. Camboriú, SC. 2021.
CORREIA, Daiana Godinho Martins. Formação docente em cursos de licenciatura da UFSM: sobre políticas curriculares e discussões de gênero e de sexualidades. 2021. Dissertação (mestrado profissional). Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2021.
BARROS, Gabriel da Silva. Programa de Residência Pedagógica: uma possibilidade à formação de intelectuais orgânicos vinculados à classe que vive do trabalho. 2020. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em educação e Tecnologia. Instituto Federal Sul-Rio-Grandense. Rio Grande do Sul, 2020.

Fonte: Dados da pesquisa organizados pelas autoras (2023).

Tabela 09 - Dissertações e teses sobre RP associadas aos seus fundamentos e aspectos didático-pedagógicos

Produções acadêmicas que versam sobre os Fundamentos da RP e suas contribuições para a formação inicial de professores
PINHEIRO, Fernando de Lima. Os princípios da inovação pedagógica e inclusão educacional no Programa de Residência Pedagógica da Unipampa. 2023. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em ensino. Fundação universidade Federal do Pampa. Rio Grande do Sul, 2023.
ALMEIDA, Gislane Bueno de. Programa de Residência Pedagógica no curso de Pedagogia

Unopar: análise da formação continuada de preceptores. 2023. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias. Universidade Pitágoras unopar. Londrina, PR, 2023.
BRASIL, Valéria Marcondes. A unidade teórico-prática no Programa de Residência Pedagógica na Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2022. 261p. Tese (doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Ponta grossa. Ponta Grossa, PR, 2022.
BITTENCOURT, Dalira da Fonseca. O desenvolvimento da profissionalidade docente em processos de imersão no contexto do Programa de Residência Pedagógica da CAPES na UFES. 269 p. 2022. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES, 2022.
RODRIGUES, Jéssica Pires. Identidade docente na creche: encontro entre sujeitos em diferentes tempos formativos no Programa de Residência Pedagógica. 2021. 112f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos. Sorocaba, SP, 2021.
COSTA, Shirley Karla Alencar. Programa Residência Pedagógica: as significações constituídas por egressas do curso de Pedagogia da UERN. 2021. 212 p. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró, RN, 2021.
PAES. Danielle Lobato. As contribuições do Programa de Residência na formação docente de licenciandos de uma faculdade privada do oeste do Pará. 2020. 87 p. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino. Universidade do vale do Taquari. Lajeado, RS, 2020.
PRADO, Beatriz Martins dos Santos. Programa de Residência Pedagógica/Capes: formação diferenciada de professores em cursos de Pedagogia?. 2020. 312 p. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em educação. Universidade Católica de Santos, Santos, 2020.
SILVA. Francisco das Chagas. Contribuições do Programa Residência Pedagógica na formação de professores da educação básica. 2020. 122 P. Dissertação (mestrado). Curso de Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) . Universidade Estadual do Ceará. Quixabá, CE, 2020.
SILVA. Joselma. Entre a teoria e a prática na formação inicial de professores: contribuições do Programa de Residência Pedagógica. 2020. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em educação. Universidade Federal de Lavras. Lavras, MG, 2020.

Fonte: Dados da pesquisa organizados pelas autoras (2023).

Tabela 10 - Dissertações e teses sobre RP vinculadas a área de conhecimento de Humanas

Produções acadêmicas que versam sobre a RP na área de conhecimento de Humanas
TORRES, Juliana de Oliveira. Programa de Residência Pedagógica da CAPES: possíveis contribuições para o trabalho de professores iniciantes. 2022. 136 p. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos, SP, 2022.
ROCHA, Bianca de Souza. O ensino de geografia no Brasil e a influência neoliberal nos programas de formação docente no século XX. 2022. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, 2022.

ALMEIDA, Márcila de. **Residência Pedagógica**: as representações docentes dos licenciandos em história a partir da música. 2020. 325 p. Dissertação (mestrado profissional). Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores. Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, PB, 2020.

Fonte: Dados da pesquisa organizados pelas autoras (2023).

Nas 73 publicações encontradas a partir do levantamento, identificamos trabalhos com duas naturezas distintas. Uma delas envolve publicações cujo foco da investigação está atrelado mais fortemente à Residência Pedagógica como política de formação de professores, são trabalhos que apresentam como propósito investigar seus impactos, contribuições, repercussões, fundamentos, objetivos, entre outros, para a formação inicial docente. No entanto, embora algumas teses e dissertações encontradas apresentassem à RP nos seus títulos, nas palavras-chaves e/ou nos objetivos, esta aparece vinculada a outro objeto de estudo. Deste modo, a RP aparece nas pesquisas, não como protagonista e sim como coadjuvante. São investigações que buscam retratar outras problemáticas a partir de experiências vivenciadas no contexto do programa ou envolvendo os partícipes do programa (os residentes, os preceptores e os coordenadores). Assim sendo, das 73 publicações, 48 apresenta a RP como objeto central de investigação e 25 apresentam a RP como objeto secundário, vinculada a outro tema.

4.3 As contribuições do Programa de Residência Pedagógica para a formação do professor de Ciências: um olhar a partir das teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação em ensino de Ciências do Brasil

Se tratando do interesse que permeia o objeto de pesquisa, que envolve a formação do professor de Ciências e a Residência Pedagógica, aprofundamos nosso olhar para as pesquisas sobre a temática da RP realizadas pelos programas de pós-graduação em ensino de Ciências e que buscaram analisar as contribuições do referido programa nos cursos de licenciatura em Ciências Naturais, Física, Química e Biologia das Instituições de Ensino Superior do país.

Em sua dissertação, a autora Marcolan (2022), ao analisar o que a imersão planejada e sistemática do residente em ambiente escolar pode influenciar na formação inicial em Ciências Biológicas na UFS, identificou que o PRP amplificou os

três pilares da universidade, potencializou o ensino, através dos processos de instrumentalização; a pesquisa, a partir da publicação científica; e a extensão, a partir da divulgação científica realizada pelos residentes.

Outras contribuições bastante associadas à RP diz respeito ao seu papel no desenvolvimento da identidade, dos saberes, da profissionalidade docente (Zonatto, 2022; Santos, 2023), e de sua aproximação com a relação teoria e prática (Ramos, 2021; Santos, 2022; Santos, 2023), o que possibilita ao residente, por meio da imersão na escola-campo, vivenciar o contexto escolar e amadurecer sua visão sobre a realidade da educação básica e da complexa rede de conhecimento e relações interpessoais que ocorre nesse espaço.

Caminhando nesta direção, a pesquisa intitulada “Constituição da identidade de professores de Ciências no contexto do Programa de Residência Pedagógica” da mestra Mikaella Santos (2023) buscou compreender como a RP contribui no processo de constituição da identidade docente dos residentes inseridos nos cursos de licenciatura em Ciências da Natureza de Instituições Estaduais de Ensino Superior da Bahia, chegando à conclusão que o Programa de Residência Pedagógica tem auxiliado na formação dos discentes dos cursos de Ciências Biológicas das IES estaduais da Bahia, se tornando um dos momentos formativos importantes na constituição da identidade e dos saberes docentes a medida que os residentes desenvolvem seu eu - professor, frente às diversas experiências proporcionadas, tais como a socialização e a imersão no ambiente escolar, possibilitando a troca de conhecimento e intercâmbio de saberes entre os envolvidos.

A supracitada dissertação me chamou bastante atenção, visto que, além de sua pesquisa ter uma relação muito íntima com o meu objeto de estudo (tive o privilégio de assistir a defesa), outro fato importante é que essa é a primeira e única (até o momento) produção acadêmica desenvolvida em programas de pós-graduação a respeito da Residência Pedagógica na Bahia, o que reforça a necessidade de se desenvolver mais pesquisas sobre esse tema no estado.

Se tratando da BNCC, não encontramos trabalhos, nem na área de Ciências da Natureza nem em outras áreas de conhecimento com ênfase na abordagem entre a relação da RP com a BNCC, embora alguns trabalhos tenham feito referência ao

referido documento ao longo de seus textos. É o caso, por exemplo, do trabalho de Ramos (2021), que visou investigar, a partir dos depoimentos dos preceptores, residentes e docentes orientadores, se os objetivos propostos no PRP foram observados em seu desenvolvimento durante a vigência do primeiro edital (2018-2020), constando por meio dos relatos que os sujeitos da pesquisa, principalmente os residentes, desconhecem os documentos que norteiam os processos de ensino e de aprendizagem na educação básica, incluindo a BNCC, o que deixa claro, que esse objetivo não foi contemplado durante a vigência do programa.

Como desafios enfrentados no desenvolvimento do PRP, são citadas situações vivenciadas no contexto da pandemia da Covid 19, que perdurou durante o ano de 2020 até meado de 2023, afetando principalmente as atividades do programa, sobretudo do edital 01/2020, que teve todo seu período de vigência acontecendo dentro desse contexto de medo, de morte, de insegurança, de adaptação. Nas vozes dos sujeitos da dissertação de Silva (2022) são retratadas as dificuldades do manuseio das mídias digitais por parte dos professores, bem como a difícil interação no ambiente virtual, também, a precariedade na qualidade do ensino devido às desigualdades sociais que limitam o acesso de muitos alunos às aulas online, causando como consequência a baixa assiduidade.

Rezende (2021) chama a atenção para a necessidade de continuidade de programas como a RP na formação inicial, pois apesar do programa estar sujeito a críticas e falhas, ele representa um momento e espaço formativo coletivo, permitindo que os residentes identifiquem suas dificuldades com mais clareza e apoio. A amplitude temporal do programa possibilita que trabalhem nessas questões para superá-las.

5 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Este capítulo encontra-se organizado em três seções, enfatizando os debates em torno da BNCC, fundamentos, críticas e estrutura propositiva para o ensino de Ciências, ancoradas em reflexões à luz de Lopes (2018), Cury (2018), Oliveira (2018), Marcondes (2018), Dourado (2018), Dourado e Oliveira (2014) Franco e Munford (2018), Macedo (2018) e Rocha e Pereira (2016).

5.1 O que é a BNCC e o que ela preconiza

A BNCC refere-se a um documento constitucional, normativo, que apresenta propostas de mudanças para todo o ensino básico brasileiro, em todos os níveis de ensino e áreas de conhecimento.

O discurso que se apresenta como principal fundamento para a elaboração da BNCC, parte da necessidade de garantir a todos os estudantes o mesmo patamar de aprendizagem, a fim de superar os grandes problemas enfrentados na educação básica, sobretudo, envolvendo as desigualdades educacionais historicamente construídas e contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira.

Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (Brasil, 2017, p.8).

Assim, o documento aponta para seu compromisso com a Igualdade e Equidade educacional, considerando reconhecer e preservar as necessidades particulares dos estudantes ao mesmo tempo em que as mesmas oportunidades de aprendizagens sejam oferecidas por meio de uma base unificadora, que forneça os conteúdos básicos comuns, que todos independentemente de raça, etnia, questões culturais, região do país, etc., tenham este acesso garantido.

Ao considerar a natureza normativa da BNCC e as mudanças que esta se apresenta para a educação do país, as discussões acerca deste documento vêm dividindo opiniões entre os estudiosos que se dedicam à temática.

5.2 O que pensam os especialistas educacionais sobre a BNCC?

Estudos de Rocha e Pereira (2016) evidenciam que as principais justificativas daqueles que apresentam um posicionamento em favor da BNCC se apoiam na garantia dos direitos de aprendizagens e desenvolvimento, a melhoria da qualidade da educação básica, a crença no poder transformador da educação e a sua contribuição para a diminuição das desigualdades com a definição de conhecimentos comuns para todos.

No entanto, contrários à Base criticam o seu caráter uniformizador. Ou seja, é importante considerar que o contexto educacional não é uniforme, os diferentes grupos que a compõe, seja professores, estudantes ou coordenadores, apresentam formas distintas de pensamentos, de vivências, de experiências, que os tornam únicos, assim, perde a relevância pensar um currículo único para todos e desconsiderar esses aspectos.

Neste sentido, Oliveira (2018) defende que a pluralidade do Brasil exige um currículo também plural, que forneça diversas possibilidades/caminhos para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Ainda segundo a autora, é importante respeitar a trajetória vivida por cada um, sendo necessário que direitos de aprendizagens dialoguem com a realidade na qual estão inseridas; portanto proporcionar os mesmos direitos de aprendizagens a estudantes que não compartilham da mesma realidade fortalece ainda mais “as desigualdades entre eles e desrespeita seus direitos, transformando-os em obrigações limitadas por normas que não os atendem” (Oliveira, 2018, p. 57).

Na mesma direção de pensamento, Lopes (2018) defende que “não é necessário que todas as escolas tenham o mesmo currículo: o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas” (Lopes, 2018, p. 25).

Lopes (2018) ainda crítica o argumento de que a Base irá contribuir para a melhoria da educação básica. Para a referida autora, a noção de qualidade da educação preconizada pela BNCC é uma visão restrita, se aproximando mais do que é entendido pela noção de qualidade de ensino, de assimilação de conteúdos, cumprimento de expectativas de aprendizagens, e conseqüentemente, limitando à obtenção de resultados a serem alcançados pelas avaliações educacionais.

Em 2017, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE veio a público manifestar seu repúdio ao processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC. Para a ANFOPE (2017, n.p), a homogeneização proposta pela mesma “impacta negativamente a formação de professores ao impor uma lógica centralizadora nos processos educativos e de avaliações de larga escala de instituições educacionais, de professores e da aprendizagem”. Salieta ainda, que a adequação automática da formação docente aos itens da BNCC, “fere a autonomia das instituições formadoras, restringindo a formação de professores em sua dimensão cognitiva”. Ao se posicionar de forma contrária à Base, a ANFOPE alerta para as conseqüências que dela poderiam advir especialmente para a formação de professores, a saber:

- a adequação automática da formação docente aos itens da BNCC;
- a adoção de material didático previamente estabelecido em substituição à formação contínua dos profissionais da educação;
- o fortalecimento das avaliações nacionais censitárias em larga escala, cujos resultados servirão como base para avaliação, remuneração e controle do trabalho docente, contribuindo para o enfraquecimento da autonomia dos professores;
- a proposta de avaliação nacional de docentes da educação básica, a ser implementada pelo Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica (ENAMEB), que institui progressão em decorrência dos resultados dos exames e das notas dos estudantes; (ANFOPE, 2017, n.p).

Outro aspecto que provoca desagrado é o desconhecimento ao papel que a práxis docente e a escola desenvolvem na construção do currículo (Cury, 2018; Dourado e Oliveira, 2014; Lopes, 2018). Para estes autores, a BNCC normatizaria e controlaria o sistema educacional de ensino, contribuindo “para secundarizar e/ou desqualificar o trabalho docente” (Dourado; Oliveira, 2014, p.41) e acaba por desconsiderar o protagonismo desses profissionais.

Soma-se a tudo isto a natureza curricular presente na BNCC. Apesar do MEC insistentemente dizer que a Base não é um currículo e sim um documento orientador do mesmo, muitos autores (Cury, 2018; Macedo, 2018) vem se posicionando criticamente sobre este discurso. Para Cury (2018) ao direcionar os conhecimentos, habilidades e competências que deverão ser ensinados, a BNCC é um currículo formal.

Destaca-se ainda o enfoque curricular que estrutura a BNCC por competências. De acordo com os autores Dourado e Oliveira (2014), essa forma organizacional centrada nas competências se contrapõe a uma proposta pedagógica nacional para a concretização de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme preconiza o PNE, no que envolve uma concepção ampla de educação e respeito à diversidade, ao contrário, esta nova proposta contribui para padronização curricular, estando fortemente articuladas às avaliações externas.

Nesta mesma direção, Macedo (2018) faz um comparativo da BNCC aos modelos educacionais de Mager e Bloom, expoentes da abordagem técnica dos anos 1950-1960:

[...] estão de volta para possibilitar a escrita clara e inequívoca das habilidades, codificadas com letras e números cuja montagem é detalhadamente explicada. Como o documento informa que tais códigos não explicitam sequência ou importância, o sentido de seu destaque seria, talvez, apenas fortalecer o imaginário de controle necessário à implementação de um currículo formal centralizado. Certamente, está-se contado que a avaliação desempenhe o seu papel de direcionar tal implementação e os códigos seriam um lembrete, aos mais rebeldes, de que ela ocorrerá. Longos e complicados, eles gritam que a base é a base (Macedo, 2018, p. 32).

Por fim, é importante chamar atenção para os interesses que coadunam a BNCC, sobretudo de sua parceria com algumas instituições privadas, fortemente associadas ao capital financeiro, representados pelo Movimento pela Base Nacional Comum, Todos pela Educação, a Fundação Lemann e o Instituto Ayrton Senna⁶. Tais

⁶ Essas fundações trabalham em parceria com o governo, escolas, professores e a sociedade civil. Suas funções incluem desde a pesquisa e formulação de políticas até ao apoio prático às escolas e à formação de professores, desempenhando assim, papéis de destaque na definição de políticas educacionais e, conseqüentemente, na construção dos conteúdos programáticos que são ministrados em nossas escolas.

A existência dessas fundações na formulação do currículo escolar traz à tona questões cruciais relacionadas à privatização da educação e aos interesses por trás dessas iniciativas. Elas, muitas vezes, são financiadas por grupos empresariais e demonstram grande influência na condução de políticas

grupos vêm fornecendo apoio direto nos processos de elaboração e implementação da Base.

Considera-se importante fazer os seguintes questionamentos: Quais os interesses que fundações tão poderosas e detentoras do capital teriam sobre um documento como a BNCC?

Ora, é possível articular facilmente a constante busca de reestruturação da escola com os interesses daqueles que controlam o mercado de trabalho, sendo a instituição escolar de vital importância para a construção de subjetividades individualistas e meritocráticas, bem como habilidades técnicas (Cury, 2018, p. 64).

Portanto, não podemos ser ingênuos. É importante entender que o currículo que permeia o sistema educacional é constituído por campos de interesses ideológicos, logo é movido por disputas entre os grupos que o compõe. Como sujeito incumbido neste processo, convém-nos não somente aceitar as coisas como elas estão, mas questionar, conhecer, enfrentar e desvelar seus interesses, reconhecer quem são os favorecidos e quem não são.

5.3 A BNCC e o ensino de Ciências: avanços ou retrocessos?

Tratando-se das novas orientações da BNCC para a área de Ciências da Natureza do ensino fundamental, os trabalhos realizados por Marcondes (2018) e Franco e Munford (2018) destacam como se deu o processo de construção até a sua última versão homologada em 2017.

É importante ressaltar que durante esse percurso que coadunou nas três versões da BNCC, o Brasil estava passando por uma grande instabilidade no contexto político, marcado principalmente pelo processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, o que ocorrera mudanças na equipe que formulou as primeiras versões da BNCC, afetando diretamente as proposições curriculares inicialmente previstas no documento. Essas transformações têm sido motivos de críticas entre os pesquisadores do campo da educação em Ciências, que apontam

para as perdas de temáticas importantes para o processo de ensino e aprendizagem da referida área de conhecimento.

Até a segunda versão destacavam-se os quatro eixos que estruturam a proposição da base curricular para o ensino de Ciências: (1) Conhecimento conceitual; (2) Contextualização social, cultural e histórica dos conhecimentos das Ciências da Natureza; (3) Processos e práticas de investigação em Ciências da Natureza e (4) Linguagens usadas nas Ciências da Natureza.

O primeiro eixo evidenciava os conteúdos próprios do componente curricular, “sistematizado em leis, teorias e modelos”. O segundo abordava as relações entre o conhecimento, o contexto histórico do desenvolvimento tecnológico e científico, possibilitando a compreensão e a relação da ciência em seus diversos aspectos: social, histórico, econômico, político e cultural. O terceiro enfatizava para que fossem abordadas nos currículos as dimensões investigativas, propiciando ao estudante a vivência com os modos de produção do conhecimento científico, como por exemplo, a proposição de hipóteses, elaboração de argumentos, a experimentação, levando-os a participarem mais ativamente do processo de ensino-aprendizagem, identificando, propondo e solucionando problemas envolvendo a Ciência. Por último, era salientado no quarto eixo a importância do domínio da linguagem específica das Ciências da Natureza, pois é de se considerar que todas as áreas de conhecimentos apresentam linguagens próprias, fazendo-se necessário a compreensão e apropriação destas para o processo de divulgação e comunicação do saber científico (Brasil, 2016)

Tais eixos orientam a formulação dos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento e visava à integração dos componentes tanto da área como destas com as demais. Embora tenham sido alvos de críticas que salientam a necessidade de algumas correções, esses eram vistos como um dos grandes potenciais trazidos pela BNCC, uma vez que oportunizou o desenvolvimento de novas dimensões do conhecimento, além da dimensão conceitual que sempre predominou e se destacou nos currículos.

A terceira versão evidenciou mudanças expressivas na Base, os eixos supracitados foram retirados da proposta curricular e a organização dos conteúdos previstos para a área de Ciências da Natureza passa a ser estruturada em torno de

três Unidades Temáticas: Matéria e Energia, Vida e Evolução e Terra e Universo, que se desdobram em conjuntos de habilidades e objetos de conhecimentos.

Essa também é outra mudança que merece destaque. Na primeira versão foi proposto um número de seis Unidades de Conhecimentos: Materiais, substâncias e processos; Ambiente, recursos e responsabilidades; Bem-estar e saúde; Terra, constituição e movimento; Vida: constituição e reprodução; Sentido: percepções e interações, com a terceira versão, reduziram-se a um número de três unidades temáticas.

Para Franco e Munford (2018), essas modificações indicam para dois aspectos: O menor destaque dado às temáticas sociais, com desaparecimento da unidade de conhecimento “Ambiente, recursos e responsabilidades”, desconsiderando os debates importantes que giram em torno do ensino de Ciências, sobretudo no que consiste ao desenvolvimento da capacidade crítica do estudante, por meio da relação a ser estabelecida entre o conhecimento científico e social. O outro aspecto diz respeito à denominação do nome que, para os autores, os nomes compostos presentes anteriormente apresentavam maior potencial de diálogo entre o documento e o cotidiano dos estudantes.

Acerca dessas modificações, Franco e Munford (2018) defendem que houve um retrocesso no processo de elaboração da BNCC para a área de Ciências da Natureza, isso porque a proposta curricular retoma o enfoque para o conteúdo conceitual, ao retirar da versão final o que eles consideram que havia de mais positivo nas propostas iniciais apresentadas pela Base, como o era o exemplo dos eixos estruturantes, que possibilitariam espaços para reflexão e diálogo entre os envolvidos ao abordar questões de grande relevância para o contexto atual do ensino de Ciências.

6 PERCURSO METODOLÓGICO

Como o projeto institucional de Residência Pedagógica instituído na UESB tem dialogado com a BNCC, na perspectiva de pensar a formação de professores de Ciências e Biologia? Essa é a pergunta central que mobiliza a realização desta pesquisa. Para responder tal questionamento e atender o objetivo principal que aqui foi traçado, de compreender como no projeto institucional de Residência Pedagógica instituído na UESB, as questões que envolvem a BNCC, especialmente voltadas para a formação de professores de Ciências tem sido experienciadas pelos partícipes, apresentamos nesta seção o percurso metodológico adotado para a realização do presente estudo. Explicamos a abordagem e o tipo de pesquisa, a caracterização dos participantes, os instrumentos e coleta de dados e, por fim, os procedimentos para análise dos dados.

6.1 Quanto a abordagem

De modo geral, esta pesquisa teve um caráter qualitativo que, segundo Bogdan e Biklen (1994), se caracteriza pela obtenção de dados descritivos, mediante o contato direto e interativo do investigador com a situação estudada, interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados e enfatizam os significados e compreensões dos fenômenos à luz das diferentes perspectivas dos participantes.

Sendo assim, tendo em vista o objetivo geral proposto deste trabalho entendemos ser mais aceita para esta pesquisa a abordagem qualitativa, uma vez que, durante o estudo houve uma relação estreita estabelecida entre nós e o objeto de estudo. Portanto, indo além de dados numéricos, pois os valores atribuídos à pesquisa, a percepção dos participantes entrevistados, as impressões do pesquisador, etc., foram de grande relevância. A pesquisa também se caracteriza como descritiva, uma vez que registramos os passos e resultados alcançados no decorrer do estudo, possibilitando ao leitor entender o percurso realizado.

6.2 Colaboradores e lócus da pesquisa

A realização desta pesquisa contou com a participação voluntária dos coordenadores do Programa de Residência Pedagógica da UESB, vinculados aos subprojetos/núcleos interdisciplinares de Biologia, Química e Física dos três campi da referida instituição, a saber: Vitória da Conquista, Jequié e Itapetinga, contando-se com 03 coordenadores (sendo 01 de cada subprojeto). O programa está na sua segunda edição, sendo que na UESB foi implantado pela primeira vez somente no segundo semestre do ano de 2020, através do edital 01/2020 da CAPES.

6.3 Instrumentos de coleta de dados

Como instrumento para coleta de dados foi realizado entrevista narrativa, para Souza (2014) o uso das narrativas enquanto perspectiva de pesquisa apoia-se na possibilidade de compreender as experiências que “entrecruzam o pessoal e o social, em um movimento singular de produção de conhecimento, que extrapola os traçados rígidos, fechados e quantificáveis da ciência moderna”.

Na entrevista faz necessário um contato maior entre o participante e o pesquisador, que se dá por meio de uma relação interativa, com “influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (Ludke, André, 1986, p.33). Suas maiores vantagens em relação às demais técnicas estão: A obtenção imediata das informações seja qual for o tipo de público ou a temática em estudo; permite o aprofundamento e detalhamento de determinadas questões que nem sempre é alcançado com a utilização de outra técnica; possibilita maiores esclarecimentos ou adaptação das informações; oferece maior oportunidade para avaliar além do exposto, as atitudes, expressões e gestos dos informantes. (Ludke, André, 1986).

Para melhor conduzir a realização da investigação, foi elaborado um roteiro de entrevista (Apêndice A). Para tanto, organizamos as questões norteadoras em torno de três grandes blocos: Bloco 01 - Perfil do participante; Bloco 02 - Formação de professores e programas de formação à docência; Bloco 03 - Iniciação à docência e a formação de professores para ensinar Ciências (mais especificamente o projeto institucional da Residência Pedagógica e as questões relacionadas à BNCC).

Testamos uma primeira versão da entrevista com três participantes voluntários. Este momento teve a finalidade de testar o instrumento de coleta de dados, podendo assim evidenciar possíveis falhas que foram solucionadas antes de sua aplicação propriamente dita.

A etapa de coleta de dados deu-se mediante a submissão e posterior aprovação desta pesquisa junto ao Conselho de Ética (CEP)⁷ da IES, respeitando assim os princípios éticos que regem as pesquisas com seres humanos. Na oportunidade, os participantes foram esclarecidos sobre todos os passos da pesquisa e foram solicitados a lerem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B) e somente após aceitarem participar, através da assinatura, é que estas puderam ser iniciadas. Ressaltamos ainda, que sua participação seria voluntária e que em qualquer momento poderiam tirar dúvidas, optar por não responder aos questionamentos, ou mesmo desistir da participação.

Além da entrevista, também foi realizado um estudo documental, conforme Godoy (1995), o que caracteriza esta pesquisa como sendo documental é a fonte de coleta de dados ser restritamente provenientes de documentos, sendo considerados como fonte primária. Para Gil (2008, p.51) “a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. Assim sendo, os objetos utilizados para execução da pesquisa consistiram de alguns documentos, tais como: os editais da RP, especificamente o edital CAPES nº 1/2020, a portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019, os editais dos processos seletivos da IES disponibilizado no site da CAPES e os editais dos processos seletivos dos residentes e preceptores, disponibilizados no site da UESB, além de outros documentos e materiais audiovisuais que nos forneceram informações relevantes, contribuindo para a nossa compreensão do contexto investigado.

6.4 Análise dos dados

⁷ Projeto aprovado pelo Comitê de Ética da UESB, sob o nº 5.572.690.

Os dados foram analisados a partir da análise compreensiva-interpretativa das narrativas que, conforme Souza (2014):

Busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação (Souza, 2014, p.43)

Nesta experiência de análise, o referido autor destaca três tempos fundamentais para o desenvolvimento da mesma, a saber:

Tempo I: tempo de análise cruzada ou pré-análise - Nesta etapa, a ênfase está na organização e leitura das narrativas, cuja finalidade é identificar o perfil do grupo pesquisado, na perspectiva tanto individual quanto coletiva, para em um segundo momento, avançar na pesquisa cruzada “a fim de apreender marcas singulares, regularidades e irregularidades do conjunto das histórias de vida-formação”. Para tanto, faz-se necessário uma “escuta sensível e atenta” se pautando nas “singularidades de cada história de vida expressa nos textos narrativos e revelados pelos sujeitos”.

Tempo II: Leitura temática ou unidades de análise - Esta etapa consiste na organização temática e agrupamentos de unidades de análise, possibilitando a compreensão interpretativa dos textos narrativos, por meio do seu universo de significados e significante. Segundo Souza (2014), os critérios de análise surgem a partir das leituras cruzadas, leitura analítica e leitura compreensiva, incidindo-se na forma como cada colaborador elege para narrar sobre si, frente às suas particularidades, regularidades, irregularidades históricas e trajetória de vida e formação.

Tempo III: Análise interpretativa-compreensiva - Envolve o processo de análise desde o momento inicial, demandando leituras e releituras das narrativas individuais e coletivas, valendo-se das unidades de análise temática e/ou conjunto das narrativas e das fontes utilizadas. Destaca-se nesta etapa a importância da triangulação das fontes narrativas e biográficas, haja vista sua contribuição para a

apreensão de questões envolvendo as trajetórias e percursos de vida-formação dos participantes, aprendizagens e experiências construídas ao longo da vida.

7 ANALISANDO E DISCUTINDO O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NOS NÚCLEOS INTERDISCIPLINARES DE CIÊNCIAS DA UESB

Nesta seção descrevemos e analisamos os resultados obtidos a partir das entrevistas que realizamos com os coordenadores do programa de Residência Pedagógica, dos núcleos interdisciplinares de Física, Química e Biologia dos três campi da UESB. O corpo do texto a seguir foi organizado em 05 subseções. Primeiro apresentando o perfil dos participantes, em segundo momento, o contexto de implementação da RP na UESB; posteriormente, na terceira subseção, a explicação de como o programa foi estruturado na referida instituição; a quarta subseção focaliza em apresentar a primeira experiência da UESB com a RP e por fim, na última subseção, as questões que tangem a relação entre a RP e a BNCC.

7.1 Perfil dos colaboradores da pesquisa

Tabela 11 - Perfil dos colaboradores da pesquisa

Coordenação	Vitória da Conquista	Jequié	Itapetinga
Idade:	55 anos	49 anos	37 anos
Identidade de gênero:	Feminino	Feminino	Masculino
Formação:	Licenciada em Ciências Biológicas, especialista em Políticas Públicas em Educação. Mestra em Ensino de Biologia. Doutora em Educação	Licenciada em Biologia. Especialista em Metodologia do Ensino Superior. Mestra em Ciências Biológicas. Doutora em Ensino de Ciências	Licenciado em Química. Mestrado em Química Analítica. Doutorado em Educação em Ciências Experimentais
Tempo em que atua como docente:	35 anos, incluindo 27 anos de educação básica.	25 anos	17 anos
Tempo em que atua como professor (a) na UESB:	17 anos, sendo 10 anos como efetiva mais 07 como	18 anos, sendo 05 anos como substituta (1998-1999 e 2004-	15 anos, sendo 02 anos como substituto e 13 anos como

	professora substituta.	2008) e 11 como efetiva.	efetivo.
Núcleo da RP em que atua:	Núcleo interdisciplinar Física e Biologia.	Núcleo interdisciplinar Biologia e Química	Núcleo interdisciplinar Biologia, Física e Química.
Participação em outros projetos de ensino na UESB	PIBID PARFOR	PIBID E PARFOR	PIBID, PARFOR E PRODOCÊNCIA.

Fonte: Organizado pelas autoras (2023).

Este quadro apresenta informações gerais sobre os colaboradores da pesquisa. Dentre as pessoas entrevistadas, duas são do sexo feminino e uma do masculino, estão na faixa etária dos 37 e 55 anos de idade. Percebemos um perfil profissional bastante comum entre os três entrevistados, são licenciados em Biologia ou Química e possuem doutorado na área de Educação ou de Ensino de Ciências. Percebe-se também que todos os três docentes atuam há mais de 17 anos como docentes, incluindo nessa experiência profissional, além do ensino superior, a educação básica, fator este muito importante, quando se pensa no papel desempenhado pelo coordenador à frente de um programa de iniciação à docência, que tem como uma de suas premissas estreitarem os laços entre universidade e escola e estabelecer a relação entre teoria e prática. Coadunando com essa informação, os docentes, além da RP, também já participaram de outros programas da UESB, tais como o PIBID (todos), o PARFOR (todos) e o Prodocência (coordenador de Itapetinga).

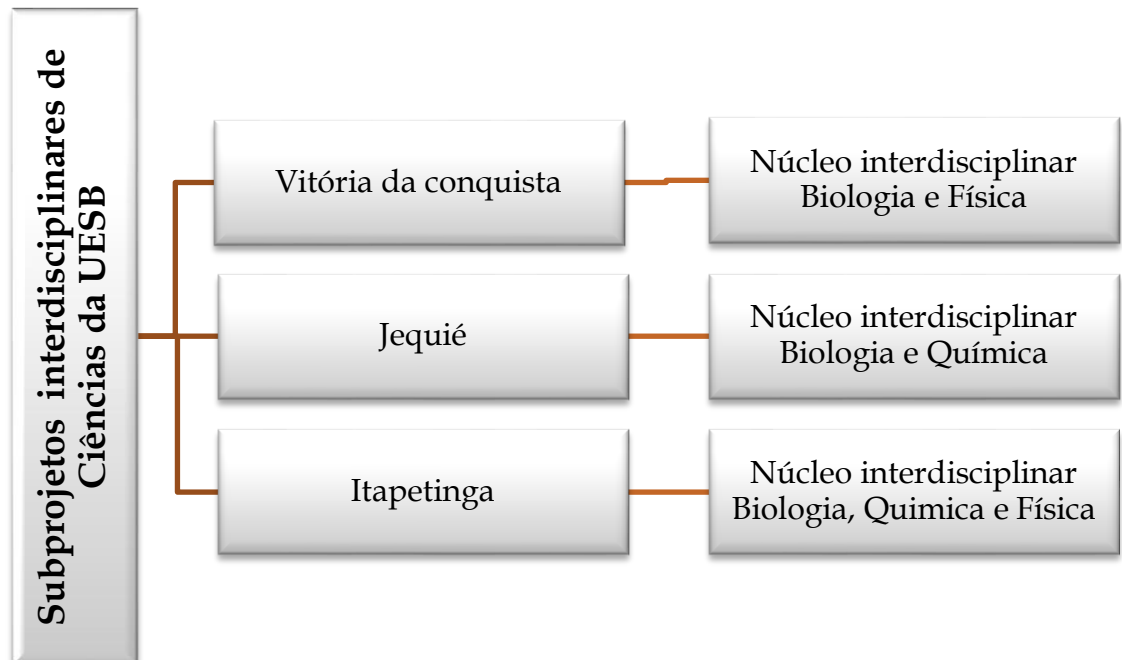
O PIBID⁸, assim como a RP, integra-se a Política Nacional de Formação de Professores do MEC, cuja finalidade é fomentar a iniciação à docência por meio da inserção do licenciando que está na primeira metade dos cursos de licenciatura no cotidiano das escolas públicas. Integrante também desta Política, o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) é uma iniciativa da CAPES que visa contribuir para a adequação da formação inicial dos professores

⁸ Vigente desde 2007, o programa foi reconfigurado por meio do edital lançado pela CAPES em 2018, o mesmo que lançou o PRP, alterando significativamente sua estrutura inicial. Se antes o estudante de licenciatura de qualquer período podia fazer parte do programa, nesta nova fase, apenas aqueles que se encontram na primeira metade do curso. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/334239519_O_EDITAL_CAPES_No_072018_E_A_RECO_NFIGURACAO_DO_PIBID_SENTIDOS_DE_DOCENCIA_EM_DISPUTA/link/6401dbcdb1704f343f9d28c9/download. Acesso em: 15 de maio de 2023.

em serviço na rede pública de educação básica, incentivando a oferta de educação superior, gratuita, para os professores que estão em exercício nas redes públicas de ensino, através do acesso ao curso de licenciatura equivalente à área em que atuam. Já o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) tem como finalidade “ampliar a qualidade das ações voltadas à formação de professores, com prioridade para a formação inicial desenvolvida nos cursos de licenciaturas das instituições federais e estaduais de educação superior”, a partir de financiamento de projetos voltados para a formação e para o exercício profissional dos futuros professores. (Brasil, 2018b, n.p)

Os três docentes atuam como coordenadores dos núcleos interdisciplinares da área de Ciências da Natureza da UESB. A UESB possui três núcleos interdisciplinares na área de Ciências, cada um localizado em um campus da universidade.

Figura 04 - Estruturação dos Subprojetos interdisciplinares de Ciências da UESB



Fonte: Elaborado pelas autoras (2023)

7.2 Compreendendo o contexto de implementação do Programa de Residência Pedagógica na UESB

Com o objetivo de analisar a Residência Pedagógica da UESB à luz das narrativas dos coordenadores dos subprojetos de Ciências, esta subseção do trabalho está vinculada com as questões do II bloco da entrevista (sobre formação de professores e programas de iniciação à docência) e que visa investigar o processo de implementação da RP na UESB, a partir de um contexto tensivo, marcado por grandes mudanças no âmbito da política nacional e do currículo nacional.

A CAPES, no uso das atribuições que lhe é concedida e sua finalidade de induzir, fomentar e acompanhar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério, resolveu instituir por meio da portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018⁹, o Programa de Residência Pedagógica, expressando como finalidade “apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (Brasil, 2018a, p. 01).

Através do edital 06/2018¹⁰, a CAPES lançou uma chamada pública para seleção de IES interessadas em implementar Projetos institucionais de Residência Pedagógica, podendo participar da seleção as IES públicas e privadas sem fins lucrativos que cumprissem os seguintes requisitos:

- I. Quando tratar-se de Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) e de IES privada sem fins lucrativos - estar credenciada no Sistema de Regulação do Ensino Superior e-MEC e isenta de processo de supervisão, e apresentar Conceito Institucional (CI) ou Índice Geral de Curso (IGC) igual ou superior a 3;
- II. Quando tratar-se de IES integrante do sistema estadual e municipal - apresentar ato autorizativo de funcionamento expedido pelo órgão de regulação da educação superior e indicação do conceito institucional obtido na última avaliação;
- III. Comprometer-se em reconhecer a Residência Pedagógica para efeito de cumprimento do estágio curricular supervisionado (Brasil, 2018a, p. 03).

⁹ CAPES. **Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 - Institui o Programa Residência Pedagógica.** Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2023.

¹⁰ CAPES. **Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica.** Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2023.

A seleção¹¹ que contou com inúmeras etapas (falaremos dela na seção seguinte), não contou com a participação da UESB. A referida instituição foi a única dentre as instituições públicas federais e estaduais da Bahia a ficar de fora desse primeiro edital. Buscaremos aqui entender a partir das percepções dos coordenadores entrevistados as razões pelas quais a UESB não participou da primeira edição do programa.

É consenso na visão dos coordenadores que uma das razões seria a **falta de mais esclarecimento** e uma **preocupação sobre o real impacto desse programa na formação inicial dos estudantes de licenciatura**, dado o contexto histórico e político vivenciado a nível municipal, estadual e nacional.

Em sua narrativa, a coordenadora do núcleo interdisciplinar de Vitória da Conquista explicou o difícil momento em que o referido município enfrentava no seu contexto educacional, externando uma preocupação do corpo docente da universidade com esse programa de formação, visto que esse poderia ser um forte aliado para a precarização do trabalho docente, usando os residentes como forma de mão de obra barata para suprir a carência de professores da rede estadual de ensino:

Foi um momento muito difícil do ponto de vista das políticas públicas, porque foi o momento que o governo do estado estava atendendo todo o professor da rede com licença prêmio, as aposentadorias que estavam engavetadas... Então, a nível de Conquista que é que eu posso falar porque eu trabalho revendo as coisas aqui, a gente tinha escolas aqui da rede estadual faltando 10 professores, 12 professores... porque foi o momento que liberou a licença prêmio de todo mundo e não colocou substituto no lugar. Então naquele momento o nosso entendimento é que o programa teria como objetivo maior do estado, que esses alunos (os residentes) suprissem a falta de professores na escola. Nós ficamos com medo na verdade de assumir a escola naquele momento. Aí pode até questionar assim: mas não era o momento da universidade tá ajudando a escola? Eu acho que essa parceria universidade/escola ela precisa acontecer, ela é muito bonita na teoria, mas na prática não é assim que a banda toca. Não dava para a gente atender a escola naquele momento, porque a gente era também principiante da Residência Pedagógica, então a gente não tinha um embasamento mais claro para poder assumir a Residência Pedagógica (Coordenadora de Vitória da Conquista).

As falas do coordenador e da coordenadora do subprojeto de Itapetinga e de Jequié, respectivamente, dialogam numa mesma direção, ambos defendem em suas

¹¹ CAPES. Edital Capes 06/2018 - Resultado da terceira etapa da seleção. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01082018-resultado-0744166-resultado-terceira-etapa-pagina-da-capes-pdf>. Acesso em: 15 de julho de 2023.

falas que a principal razão para a não adesão ao projeto deveu-se ao **clima de incerteza no contexto educacional**, especialmente após o ataque à democracia, que coadunou no impeachment da Presidenta Dilma Rousseff e a assunção de Michel Temer à presidência. Esse período foi marcado por fortes movimentos contrários ao processo de padronização e mercantilização da educação, com o alinhamento, cada vez mais forte, das políticas educacionais à BNCC. A coordenadora de Jequié afirma:

Justamente devido a essa visão meio que aligeirada da formação de um profissional que a RP trazia, que estava ali explícito no edital, que estava ali alinhado a uma Base Nacional Comum Curricular, né? Que como já falei, várias críticas foram sendo colocadas, em que criticidade nessa base é totalmente retirada. E gente vê o que foi discutido sobre o papel da BNCC nesse processo, até no seu próprio desenvolvimento e o próprio golpe sofrido pela presidenta Dilma Rousseff (que também a gente não pode deixar de avaliar devido a esse período), que as versões dessa Base que foram colocadas em consultas, elas foram tendo modificações. E justamente de acordo com esse período conservacionista que o Brasil estava vivenciando e isso refletia nas políticas públicas e isso refletia na formação, principalmente de professores. Quem não ficou sabendo daquela questão de notório saber? Da escola sem partido? Então foi tudo nessa época e reverberando para o contexto também da educação, de que tipo de profissional a gente deseja fazer, aquele profissional de só cumprir tarefas e não aquele profissional, aquele professor que possa trabalhar de forma crítica de forma transformadora, então acredito que na universidade existiu essa discussão: Como é que a gente vai abraçar? (Coordenadora de Jequié)

Assim, fazendo uma síntese dessas principais motivações, o coordenador de Itapetinga apresenta três pontos que para ele foram cruciais:

I- O fato de ser um projeto novo: não se tinha de fato ainda uma compreensão dos principais prejuízos, consequências que poderiam ter futuramente pela não aceitação do projeto na UESB, era tudo novo. II- Existia um movimento contrário às políticas educacionais propostas pelo governo Temer na época, o que também contribuiu. III- Existia e estava muito intensa na época uma crítica ao movimento de criticidade em relação à forma como esses estudantes iriam atuar em sala de aula. Era como se o pagamento de uma simples bolsa tivesse sendo suficiente para substituir um professor na sala de aula. Então houve de fato e ainda há uma precarização (Coordenador de Itapetinga).

Por últimos, dois dos coordenadores justificaram o porquê de a UESB ter resolvido participar da seleção da edição seguinte do programa:

Então eu penso que uma das maneiras de melhorar a Residência Pedagógica não é não participando dela, mas sim estando participando dela de dentro, dentro desse programa a gente ir criando os movimentos, as conjunturas de melhorias (Coordenador de Itapetinga, 2023)

A gente não podia ficar por fora, e eu sempre falo: a gente precisa estar em espaço, ocupar espaço, principalmente para implodir: Implodir a estrutura do capital, implodir essa Base Nacional Comum Curricular, porque o que ela não traz, a gente tem autonomia de trazer. [...]. No momento foi boa a resistência, mas também a gente pode resistir por dentro. [...] Quem sabe também a gente não consegue mudar ainda com esse novo governo, com essas novas possibilidades, da gente repensar as políticas? (Coordenadora de Jequié, 2023).

Em suma, as questões e considerações apresentadas pelos coordenadores ilustram os desafios e complexidades envolvidas na formação de professores no Brasil, especialmente em um contexto de mudanças políticas e curriculares. A análise destas questões contribui para a compreensão dos fatores que moldam as decisões das instituições de ensino superior em relação aos programas de formação de professores e destaca a importância de abordagens críticas e estratégicas para melhorar a formação de futuros educadores.

Em suas falas, os coordenadores refletem sobre a interconexão entre política, educação e formação de professores. As mudanças no governo e nas políticas nacionais de educação tiveram repercussões diretas nas percepções sobre programas como a Residência Pedagógica. Isso sublinha como as decisões políticas têm o potencial de impactar profundamente a educação, afetando a formação de professores e as práticas pedagógicas.

7.3 A estruturação do Programa de Residência Pedagógica na UESB

Nesta seção buscamos compreender como se deu o processo de estruturação da Residência Pedagógica na UESB e o ingresso dos coordenadores nos subprojetos interdisciplinares de Ciências, para tanto, usamos como fontes de informação os relatos dos entrevistados, juntamente com o processo seletivo que buscou selecionar IES interessadas em implementar projetos institucionais no âmbito do PRP, em consonância com as normas do edital nº 1/2020.

No edital lançado no dia 06 de janeiro de 2020, a CAPES tornou público a seleção de IES para submissão de projetos no âmbito do PRP, apresentando detalhadamente os objetivos do programa, as normas e etapas da seleção.

A primeira etapa consistiu na submissão de um projeto institucional pela IES, a ser preenchido por meio do Sistema de Inscrições da CAPES (SiCAPES), exclusivamente pelo Pró-reitor ou equivalente, especificando diversas informações, entre elas: dados da instituição, dos coordenadores, descrição concisa do projeto e dos subprojetos. Esse projeto foi criado pela coordenação institucional, em parceria com os coordenadores de núcleo, que foram eleitos em suas plenárias de colegiado, considerando o docente com perfil que melhor atendia aos critérios exigidos no edital, a saber:

I - Ser aprovado pelo colegiado de curso ou equivalente da área do subprojeto; a) Para os subprojetos interdisciplinares, o pró-reitor de graduação selecionará um dos candidatos aprovados pelos colegiados dos cursos que compõem o subprojeto. II - Possuir título de mestre; III - Ter formação na área do subprojeto, em nível de graduação ou pós-graduação; IV - Quando se tratar de IES pública, estar em efetivo exercício, ministrando disciplina em curso de licenciatura e pertencer ao quadro permanente da IES como docente; [...] VI - Possuir experiência mínima de 3 (três) anos como docente do ensino superior em curso de licenciatura; VII - Possuir experiência na formação de professores, comprovada por pelo menos dois dos seguintes critérios: a) Docência de disciplina de estágio curricular em curso de licenciatura; b) Docência em curso de formação continuada para professores da educação básica; c) Coordenação de curso de licenciatura; d) Docência ou gestão pedagógica na educação básica; e) Produção acadêmica na área de formação de professores da educação básica, considerada a publicação de pelo menos dois produtos nos últimos cinco anos, na forma livro, capítulos de livro com ISBN ou artigo publicado em periódico com Qualis A, B ou C, obtidos na última avaliação. VIII - Não ocupar o cargo de reitor, vice-reitor, presidente, vice-presidente, pró-reitor ou cargo equivalente; e IX - Firmar termo de compromisso com a Capes, cujo formulário será gerado no Sistema de controle de bolsas e auxílios (Scba) [...]. (Brasil, 2020, p. 5-6)

Diante de tantas exigências, uma das entrevistadas relata em seu depoimento a dificuldade de encontrar dentro do colegiado, o qual estava (e ainda está) integrada, docentes habilitados e/ou disponíveis para assumir a função de coordenador do subprojeto interdisciplinar de Física e Biologia. Então, ao questioná-la como se deu seu ingresso como coordenadora, a mesma afirma que foi por falta de opção:

Não tinha outra pessoa na minha área para assumir, e aí, porque que não tinha? Uns já coordenavam o PARFOR, outros já eram do PIBID, outros já estavam afastados para o doutorado, o outro não tinha interesse porque reside fora de Vitória da Conquista, então só sobrou a mim, aí eu não pude

dizer não, porque se eu dissesse não, eu estaria dizendo não para os alunos da licenciatura (Coordenadora de Vitória da Conquista).

Após indicação dos coordenadores via colegiado e cadastro do projeto institucional no SiCAPES, os passos seguintes consistiram na inserção do currículo do coordenador e dos docentes orientadores na Plataforma CAPES de Educação Básica, a adesão ao programa e habilitação de escolas pelas secretarias de educação e, por fim, o resultado do processo seletivo.

O processo de seleção contou com a participação de 270 instituições, dessas, 250 foram contempladas com as cotas de bolsas. Na lista¹², contendo as IES classificadas na ordem crescente, a UESB aparece dentro do número de vagas, na 171ª posição.

Após a UESB ser contemplada, foi o momento de selecionar os preceptores e residentes para compor o quadro de participantes do programa. Esta seleção foi então amplamente divulgada nas escolas municipais e estaduais pertencentes aos municípios (e arredores) de Vitória da Conquista, Jequié e Itapetinga, no site da universidade e nas redes sociais. Cada docente orientador se responsabilizou pela seleção dos preceptores e residentes dos seus respectivos subprojetos, através de editais específicos.

Ao todo foram disponibilizadas pela UESB 264 vagas para bolsistas e 66 para voluntários (Tabela 12), distribuídas entre os diversos cursos de licenciaturas oferecidos pela instituição. Os cursos de Biologia, Química e Física da universidade foram agrupados em subprojetos interdisciplinares, tendo um em cada campus. Cada subprojeto contou com 24 cotas de bolsas mais 06 cotas para voluntários.

Tabela 12: Vagas da Residência Pedagógica nos três campi da UESB (edital nº 126/2020)

Cursos de Licenciatura	Subprojetos/Núcleos	Vagas/Bolsistas	Vagas para Voluntários
<i>Campus de Itapetinga</i>			
Pedagogia	Alfabetização	24	06
Ciências Biológicas	Interdisciplinar	24	06
Física			

¹² CAPES. Edital nº 1/2020 - resultado final. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/22052020-edital-1-2020rp-resultado-final-pdf>. Acesso em: 18 de agosto de 2023.

Química			
<i>Campus de Jequié</i>			
Pedagogia	Alfabetização	24	06
Educação Física	Educação Física	24	06
Teatro	Artes	24	06
Dança			
Ciências Biológicas	Interdisciplinar	24	06
Química			
<i>Campus de Vitória da Conquista</i>			
Geografia	Geografia	24	06
Pedagogia	Alfabetização	24	06
Filosofia	Filosofia	24	06
Letras Vernáculas e Modernas (Português/Inglês)	Português	24	06
Ciências Biológicas	Interdisciplinar	24	06
Física			
TOTAL		264	66

Fonte: UESB, edital nº 126/2020 (2020)¹³

Em relação à seleção dos preceptores, foram selecionados em cada subprojeto 03 professores da educação básica. Os residentes foram então distribuídos de forma equitativa para as escolas onde esses docentes atuavam, tendo o preceptor o papel de acompanhá-los e orientá-los no cumprimento de suas atividades, na elaboração de seus planos de aula e na execução das práticas pedagógicas.

7.4 A primeira experiência da UESB com a Residência Pedagógica

Durante as entrevistas, os docentes orientadores relataram o início dessa experiência da UESB com a Residência Pedagógica, destacando os desafios e as superações enfrentadas ao decorrer dos seus 18 meses de vigência. Elencaremos aqui os pontos apresentados:

7.4.1 A Residência Pedagógica e os desafios vivenciados no contexto da pandemia da Covid-19

A primeira experiência da UESB com esse programa de formação inicial teve início em outubro de 2020. Não podemos deixar de mencionar que nesse período o

¹³ UESB. Portaria nº 423, de 24 de setembro de 2020. Disponível em: http://www.uesb.br/wp-content/uploads/2020/09/PORTARIA-0423-20-Alteracao_do_Edital_n_.126_2020_0019965_25.pdf. Acesso em: 31 de julho de 2023.

Brasil e o mundo enfrentavam uma das maiores pandemias da história que levou a morte de milhões de pessoas em decorrência do novo Coronavírus (Sars-Cov-2), ocasionando a suspensão de diversas atividades presenciais, impactando diretamente o funcionamento de diversos setores, entre eles, da educação.

A Covid-19 foi caracterizada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 11 de março de 2020 como uma pandemia, a partir de então, várias medidas foram sendo adotadas, tendo em vista a redução no número de casos da doença, como por exemplo, o Lockdown, um protocolo de emergência que evitava que as pessoas saíssem de suas residências para realização de atividades consideradas não essenciais. Com isso, foi publicada na UESB a Resolução Consu nº 03/2020¹⁴, determinando a suspensão das atividades presenciais de ensino de graduação, pós-graduação e extensão, nos três campi, implicando na interrupção imediata do calendário acadêmico 2019.2, em 19 de março de 2020. Em 09 de julho do mesmo ano, a universidade aprovou o Ensino Remoto Emergencial¹⁵ para retomada do calendário por meio de atividades pedagógicas não presenciais mediadas por tecnologias e que vieram a ser iniciadas em 19 de outubro, somente após esse período é que as atividades do Programa de Residência Pedagógica puderam ser iniciadas.

Durante a entrevista, uma das coordenadoras apresentou o seu ponto de vista para explicar o porquê de a UESB ter demorado tanto tempo para iniciar suas atividades remotamente e como isso afetou o desenvolvimento da RP:

A pandemia começou em março de 2020 e a UESB começou a aula em outubro de 2020, então assim de março até outubro foi muito difícil porque quando começou o curso com os professores não foram nem as aulas, quando começou o curso com os professores para poder trabalhar com a pandemia, começou também a Residência Pedagógica, entendeu? Então acabou que tudo começou ao mesmo tempo, então no início eu achei que a universidade estava muito lenta na questão da pandemia, do ensino remoto, com as atividades síncrona e assíncronas, mas depois a gente foi perceber até com a família, com vizinhos, o tanto de coisa que estava acontecendo nas

¹⁴ UESB. Resolução Consu nº 03/2020. Disponível em: <http://www.uesb.br/wp-content/uploads/2020/03/Resolu%C3%A7%C3%A3o-Consu-03-2020-Medidas-Preventivas-Coronav%C3%ADrus.pdf>. Acesso em: 30 de julho de 2023.

¹⁵ A expressão ensino remoto passou a ser usada como alternativa à educação a distância (EAD). Isso, porque a EAD já tem existência estabelecida, coexistindo com a educação presencial como uma modalidade distinta, oferecida regularmente. Diferentemente, o “ensino” remoto é posto como um substituto excepcionalmente adotado no período de pandemia, em que a educação presencial se encontrava interditada (Saviani; Galvão, 2021, p. 38)

escolas particulares que já estavam conhecendo o remoto, aí a gente foi compreender que a universidade precisava de um tempo mesmo para poder regulamentar, porque do ponto de vista administrativo é uma exposição muito grande dos seus professores. É diferente de uma escola particular, ela fala assim: Vamos começar amanhã? Vamos! Na universidade não é bem assim, principalmente na universidade pública, muita coisa envolvida ali, é a exposição do professor, né? E aí eu acho que a universidade tenha demorado por isso (Coordenadora de Vitória da Conquista).

Quando questionamos os docentes orientadores quais foram os principais desafios vivenciados ao longo dos 18 meses atuando na coordenação do programa, foi unânime em seus relatos o quanto o ensino remoto afetou o desenvolvimento do programa.

[...] o programa ele vem com três pontos, que é a ambientação, o planejamento e a regência “propriamente dita”. Então como é que a gente vai fazer ambientação dos alunos numa escola que estava fechada e com a universidade fechada? Isso foi o primeiro terror de dizer, como é que eu vou coordenar um projeto que o aluno precisa dar aula se as escolas não estão tendo aula? Porque as aulas que aconteceram, aconteceram no final de 2020 e não foi como deveria ser. Em 2021 é que de fato vieram as aulas online. Então assim, como nós tivemos três escolas, os professores tiraram fotos das escolas, apresentaram as escolas para os alunos através de imagens, de fotos, dessas memórias registradas em fotografias que a escola tinha. E a escola que não tinha, os preceptores buscaram... Então, inicialmente, esse medo de coordenar um programa que estava começando, não no meio da pandemia, mas quase que no final do primeiro ano de pandemia (Coordenadora de Vitória da Conquista).

Para a coordenadora de Vitória da Conquista, o principal desafio foi o cumprimento da carga horária, especialmente no que diz respeito à regência, haja vista que em 2020 o calendário escolar das redes estaduais e municipais de ensino também foi afetado, praticamente não houve aulas e ao iniciar remotamente em 2021, cada escola adotou uma metodologia diferente para o cumprimento de suas atividades:

O programa tem uma carga horária extensa, são 414h. Cada módulo tem 138h. No início nós pensávamos que o primeiro módulo iria ser só ambientação, o segundo planejamento e a regência só ia acontecer no ano seguinte, ou seja, no terceiro módulo, mas cada módulo, ele tem 6 meses, e aí em cada módulo tem que acontecer, a ambientação, o planejamento e a regência. [...] Eu acho que nesse primeiro edital, do ponto de vista do que estabelece o módulo 1 e o módulo 2 em relação a ambientação e ao planejamento, a gente conseguiu, mas em relação à Regência a gente conseguiu cumprir em parte, Não deixamos de ter a Regência, mas não tivemos a Regência da forma adequada como deveria ser, tanto do ponto de vista remoto, quanto do ponto de vista presencial.

[...] Nós pegamos 3 grandes escolas de Conquista, então assim, durante o ensino remoto tinha escola que juntava todos os primeiros anos para poder dar aula de física, a outra escola dava primeiro ano A, primeiro ano B primeiro ano C, com as aulas de biologia e a outra dava num turno também, então foi muito difícil, como é que os alunos iriam participar de uma aula que tinha quase cem, cento e pouco, duzentos alunos de uma aula com professor só, entendeu? Então ficou muito difícil para a gente cumprir essa carga horária de fato e direito.

[...] Quando os alunos puderam ir para a escola, o edital estava acabando e o início do ano estava começando, então principalmente as grandes escolas, é um mês com um horário bastante flexível, então tinha dia que o aluno ia, dava certo ele dar aula, tinha dia que não dava, porque já tinha mudado aquele horário. Então até a escola estabilizar e a gente respirar foi no mês de março e aí a gente conseguiu ter a Regência. Em abril já estava fechando o edital da RP. O edital acabou em abril de 2022, então a gente ficou final de 2020 e 2021 sem cumprir de fato a Regência (Coordenadora de Vitória da Conquista).

Dermeval Saviani e Ana Carolina Galvão (2021) ao discutir sobre as implicações pedagógicas do ensino remoto buscam demonstrar a inviabilidade de uma educação de qualidade remota, assim, afirmam em suas palavras:

No “ensino” remoto, ficamos com pouco ensino, pouca aprendizagem, pouco conteúdo, pouca carga horária, pouco diálogo. Em contrapartida, temos muitas tarefas. Do lado dos alunos, estes supostamente passam a ser “autônomos” e vão em busca do próprio conhecimento, assoberbados com a multiplicação de leituras, vídeos, podcasts, webinários etc (Saviani; Galvão, 2021, p. 36).

Ao longo do texto, os autores questionam se esse modelo de educação considerado pelos mesmos como “precarizado e ínfimo do ponto de vista do cumprimento dos objetivos”, seria a solução emergencial mais eficaz ou apenas um “engodo”. Ao apresentarem algumas preposições que poderiam ter sido adotadas em substituição ao ensino remoto, os autores defendem a construção democrática de políticas sobre o funcionamento das escolas durante a pandemia; planejamento e investimento em plataformas virtuais públicas; diagnósticos sobre a realidade escolar; criação de espaços virtuais para encontros que objetivasse a promoção de debates sobre o tema em curso; seleção de livros digitais a serem indicados para leitura almejando o enriquecimento cultural e pedagógico dos estudantes (Saviani; Galvão, 2021, p. 44).

Embora tenha sido bastante difícil lidar com todos os desafios impostos pela pandemia, quanto ao cumprimento da carga horária, o domínio das ferramentas

digitais, entre outros, os coordenadores enfatizaram a importância do trabalho coletivo na superação dessas limitações e apontam para as conquistas alcançadas:

Sabe aquela questão de ninguém larga a mão de ninguém? Foi o tempo todo lado a lado, a gente tentando constituir nossos subgrupos (porque a gente fala que tem núcleos e subnúcleos), e deu certo. A gente conseguiu, além das ações distintas em cada escola, porque, por exemplo, a gente sempre tem 3 subnúcleos, 3 escolas distintas, cada um com a sua especificidade, trabalhando de uma forma diferente, porque até isso é interessante, a gente não fica aquela coisa o que um tem que fazer um outro tem que fazer, não, depende da característica de cada escola, então foi desafiador e a gente conseguiu até publicar, participar de eventos e aí tem um e-book para sair, já está todo formadinho, todo bonitinho, só falta ser publicado. Não estou falando só do meu núcleo eu estou falando do subprojeto como um todo da universidade, entendeu? Então isso é muito bacana, a gente se superou, a gente conseguiu trilhar o nosso caminho (Coordenadora de Jequié, 2023).

O ponto positivo que teve foi o desafio de fazer valer durante uma pandemia; fazer o que foi possível fazer; ajudar os professores, não apenas os professores da Residência Pedagógica, mas os professores da escola onde a residência estava acontecendo; porque naquele momento nossos alunos deram aula do Canva para os professores, nas ACs, nas jornadas pedagógica... conseguiram desenvolver jogos, fazer formulário de prova, prova... Eles mesmos aplicavam, eles mesmos corrigiam, entendeu? Então assim, esse suporte para a escola e para o professor, aconteceu [...] Acho que um ponto positivo foi essa interligação entre os residentes e a escola, isso não aconteceu entre um residente e apenas o seu professor, mas aconteceu do residente e da escola, porque foi um momento em que a escola já estava discutindo coletivamente como fazer esse ensino remoto. Então assim, essa coisa de todo mundo segurar a mão de todo mundo, para não deixar ninguém desistir, eu achei um ponto positivo (Coordenadora de Vitória da Conquista, 2023).

Ao refletir sobre tudo o que foi dito e vivido pelos partícipes do programa, é inegável que a pandemia acarretou em inúmeros prejuízos, não apenas para o desenvolvimento da RP, mas para toda a esfera da sociedade. Sem dúvida, a pandemia mudou o curso da nossa história, trouxe agravos ao processo de aprendizagem, à formação, e, sobretudo, à nossa saúde.

Considerando toda a complexidade que envolve o ato de ensinar e aprender, as relações humanas, a troca com o outro, se fazem essencialmente fundamentais nesse processo. Portanto, concordando com Franco et al. (2020) quando afirmam que o desenvolvimento afetivo e cognitivo não é possível de ser desenvolvido em toda sua complexidade e plenitude numa atmosfera social de apreensão, de medo, de angústias, dentro do confinamento de nossas casas.

Mais importante do que almejar cumprimentos de objetivos previstos no edital da RP, era o momento de zelar pela saúde e bem estar, desenvolver o espírito de coletividade, de buscar juntos desenvolver o melhor trabalho, respeitando as limitações que o momento exigia sem perder de vista o amor e a solidariedade com o próximo, e, diga-se de passagem, pelos relatos aqui apresentados esse objetivo foi cumprido com êxito.

7.4.2 A natureza interdisciplinar dos subprojetos de Química, Física e Biologia da UESB

A CAPES define como subprojeto interdisciplinar “núcleo ou conjunto de núcleos constituídos por até três áreas de Residência Pedagógica que atuam de forma articulada e integradas entre si” (Brasil, 2020, p. 02). É o exemplo dos subprojetos da área de Ciências da Natureza instituídos na UESB. Como já mencionado, a UESB conta com três subprojetos na referida área, cada um localizado em um campus da instituição.

Sabemos que desenvolver a interdisciplinaridade não é tão simples, há uma série de complexidades que envolve a dimensão conceitual, procedimental e atitudinal, diante disso, dentre os desafios elencados pelos docentes, um dos coordenadores não hesitou em relatar o quão difícil foi desenvolver essa perspectiva interdisciplinar dentro do seu subprojeto:

O primeiro desafio, fazer de fato que haja interdisciplinaridade no núcleo em que eu coordeno. O núcleo se chama núcleo interdisciplinar, onde há estudantes de biologia, física e química, então num primeiro momento, de fato, fizemos: Estudantes de biologia foram atuar com preceptores de química, estudantes de física foram atuar com preceptores lá da biologia, fomos fazendo esse movimento, no sentido de que, tanto estudantes de biologia, física e química ocupassem a mesma escola ou tivessem o mesmo preceptor de maneira que os conteúdos na escola fossem trabalhados de forma interdisciplinar, porém aí é que tá. Primeiro uma **grande dificuldade entre os preceptores de trabalhar isso na sala de aula, tendo em vista que eles já possuem, até consolidado isso, uma forma de ensinar os conteúdos**, não é? Então vezes outra, em nossa reunião tanto os preceptores quanto os alunos, os residentes falavam (Estou dando um exemplo do aluno de física na reunião): “professor eu quero atuar com o preceptor de física, a gente não está conseguindo fazer isso, essa outra formação”. E de certa forma eu compreendo, conheço essa dificuldade. Entendo também que até nessa mescla, a gente precisa ter cuidado, porque cada área possui uma identidade, possui uma especificidade, aí eu já entro em outro campo, que é

uma crítica que se tem a forma como o novo ensino médio está sendo regido, onde não temos mais livros de química, livros de física, livros de biologia, temos livro de Ciências da natureza, então isso é muito perigoso porque nós sabemos que é importante ter interdisciplinaridade, não me posiciono contra, mas **precisa ter cuidado para que a ideia de interdisciplinaridade não esteja disfarçada de uma perda de identidade de cada área**. A biologia tem a sua própria linguagem, a química tem a sua própria linguagem e a física da mesma forma; são áreas distintas que possuem as suas especificidades, embora tenha relações. Então isso foi uma dificuldade que nós enfrentamos e até hoje enfrentamos no nosso núcleo. Então, até que ponto há interdisciplinaridade no nosso núcleo interdisciplinar? Isso é uma discussão que se a gente continuar debatendo aqui na entrevista não termina tão cedo, mas é uma dificuldade, acho que talvez a principal dificuldade (Coordenador de Itapetinga).

Na fala do coordenador, chama atenção o trecho no qual ele afirma a dificuldade dos preceptores da escola em trabalhar a interdisciplinaridade, visto que eles já possuem uma forma consolidada de desenvolver os conteúdos, explicitando o modelo curricular historicamente enraizado na cultura da nossa educação. Essa problemática também é evidenciada na fala da coordenadora do núcleo de Jequié, a mesma afirma que embora dentro do seu núcleo tenham ocorrido iniciativas visando a efetivação da interdisciplinaridade, isso se manteve restrito ao subprojeto o qual coordenava, não abarcando para os demais, nem mesmo aos interdisciplinares de Ciências:

Se a gente é interdisciplinar, interdisciplinar Jequié, interdisciplinar Vitória da Conquista, interdisciplinar Itapetinga, a gente está faltando esse trabalho entre a gente, né? Um interdisciplinar maior não existe (Coordenadora de Jequié).

Infelizmente não somos preparados para trabalhar interdisciplinarmente, os cursos de licenciaturas são historicamente marcados pela organização disciplinar dos conteúdos, sem relações estabelecidas entre os conhecimentos das demais disciplinas, isto por sua vez, limita a compreensão e a inter-relação dos conhecimentos científicos pelos professores durante a sua formação e perpetuando também na sua prática docente (Santomé, 1998; Fazenda, 2011; Zabala, 2002).

Os depoimentos apresentados pelo coordenador e pela coordenadora vão de encontro com os achados da pesquisa realizada por Maia (2019), que fez uma investigação sobre a percepção de interdisciplinaridade de professores universitários. No referido estudo, a autora concluiu que a realização de práticas interdisciplinares

está longe de ser uma realidade nos cursos de licenciatura, isto porquê mais de 40% do quadro de professores do curso investigado sequer conhece ou estudara sobre a temática. **Como desenvolver a interdisciplinaridade se não a conhecem?** Essa é uma questão a se pensar, e sem dúvida, um grande obstáculo a ser enfrentado no contexto da formação docente.

Muito importante também a provocação apresentada pelo coordenador em seu depoimento, quando diz que “é preciso ter cuidado para que a ideia de interdisciplinaridade não esteja disfarçada de uma perda de identidade de cada área” (Coordenador de Itapetinga). É uma reflexão a ser feita, pois até que ponto é possível fazer essa interação entre as disciplinas? Embora existam muitas relações entre os conhecimentos científicos e que torna possível e necessário a prática interdisciplinar, cada área apresenta suas particularidades que também precisam ser preservadas.

No relato apresentado pela coordenadora do núcleo interdisciplinar de Vitória da Conquista, são apresentadas as iniciativas realizadas tendo em vista a efetivação da interdisciplinaridade. No ponto de vista da entrevistada, a BNCC ocupou um papel importante nesse processo, destacando o seguinte:

Olha, nesse sentido, a BNCC nos ajudou muito, porque foi também uma coisa que estava sendo discutida, estava assim, na ordem do dia. Nós tivemos encontros para discutir e estudar a BNCC. Para quem é da biologia, por exemplo, ela não traz mais no ensino médio, o primeiro ano citologia, o segundo ano seres vivos e o terceiro ano ecologia, não existe mais isso. A ecologia, os seres vivos, ele permeia todas as séries do ensino fundamental e médio. Então nesse sentido facilitou, porque a gente pegava o conteúdo de biologia, o preceptor de biologia e pegava um conteúdo de física. E como a gente estudava e planejava antes com conhecimento de pessoas de ambas as áreas, a gente ia percebendo em qual momento e com qual conteúdo a gente conseguiria fazer a interdisciplinaridade. Por exemplo, quando física estava trabalhando com calor, com energia, a biologia entrou com a adaptação dos animais nos seus ambientes pela questão endotérmica, a biologia entrou com quais as questões de energia um ser vivo de uma forma geral, precisa desenvolver para se manter vivo naquele ambiente. Então a gente conseguiu fazer a interdisciplinaridade. Claro que não com tudo, nem em todos os momentos, mas em grande parte, para a nossa surpresa, a gente conseguiu fazer essa interdisciplinaridade. Primeiro porque são alunos formandos. Os alunos que estão na residência são alunos que já concluíram, já fizeram mais de 50% do curso. Então eles têm um embasamento teórico que o aluno que está iniciando o curso não tem, então assim, por essas vivências deles na própria iniciação científica, como monitor de disciplina, essa vivência nos laboratórios, nos ajudou consideravelmente a fazer a interdisciplinaridade (Coordenadora de Vitória da Conquista).

De acordo com Ramos e Ferreira (2019), não é possível pensar no processo de construção da interdisciplinaridade sem pensar concomitantemente nos diversos elementos constituintes deste processo. Um desses elementos sem dúvida é o conhecimento. Esse conhecimento se refere tanto a temática da interdisciplinaridade (seu conceito, seus métodos etc.), bem como a respeito do conhecimento a ser ensinado, afinal, **como desenvolver a interdisciplinaridade se os autores desse processo não conhecer a fundo a disciplina a ser lecionada? Como vão estabelecer conexões e diálogos profundos entre os saberes se não os dominar?** O exemplo evidenciado na experiência acima relatada pela coordenadora comprova essa questão. Assim sendo, concordamos como as autoras supracitadas quando defendem que desenvolvimento de uma práxis eminentemente interdisciplinar exige o estabelecimento de ações intencionais que promovam interações entre saberes, conhecimentos, métodos e pessoas (Ramos; Ferreira, 2019).

As grandes mudanças que circundam os dias atuais, sejam decorrentes dos problemas ambientais, dos avanços tecnológicos, científicos, das interferências do currículo, como é o caso da BNCC, revelam que a sociedade exige cada vez mais a formação de profissionais com capacidade de pensar e agir interdisciplinarmente. Portanto, romper essa barreira disciplinar é um dos grandes desafios que precisamos superar, principalmente nos cursos de formação de professores.

7.4.3 Fatos que marcaram a primeira edição do programa na UESB

A primeira edição da RP na UESB foi marcada por alguns fatos importantes, entre esses fatos destacam-se os dois eventos formativos realizados:

O Seminário Institucional dos Programas PIBID e Residência Pedagógica¹⁶, que aconteceu entre os dias 31 de agosto a 02 de setembro de 2021, com o tema “Processos formativos de professores: experiências entre universidade e a educação básica”, almejando os seguintes objetivos:

¹⁶ UESB. Seminário Institucional dos Programas PIBID e Residência Pedagógica, 2021. Disponível em http://www2.uesb.br/eventos/pibid/?page_id=2. Acesso em: 18 de agosto de 2023.

- I- Discutir os processos de formação de professores no contexto atual do ensino remoto;
- II- Socializar as experiências que estavam sendo desenvolvidas nos Subprojetos/Núcleos dos Programas PIBID e RP;
- III- Estabelecer o fortalecimento das relações dialógicas entre os Subprojetos/Núcleos do PIBID e RP - UESB e a Educação Básica. (UESB, 2021, n.p)

O 1º Seminário Interinstitucional do PIBID e da Residência Pedagógica em parceria da UESB com a UFBA¹⁷, que aconteceu nos dias 27 a 29 de abril de 2022, no final da vigência do programa. Com o tema central “Diálogos formacionais: Experiências e re-existências na formação de professores”, apresentou como objetivos “discutir os processos de formação docente e socializar as vivências desenvolvidas nos subprojetos/núcleos do PIBID e da RP das duas instituições organizadoras”. (UESB, 2022, n.p)

Ambos os seminários contaram com apresentações de trabalho e configuraram em momentos importantes de socialização das ações desenvolvidas ao decorrer do programa. Durante a entrevista, uma das participantes relata os pontos positivos dessa experiência:

Outro ponto positivo, também, que eu acho bem gratificante do edital da residência é que acontece o seminário 2 vezes durante o edital. Geralmente depois do primeiro módulo, quando está finalizando os primeiros 6 meses, a gente faz um encontro; e quando está finalizando também. Nós tivemos 2, um em parceria com a UFBA e o outro só na universidade. Nesses encontros, os alunos escrevem resumos expandidos ou artigos simples, a gente corrige, e aí, entre mesas redondas, palestras, rodas de conversa, existe também um momento para a apresentação desses trabalhos, eu acho um ponto super positivo, porque o residente do interdisciplinar de biologia conhece o trabalho que está acontecendo em pedagogia de Itapetinga e vice-versa, porque a gente não faz salas só com um programa, a gente tenta mesclar para que a gente conheça esses programas, então uma coisa que eu gostei, achei bastante positiva foi a realização dos 2 seminários nesse edital: Um seminário Inter da UESB com os 3 campi e um seminário junto os 3 campi da UESB mais a UFBA, foi muito interessante, muito proveitoso e rendeu alguns artigos. Então, além de fortalecer a regência, esse contato do aluno com a sala de aula, ele também ajuda ainda nessa questão da escrita que o aluno da graduação só conhece com o TCC, então antes de acontecer, ele já está conhecendo, já está participando da escrita em outros projetos, e a Residência Pedagógica se constitui como um deles (Coordenadora de Vitória da Conquista).

¹⁷ UESB. Uesb e Ufba realizarão 1º Seminário Interinstitucional do Pibid e da Residência Pedagógica, 2022. Disponível em: <http://www.uesb.br/noticias/uesb-e-ufba-realizarao-1o-seminario-interinstitucional-do-pibid-e-da-residencia-pedagogica/>. Acesso em: 18 de agosto de 2023.

Outro fato importante que não poderíamos deixar de mencionar foi o atraso no pagamento das bolsas que afetou financeiramente milhares de bolsistas tanto da RP quanto do PIBID no segundo semestre de 2021, em plena pandemia da Covid-19.

O atraso teve início em 07 de outubro de 2021 quando a CAPES lançou uma nota anunciando o adiamento do pagamento das bolsas, justificando que seu pagamento estava condicionado a necessidade de aprovação do Projeto de Lei do Congresso Nacional (PLN) nº 17/2021¹⁸ para recomposição orçamentária dos programas, o que significa dizer que não foi garantido financeiramente o previsto no orçamento da CAPES para o pagamento das bolsas, revelando o descaso do governo federal com a educação, sobretudo com os cursos de licenciaturas.

Frente a esse descaso, muitas mobilizações aconteceram em todo país, por meio de notas de repúdio lançadas pelas universidades e pelo Fórum Nacional de Coordenadores do PIBID e Residência Pedagógica (FORPIBID-RP),¹⁹ de intensas movimentações nas redes sociais e com idas às ruas articuladas principalmente pelo movimento Somos Todos PIBID e RP.

A tramitação desse Projeto de Lei se deu a passos lentos, e ainda assim, garantia apenas o pagamento das bolsas de setembro. Neste interim foi proposto a PLN 31/2021²⁰, visando uma nova ampliação das verbas orçamentárias e a garantia do pagamento das bolsas nos meses seguintes. As duas PLN foram sancionadas em novembro de 2021 e no mesmo mês a maioria do pagamento das bolsas foi regularizada (Santos, 2023).

Os casos acima explicitados revelam os sucessivos e violentos ataques à educação enfrentados nos últimos anos e reitera o desprezo do antigo governo com a

¹⁸ Projeto de Lei do Congresso Nacional nº 17, de 2021 que propôs a abertura de crédito suplementar, para reforço da Lei Orçamentária. Disponível em <https://www.congressonacional.leg.br/materias/pesquisa/-/materia/149591>. Acesso em: 21 de agosto de 2023.

¹⁹ FORPIBID-RP divulga nota contra o atraso no pagamento das bolsas. <https://pibidweb.uneb.br/index.php/2021/10/20/forpibid-rp-divulga-nota-contra-o-atraso-no-pagamento-das-bolsas/>. Acesso em: 20 de agosto de 2023.

²⁰ Projeto de Lei do Congresso Nacional nº 31, de 2021, que abre aos orçamentos fiscais e da seguridade social da União, em favor de diversos órgãos do Poder Executivo e de Operações Oficiais de Crédito, crédito suplementar, para reforço de dotações constantes da Lei Orçamentária vigente. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/pesquisa/-/materia/150578>. Acesso em: 20 de agosto de 2023.

formação docente. Ambos os programas mencionados ofereciam bolsas com valores defasados de R\$ 400,00. Embora não seja a finalidade maior da bolsa, sabemos que muitas vezes ela é destinada para custeio de alimentação, moradia, transporte, materiais escolares, entre outros, funcionando também como um meio de permanência dos estudantes nos cursos de licenciaturas, isso é o que revela, por exemplo, a experiência vivenciada por um dos coordenadores:

Eu tenho relatos de estudantes que viraram para mim e disseram: “professor, a bolsa da RP me fez me manter na universidade, porque eu ia desistir do curso, porque eu fiquei desempregado e eu precisava de algum dinheiro”. Então, a bolsa da RP como eu falei, de certa forma, embora não seja o objetivo principal, a política principal da CAPES, ela acaba também atuando como uma bolsa de permanência em alguns casos, em algumas situações, então é um ponto positivo também (Coordenador de Itapetinga).

É importante mencionar que em fevereiro de 2023, o governo federal, representado pelo presidente Lula, anunciou o aumento nos valores das bolsas CNPq e CAPES, destinado à pesquisa, à formação e à educação básica²¹. Os benefícios com os reajustes começaram a ser pagos em março referente ao mês de fevereiro, beneficiando também os bolsistas de iniciação à docência. No quadro abaixo estão apresentados os valores referente à RP, antes e depois do reajuste, conforme informações disponibilizadas no site da CAPES²²:

Tabela 13: Valores das bolsas antes e depois do reajuste

	Modalidade de bolsa	Valor anterior	Valor atual
I	Coordenador institucional	R\$ 1.500,00	R\$2.100,00
II	Docente orientador	R\$ 1.400,00	R\$2.000,00
III	Preceptor	R\$ 795,00	R\$ 1.100,00
IV	Residente	R\$ 400,00	R\$ 700, 00

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de informações disponibilizadas no site da CAPES (2023).

²¹ Bolsas de formação de professores sobem 75%. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/bolsas-de-formacao-de-professores-sobem-75>. Acesso em: 21 de agosto de 2023.

²² Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 21 de agosto de 2023.

Durante a cerimônia para anúncio dos reajustes, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva enfatizou que tudo que for feito durante seu governo para atender o povo brasileiro será chamado de investimento, destacando que a educação será prioridade. Ao que tudo indica estamos vivenciando um novo cenário na educação brasileira, seguiremos esperançosos, sem perder de vista a criticidade e o espírito de resistência e luta em prol de melhoria para a educação e para a valorização dos profissionais atuantes nela.

7.5 A relação entre a Residência Pedagógica e a BNCC

A presente discussão suscita a seguinte reflexão: **como no projeto institucional de Residência Pedagógica instituído na UESB, as questões que envolvem a BNCC, especialmente voltadas para a formação de professores de Ciências tem sido tensionadas (experienciadas) pelos partícipes?**

Para responder tal questionamento, três aspectos serão discutidos ao longo dessa seção: as ações desenvolvidas no contexto da RP, almejando a vinculação com a BNCC; o posicionamento dos docentes orientadores frente ao processo de padronização e mercantilização da educação; por último teceremos reflexões a respeito dos aspectos e princípios considerados necessários, à luz das narrativas dos docentes, para se repensar uma RP de caráter crítico e emancipatório.

7.5.1 A vinculação do programa de RP às adequações curriculares propostas pela BNCC e as ações desenvolvidas no núcleo interdisciplinar de Ciências da UESB

No Brasil, temos vivenciado na última década muitos retrocessos nas políticas educacionais, sobretudo após o golpe parlamentar que marcou a história do nosso país. Após aprovação do PNE 2014-2024, o momento que deveria ser de materialização do referido plano, conforme salienta Dourado e Oliveira (2014), configurou-se em grandes perdas para a educação.

De modo geral, observa-se uma contrarreforma, bastante conservadora e privatista, no campo da educação, por meio de amplo processo de (des)regulação que favorece a expansão privada mercantil. A orientação e lógica mercantil se fazem presentes e predominantes nos instrumentos legais

e nas ações e programas produzidos, da creche à pós-graduação (Dourado; Oliveira, 2014, p. 40).

Destaca-se nesse processo a centralidade conferida à BNCC, um documento educacional brasileiro norteador dos currículos escolares e que já se encontra em vigor em todas as escolas do país, públicas e privadas. Desde seu processo de elaboração que iniciou em 2015, muitas críticas vêm sendo tecidas a esse documento, sobretudo à sua terceira e última versão, dado seu caráter normativo, padronizador, tecnicista e privatista.

Após aprovação da BNCC, foi lançado em 2018 o Programa de Residência Pedagógica. Nos chama a atenção de imediato a vinculação do referido programa à BNCC, ao apresentar explicitamente no seu edital lançado pela CAPES o seguinte objetivo: “promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da BNCC” (Brasil, 2018a, p. 01).

Diante desse contexto, essa investigação nos move a compreender como a BNCC dentro desse contexto nacional reivindicatório tem sido agregada no Programa de Residência Pedagógica, mais precisamente nos subprojetos interdisciplinares de Ciências da UESB. Assim sendo, questionamos os docentes orientadores sobre quais ações foram desenvolvidas em seus respectivos subprojetos almejando o cumprimento desse objetivo.

De acordo com o coordenador de Itapetinga, embora a temática tenha sido pauta de discussões nos encontros, não houve uma primazia no âmbito das ações do programa em vinculá-la à BNCC.

Primeiro que eu, particularmente, tenho muitas críticas à BNCC, então de cara eu já deixo registrado aqui, eu não criei como meta obedecer BNCC, as nossas ações foram desenvolvidas, propostas e executadas com base no que preza a nossa comunidade de ensino de Ciências (química, biologia, física) sem fazer tanta vinculação com a BNCC. Discutimos a BNCC? Sim, discutimos, discutimos em nossas reuniões a BNCC, apontamos as deficiências da BNCC. Inclusive, quando a BNCC estava sendo construída, eles lançaram uma consulta que cada um teve a oportunidade de mandar pra lá, eu mandei, mas nunca tive retorno. Eu diria o seguinte, eu acho que a gente poderia aproveitar talvez 10, 15% do que está lá nela, não é? Então, o núcleo interdisciplinar no qual eu coordeno não buscou, eu diria obedecer, a Base Nacional Comum Curricular, **nós buscamos dialogar apenas com o que tem defendido as pesquisas em ensino de Ciências**. E, no meu entendimento, tem relação com a BNCC, mas **a forma como o documento da**

BNCC foi sendo construído e posteriormente publicado não contemplou, né? (Coordenador de Itapetinga).

O posicionamento apresentado pelo coordenador também é defendido por Franco e Munford (2018). Ao discutir como a constituição da Base interpelam especificidades da área de Ciências da Natureza, a partir do contraste entre as três versões, Franco e Munford (2018) constataram transformações comprometedoras para a educação em Ciências, sobretudo na última versão do documento. Enfatizam aspectos conceituais desse campo de conhecimento e o favorecimento da “articulação entre os diferentes elementos que constituem a construção da ciência”. Ainda na perspectiva dos autores, a BNCC retrata uma “visão de ensino incoerente com as discussões atuais” na referida área, e por esta e demais razões, de forma geral, não é bem aceita pelos pesquisadores da área de Educação em Ciências (Franco; Munford, 2018, p. 166).

Segundo aponta a coordenadora de Vitória da Conquista, também não houve muita relação estabelecida entre a RP e a BNCC durante as ações desenvolvidas no seu núcleo. Essas relações foram perceptíveis apenas no que diz respeito à questão da interdisciplinaridade, uma vez que a forma como a BNCC organiza o conhecimento curricular acabou contribuindo para a sua efetivação. Ainda, durante sua narrativa, chama a atenção para a complexidade da escola e da educação de forma geral que, na sua visão, não caminha na mesma lógica preconizada pela Base.

Eu não vejo uma relação muito íntima não. [...] O que a gente consegue agregar, juntar, o que a gente consegue tirar da BNCC é justamente o que a gente acha que a gente vai conseguir fazer a interdisciplinaridade. A BNCC ela traz esse conteúdo, perpassando por todas as séries, mas ela não nos dá essa facilidade de caminhar do jeito que o documento acha que a escola caminha. A escola não é certinha, não acontece tudo organizadinho como a BNCC presume. **A escola é complexa, a sala de aula é complexa, os alunos além de tudo têm um currículo oculto que a gente precisa trabalhar, então não caminha nessa lógica da BNCC**, pelo menos não na lógica que a BNCC acha que existe, não caminha nessa lógica. Caminha na lógica de fazer as coisas acontecerem no cotidiano da prática docente. Então a gente agrega essa BNCC e a questão interdisciplinar um pouco da teoria do cotidiano para que o aluno sinta que muita coisa ele vai aprender na prática (Coordenadora de Vitória da Conquista).

A frase em destaque mencionada pela coordenadora é bastante emblemática quando pensamos na complexidade que rege o sistema educacional de ensino e, se

de fato, a proposta de uma base nacional comum, atenderá as necessidades presentes no cotidiano das escolas. Como pensar em um currículo homogeneizador em um espaço formado pela heterogeneidade? Essa é uma das problematizações apresentada por Alice Casemiro Lopes (2015; 2018). Segundo a autora, “estamos fadados à heterogeneidade que não permite afirmar, seja por merecimento, necessidade ou direito, quais saberes são/serão passíveis de estar conectados a essas múltiplas singularidades” (Lopes, 2015, p. 458). Assim, “a generalidade imprecisa do “todos” – todos os alunos, todos os países – mascara as diferenças entre contextos” (Lopes, 2015, p. 458), contribuindo para acentuar ainda mais as desigualdades sociais e educacionais existentes em nosso país. Deste modo, conforme apontam Dourado e Oliveira (2014)

A lógica da diversidade dá lugar a uma perspectiva de uniformização e homogeneização curricular, com a prescrição de currículo mínimo centrado em habilidades e competências, permitindo maior atrelamento da BNCC às avaliações externas (Dourado; Oliveira, 2014, p. 41).

Coadunando com a fala do coordenador de Itapetinga, a coordenadora de Jequié enfatiza que dentro do seu núcleo interdisciplinar a vinculação à BNCC se deu por meio de estudo do documento, sem perder de vista o olhar crítico:

No sentido assim, de ter um documento, da gente saber que é um documento oficial, de estudar o documento, de mostrar essas partes: que a educação ambiental é silenciada, como a ciência da natureza ela é apresentada... Mas sem perder a criticidade. **A gente tem que ter muito cuidado com esses trabalhos por competência, que tipo de base é essa para as escolas públicas onde a gente está atuando?** Que tem ali uma clientela, a clientela da classe minoritária, de trabalhadores e trabalhadoras, para eles é uma formação mais técnica, aligeirada, para a elite é uma outra escola e que a base também, eu acho que não está sendo tão seguido assim não, entendeu? Porque para a elite ela tem que ser uma formação mais geral, infelizmente para a classe trabalhadora é aquela educação totalmente acrítica, que a BNCC traz para a gente. [...] E a gente percebe que tem todo o discurso bonito, mas lá depois, as competências e habilidades para serem trabalhadas. Então é **mais nesse sentido, é conhecer o documento e ir além dele** (Coordenadora de Jequié)

A noção de competência como norteadora de processos de formação não é recente na história da educação brasileira. Desde a década de 1990 com o desenvolvimento do neoliberalismo que essa forma de organização curricular tem se destacado, já se fazendo presente, por exemplo, nos PCNs.

Na BNCC, competência é definida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 08). A estruturação da BNCC em torno dessas competências é um dos aspectos mais criticados entre os autores do campo do currículo. De acordo com Elizabeth Macedo (2018), refere-se a um termo em disputa que vem sendo significado de forma distinta, configurando-se numa versão atualizada da velha racionalidade sistêmica que sustenta a elaboração curricular técnica. Na concepção da autora, não é à toa que são descritos nas competências os comportamentos mais globais que se espera do aluno, nem tampouco os seus desdobramentos em habilidades, tudo é intencionalidade arquitetado para imperar o controle sobre a educação escolar.

Ainda nesta perspectiva, Aguiar e Dourado (2018, p. 7) afirmam que a centralidade nas competências que estruturam a BNCC diverge das metas preconizadas no PNE, se contrapondo a uma concepção crítica de direitos e desenvolvimento de aprendizagens.

Em conformidade com a fala explicitada pela coordenadora de Jequié, Marsiglia et al. (2017, p. 119) apontam que, por meio das competências, o referido documento traz uma perspectiva que visa adaptar os alunos ao mercado de trabalho, ajustando a sociedade atual aos desígnios do neoliberalismo, que almeja a formação dos filhos da classe trabalhadora “para o mundo do trabalho informal e precarizado”, compatível com as novas demandas do capital flexível.

No tocante da relação entre a RP e a BNCC, questionamos ainda sobre quais relações a referida coordenadora vislumbra entre a RP e a BNCC, de acordo com ela:

Pelo que se encontra no formato da RP, ela vem consolidar a BNCC, porque naquele edital falava-se muito que a gente tinha que formar a partir das competências e habilidades, seguindo as orientações da BNCC, então essa relação é muito íntima, é muito estreita e não só a RP, o Ministério da Educação veio muito forte também com os outros, a BNC-formação, tentando colocar ali a formação inicial e continuada também voltada para o formato de competência e habilidades da própria BNCC, a chamada BNC-Formação, entendeu? A gente precisa nesse momento ver o que é possível romper, como romper os próximos editais, os editais da RP, do PIBID, e da formação inicial dos professores na própria graduação em si, porque a RP tá

aí na formação inicial dos professores e professoras (Coordenadora de Jequié).

De acordo com o posicionamento de Selles (2018, p. 339), a BNCC está comprometida pelos interesses privatistas, indo além da formulação do que deve ou não ser ensinado no currículo escolar, ainda, fere também a autonomia docente, conferindo-lhe um “atestado de incompetência para gerir seu próprio trabalho, sem poder pleitear a autoria dos seus incontáveis modos de ensinar”.

“Não obstante, o controle sobre o cotidiano escolar em muito passa pelo controle da formação docente” (Hypólito, 2019, p. 196). Essa afirmação faz ainda mais sentido quando observamos essas imbricadas redes de interesse e os respingos da BNCC nos cursos de formação de professores, materializando-se por meio da BNC- Formação e das Políticas de Formação Inicial de Professores, a exemplo do novo PIBID e da RP.

Selles (2018, p. 340) externa sua preocupação acerca do controle da BNCC cada vez maior nos cursos de formação docente, o que para a autora “equaliza os cursos de licenciaturas e impõe outra bula para formar docentes, invadindo a autonomia universitária” e normatizando-a, autonomia esta que é garantida constitucionalmente por meio do artigo 207²³.

A autonomia universitária é um princípio fundamental que permite que as instituições de ensino superior exerçam o direito e a responsabilidade de tomar suas próprias decisões de forma independente e de acordo com suas diretrizes e valores, o que é de extrema relevância para a promoção da diversidade, conhecimento e da inovação. Contudo, essas imposições curriculares configuram-se como uma forte ameaça a esta autonomia, visto que limita o poder das universidades de atuar a partir de sua realidade educacional. Isso pode ser especialmente problemático em um país tão diverso como o Brasil, cujas necessidades variam amplamente de região para região.

7.5.2 Os posicionamentos dos coordenadores frente ao processo de padronização e mercantilização da Educação

²³ Artigo 207 da CF/1988: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira”.

Na entrevista, questionamos também os coordenadores sobre seus posicionamentos a respeito da vinculação das políticas de formação de professores à BNCC. Nos relatos apresentados, todos os docentes apresentaram posicionamentos contrários. Esses relatos estão descritos integralmente a seguir:

Como eu já citei aqui, eu sou totalmente contrário a forma como a BNCC foi desenvolvida, eu acho que a gente que está mais acompanhando mais de perto, que se preocupa com a educação, que está sempre estudando, lendo... a forma como o novo ensino médio foi proposto... Então eu tenho uma posição contrária. É isso! **Tenho uma posição contrária a esse processo de mercantilização da educação.** Por exemplo, a gente observa aí diversas EaD surgindo, que na verdade atende o empresariado que está por trás disso tudo, né? E que você abre lá, por exemplo, não vou dizer o nome de algumas aqui, mas você sabe muito bem, você abre o site lá dizendo que guarda relação com a BNCC, entendeu? Então assim, eu me posiciono totalmente contrário como essa política tem sido feita. E eu discuto isso com meus alunos, não somente na RP, mas os alunos que eu trabalho na graduação, então você fez biologia né, tem uns aqui que fez química, está fazendo química, física, pode chegar ao momento de ter concurso e não pedir licenciatura em biologia, não pedir licenciatura em física, não pedir licenciatura em química, pedir licenciatura em Ciências da natureza, que é uma nova onda que está tendo aí, então é eu acho que tem que ter muito cuidado para não cair em determinadas armadilhas que inicialmente pode se mostrar boa, mas que pode ser uma armadilha perigosa, né? Então eu sou contrário a esse processo de mercantilização aí e infelizmente há muitos funcionários públicos a favor (Coordenador de Itapetinga, 2023).

Eu sou contra. **A educação não é mercadoria, a educação é investimento.** A gente precisa formar profissionais, formar cidadãos que possam ser não só críticos, mas transformadores e a partir desses documentos que tentam alienar a classe trabalhadora. Eu estou falando a classe trabalhadora, filhos de trabalhadores e trabalhadoras, porque são eles que estão lá na escola pública, então a gente tem que se posicionar, porque se não, a gente vai estar sempre reproduzindo, porque a escola acaba sendo um aparelho reprodutor dessa sociedade vigente que está aí, dessa sociedade capitalista, essa sociedade que oprime, que violenta, o capital violenta. Então, é preciso ter violência, é preciso ter preconceito, é preciso ter racismo para que o capital possa se sustentar, né? E aí o que acontece com essas pessoas que a gente diz que é minoria, mas que é a maioria? Ficam ali oprimidos e oprimidas, então a educação da forma que é proposta por programas e por documentos oficiais, que tentam só trabalhar... Quando eu falo, o tecnicismo é isso, só a questão técnica, você vai ser competente para...com habilidade para..., mas você não vai transformar a sociedade que está aí não, você tem que se conformar. Então a gente não está aqui para se adaptar a..., gente está aqui para transformar algo para melhor e **a gente precisa mudar a sociedade que está posta.** É a sociedade que polui, é a sociedade que explora a natureza de forma que parece que é inesgotável e, quando eu falo explora a natureza, é porque explora o próprio ser humano, porque a gente também é natureza, então nós exploramos o nosso próximo. O próprio ser humano explora outros seus, então a gente está vivendo numa sociedade que além disso tudo... Por isso que as pessoas estão se deprimindo, por isso que as pessoas estão angustiadas, por isso que as pessoas estão tirando a sua própria vida, é

uma sociedade que você tem que subir na parede para ser o melhor, é essa sociedade que você tem que competir, que não tem lugar para todos e todas, porque você não é competente, porque você não é, não tem habilidade, porque você não aprendeu. **Na realidade o estado tem muito a fazer para tentar mudar isso aí, todo mundo quer o tal do estado mínimo, e não é, o estado tem que ser máximo,** porque a gente paga imposto e esse imposto ele tem que ser revestido em educação de qualidade pública, em cultura e também saúde pública e fora os outros aspectos, sabe? Então é isso! (Coordenadora de Jequié).

Sou totalmente contra, não vejo com bons olhos. A BNCC, eu só estudo a BNCC de Ciências e a parte de biologia. Não vejo como é que eu posso trabalhar da mesma forma aqui em Conquista que tem uma zona rural extensa (nós temos povoado a 100 km de distância do município sede). Não dá pra você chegar na região do Cercadinho e trabalhar da mesma forma que eu trabalho ali no colégio modelo, não dá! O público é outro, as condições são outras, os sujeitos são outros eu, as necessidades locais são outras. **Eu acho que a BNCC ela veio justamente para mercantilizar, ela não veio para melhorar a qualidade do ensino da educação pública, não veio.** Ao contrário, **ela veio para poder dizer que esse país com base na BNCC e no novo ensino médio é um país que pessoas iguais eu e você precisam romper a ordem vigente desse país.** A ordem vigente desse país é que o pobre continue pobre, sem as condições melhores de vida e que o rico continue cada vez mais rico. Eu acho que quando uma pessoa como você falou, onde você mora e tudo, buscando o mestrado, quando eu vejo os alunos aqui que estão dentro da universidade buscando tantos programas seja para se qualificar ou para se manter na universidade, ou as 2 coisas juntas, é para buscar romper com o essa ordem; com essa ordem de privatizar a educação, com essa ordem de desvalorizar o professor, de negligenciar a ciência, de negligenciar a educação. E nós percebemos que durante a pandemia, os professores, principalmente na educação básica, foram os mais sofridos porque foram aqueles que respondiam os alunos, pais de alunos qualquer hora do dia, da noite, da madrugada. Então eu acho assim, que tentaram fazer de tudo através da BNCC para nos calar e pra calar a função social que nós sabemos que a educação tem e que pelo poder da escola a gente pode conseguir, mas deram com o burro n'água, porque os professores romperam a ordem vigente e fizeram acontecer durante a pandemia. Mesmo que não foi o ensino ideal, mas foi o ensino possível. Enquanto a gente não tem o ideal, a gente precisa batalhar para que o possível se fortaleça, a gente precisa trabalhar, a gente precisa esperar como nos ensinou Paulo Freire, porque não é fácil e ninguém disse que seria, mas é possível. Então eu não vejo que a BNCC trouxe melhoria nenhuma para a educação. Não porque a gente sabe que o que está por trás também BNCC são os livros didáticos de um grupo, é a mercantilização, é a privatização, é a vontade de acabar com o ensino presencial e ter um ensino a distância, é tudo isso, mas tudo isso ficou para trás porque a gente com muita luta conseguiu eleger Lula, não por ser o melhor presidente, mas por ser o melhor projeto para a classe trabalhadora. Enquanto eu tiver na sala de aula é essa classe que eu defendo: a classe trabalhadora. Então **tudo para o trabalhador e tudo para o filho do trabalhador e é nessa perspectiva que a gente segue caminhando** (Coordenadora de Vitória da Conquista).

Os depoimentos apresentados pelos três coordenadores coadunam numa mesma linha de pensamento. Em suas narrativas são tecidas críticas ao processo de

mercantilização que vem cada vez mais ganhando protagonismo na educação do nosso país. Pesquisas que abordam essa problemática assinalam uma preocupação com a presença cada vez mais frequente do setor empresarial e de diversos segmentos do mercado nas definições de políticas curriculares, sobretudo após o golpe de 2016, citando as influências determinantes exercidas pelo movimento Todos pela Educação, pela Fundação Lemann, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Fundação SM, Insper e Instituto Fernando Henrique Cardoso, nos processos que desencadearam na reforma do ensino médio e na aprovação e implementação da BNCC (Adrião, 2017; Adrião; Peroni, 2018; Selles, 2018).

Pautado numa lógica neoconservadora e mercantilista, entende-se que esse processo de privatização pode se dar de diferentes formas, mediante “estratégias que incidem sobre a gestão, a oferta e o currículo escolar”. Se tratando da BNCC, “a disputa ocorre pelo conteúdo da educação e sua transformação em mercadoria (Adrião; Peroni, 2018, p. 52)”.

Conforme alerta Hypólito (2019), o controle sobre esse currículo pode representar a exclusão de vozes e de culturas subalternas, gerando confluências de interesses e contradições. E o “controle sobre os conteúdos dos livros didáticos não é pouca coisa, pois se trata de publicar visões sobre gênero, família, evolucionismo, criacionismo, dentre muitos temas polêmicos em torno do currículo” (Apple, 2003) *apud* Hypólito (2019, p.195). Exemplos claros disso são as mudanças significativas que resultaram na última versão da BNCC, sob a influência de grupos neoliberais, especialmente nessa fase crucial de constituição das políticas educacionais. Temas em torno de gênero foram totalmente excluídos em detrimento de conteúdos retrógrados e conservadores. Existe, inclusive, uma parte do documento exclusiva para abordar sobre o ensino religioso, contudo, nos convém questionar: Qual(is) religião(ões) terão vozes nesse currículo? Não seria tão difícil formular uma resposta para tal pergunta.

Como nos alertava Paulo Freire (1996), é preciso reconhecer que a “educação é ideológica”. Ao longo do livro *Pedagogia da Autonomia*, em diversos momentos o autor tece crítica ao sistema capitalista, que segundo ele, “encontra-se no discurso ideológico do neoliberalismo globalizante o máximo de sua malvadez intrínseca”

(Freire, 1996, p. 65). A educação, dentro desse contexto, é uma forma de “intervenção no mundo”.

Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço da reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante (Freire, 1996, 51).

Neste sentido, conforme aponta Saviani (2008), a escola é influenciada pelo contexto social, refletindo os conflitos de interesses presentes na sociedade dividida em classes distintas, conforme estabelecido pelo sistema capitalista de produção

Assim, pois, “a escola é por excelência *mediação*”, podendo tanto “servir de mediação para a exploração e a submissão, como pode também servir de mediação para a emancipação humana e para a formação de um espírito crítico, nada conformista” (Alves, 2019, p. 17). O que vai determinar ser uma coisa ou ser outra é a ação ou a inércia dos agentes envolvidos com o processo educativo, os professores, os estudantes, as instituições formadoras. Daí a importância de lutarmos contra esse sistema hegemônico vigente, que oprime e que exclui os menos favorecidos.

Faz-se necessário lutar por melhores condições de trabalho, por melhorias da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, lutar por uma formação inicial de professores que seja libertadora, crítica e emancipatória. No caso deste último, a Residência Pedagógica assume um papel importante nesse cenário. Para se repensar uma RP com esses princípios, conforme salientam os colaboradores dessa pesquisa, são diversos princípios/aspectos que precisam ser considerados. Em síntese, esses princípios devem ser pautados na reflexão, na discussão, na interdisciplinaridade, no diálogo, na luta de classes, no espírito de inclusão, de diversidade e de coletividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como o projeto institucional de Residência Pedagógica instituído na UESB tem dialogado com a BNCC, na perspectiva de pensar a formação de professores de Ciências e Biologia?

Na tentativa de uma síntese ainda que provisória, resgatamos o objetivo central desta pesquisa que foi compreender como no projeto institucional de Residência Pedagógica instituído na UESB apresentam questões que envolvem a BNCC, especialmente voltadas para a formação de professores de Ciências e como têm experienciadas pelos partícipes.

Os resultados dessa pesquisa realizada com os coordenadores dos subprojetos interdisciplinares de Biologia, Física e Química da UESB nos possibilitou investigar essa primeira experiência da referida instituição com esse programa de formação, compreendendo as contribuições da RP para a formação inicial dos professores de Ciências, mas sem perder de vista o olhar crítico, atentando-se também para as intencionalidades por trás dessa tal política ao vinculá-la à BNCC.

Os estudos teóricos realizados ao longo desse trabalho evidenciam que estamos vivenciando no contexto educacional, quer seja na educação básica, com a imposição da BNCC, quer seja na educação superior, com a proposta da BNC-formação, um cenário preocupante. Estão em busca a todo custo de tomar o controle sobre a educação e submetê-la aos interesses capitalistas e mercantilistas, mediante iniciativas de padronização curriculares, fortemente inspiradas na lógica das competências. Constata-se ainda que não superamos o modelo de educação pautado na racionalidade técnica que historicamente vem se enraizando na cultura escolar e na formação docente.

Embora a RP tratar-se de um programa recente vinculado à nova Política de Formação de Professores lançadas pelo MEC em 2017, pesquisas apontam que várias experiências com características similares envolvendo as relações Teoria/Prática e Ensino Superior/Educação Básica já vinham acontecendo no Brasil sob diferentes contextos, cuja inspiração advém da Residência Médica e, por isso, apresenta algumas analogias com essa área.

Com o objetivo de apresentar um levantamento sobre as produções acadêmicas que tangem à RP a partir dos editais mais recentes lançados pela CAPES em 2018, realizamos uma investigação em torno da temática supracitada em plataformas indexadas que armazenam produções acadêmicas produzidas pelos programas de pós-graduações de universidades brasileiras em caráter de teses e dissertações, a exemplo da BDTD e do Banco de Dissertações e Teses da CAPES.

As apresentações dos dados conferiram destaques à localização geográfica, evidenciando que a maior parte dessas pesquisas sobre a RP concentram-se na região Sudeste e Sul, especialmente em programas de IES do estado de Minas Gerais e de São Paulo; bem como na proposta categorização dessas produções, associando-as seguintes temáticas, na respectiva ordem decrescente de número de publicações: Ciências da Natureza, Matemática, Linguagens, Política de formação de professores, Fundamentos e aspectos didáticos pedagógicos e Ciências Humanas.

Em referência a área de Ciências da Natureza, são notórias as contribuições do Programa de Residência Pedagógica para a formação do futuro professor de Ciências, no que diz respeito à construção de saberes e de sua identidade docente e no estreitamento da relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Contudo, nota-se também uma carência de pesquisas em programa de pós-graduação que versam sobre a supracitada temática no estado da Bahia (estado no qual esta pesquisa está concentrada), tanto de forma geral, quanto associada à área de Ciências da Natureza e/ou nas questões que tangem à BNCC.

A partir das narrativas dos participantes foi possível compreender as razões pelas quais a UESB não participou da primeira edição da RP que aconteceu entre o período de 2018 a 2020. Segundo os partícipes, se deu, sobretudo, em razão do clima de incerteza e de insatisfação que pairava sobre a educação do nosso país, a partir da vinculação das políticas de formação de professores à BNCC, BNCC esta que foi elaborada e implementada dentro de um contexto político nacional de grande repercussão negativa e com forte influência dos vieses neoliberais, levando muitos pesquisadores do campo educacional e do currículo a se posicionarem contra a proposta do documento.

No entanto, entende-se que nem sempre a única ou a melhor maneira de resistir e enfrentar os problemas seja abrindo mão de vivenciar tal experiência, dessa forma, é possível de dentro do programa, reinventar, criar soluções, buscar novas estratégias de articulações e de enfrentamentos. Foi pensando nesta perspectiva que a UESB repensou sua decisão, candidatando-se na seleção do edital seguinte.

Ademais, a primeira experiência da UESB com a RP foi marcada por muitos desafios e superações, dentre eles destacam-se: o contexto pandêmico e a adaptação com o ensino remoto que perdurou durante todo o desenvolvimento do programa; a natureza interdisciplinar dos subprojetos, revelando suas potencialidades e limitações para o ensino de Ciências; as realizações dos eventos formativos e das produções acadêmicas como importantes momentos de socialização; por fim, os desafios impostos com o atraso no pagamento das bolsas no segundo semestre de 2021.

Apesar dos seus desafios e complexidades, a RP traz consigo o potencial de transformar a formação de professores. Deste modo, o programa pode ser visto como um espaço de resistência e reinvenção. Espaço este que permite que os professores em formação, os coordenadores de subprojetos e outros envolvidos possam questionar, refletir e, a partir disso, redefinir os rumos da formação docente. É também um espaço fértil para novos conhecimentos e novas experiências a partir da articulação entre teoria e prática, entre a universidade e a educação básica.

Além disso, a pesquisa aponta para a importância de uma formação crítica e emancipatória. Deste modo, acreditamos que a RP, quando orientada a partir de tais princípios, pode capacitar os futuros professores, capacitando-os não apenas a seguir um currículo, mas a desafiá-lo e aprimorá-lo. É um caminho para a construção de uma identidade docente sólida, capaz de enfrentar os desafios do contexto educacional contemporâneo. É uma jornada desafiadora, mas repleta de possibilidades.

Diante do exposto, espera-se que este trabalho inspire não apenas a continuidade da pesquisa, mas também a promoção de uma formação de professores mais significativa e impactante.

Não obstante, encerramos a respeito desse estudo sem, contudo, considerá-lo de maneira alguma finalizado e, para a continuidade dessa pesquisa, julgamos importante pensar em outras frutíferas investigações: (1) Uma investigação a respeito da relação entre a Residência Pedagógica e a BNCC no contexto mais abrangente, envolvendo além da UESB, as demais instituições estaduais e federais do estado da Bahia; (2) Compreender as relações tensivas a partir do olhar dos residentes e dos preceptores da educação básica; (3) Estudos documentais envolvendo o Documento Curricular Referencial da Bahia - DCRB e os livros didáticos, a fim de analisar como as orientações da BNCC estão sendo desdobradas e organizadas a este nível; E ainda (4) um estudo em torno da percepção dos professores da educação básica com o intuito de analisar com melhor profundidade os impactos das reformas curriculares, a exemplo da BNCC e da reforma do ensino médio no currículo educacional do nosso país.

Enfim, esperamos que essa pesquisa apresente pistas interessantes para tantas outras e que traga contribuições significativas para reflexões e mudanças no que se refere aos desafios aqui apresentados e que inspire a realização de novos e atuais programas de formação docente, a exemplos da RP, calcados numa perspectiva crítica, reflexiva e emancipatória.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. A privatização dos processos pedagógicos: grupos editoriais e os negócios da educação básica *In: Maringoni, G. (org). O Negócio da educação: a ventura das universidades privadas na terra do capitalismo sem risco.* 1 ed. Sao Paulo: Olho d'água e FEPESP, 2017, v.1, p. 129-144.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. A formação das novas gerações como campo para os negócios?. *In: AGUIAR, M. DOURADO, L. F. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.* Recife: ANPAE, 2018 p.34-37.

AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. **Recife: Anpae**, p. 28-33, 2018.

ALVES, Dalton José. A Pedagogia Histórico-Crítica e o papel da educação escolar como instrumento de transformação social. *In: IV Seminário Desafios do trabalho e educação no século XXI.* Universidade Federal de Uberlândia - MG. 20 a 22 de agosto de 2019.

ANFOPE. **Posição da ANFOPE sobre a BNCC.** 2017. Disponível em: http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/CARTA-de-Brasilia_ANFOPE-V-Audiencia-Publica-CNE.-11.9.2017.pdf. Acesso em 25 de jan. de 2023.

ANPED. **Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC!.** 2018. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/entidades-se-posicionam-contrarias-padronizacao-e-controle-impostos-pelo-programa-de-residencia>. Acesso em 25 de jan. de 2023.

ANPED. **Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC.** 2017. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/manifestacao-das-entidades-educacionais-sobre-politica-de-formacao-de-professores-anunciada>. Acesso em 25 de jan. de 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rege e A. Pinheiro, Trads). Lisboa: Edições 70, 2006.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL, MEC. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular.** 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 de mar. de 2021.

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 13.500, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de**

Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 25 de jun. de 2021.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 25 de jun. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital CAPES nº 24/2022.** Programa de Residência Pedagógica. Brasília, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022_Edital_1692979_Edital_24_2022.pdf. Acesso em: 10 jan. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital CAPES nº 01/2020.** Programa de Residência Pedagógica. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-resid-c3-aancia-pedag-c3-b3gica-pdf>. Acesso em: 10 jan. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital CAPES nº 06/2018.** Programa de Residência Pedagógica. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 10 jan. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Prodocência - Apresentação.** 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prodocencia>. Acesso em: 23 de mar. de 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado nº 227, de 2007.** Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleggetter/documento?dm=4781776&ts=1630446171631&disposition=inline>. Acesso em: 03 de jan. de 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado nº 284, de 2012.** Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleggetter/documento?dm=605635&ts=1630446982082&disposition=inline>. Acesso em: 10 de jan. de 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado nº 6, de 2014.** Disponível em: <http://www.senado.leg.br/atividade/materia/getTexto.asp?t=144059&c=PDF&tp=1>. Acesso em: 10 de jan. de 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019.** Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 10 de dez. de 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho de 2015.** Brasília, 2010. Disponível

em: http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 15 de dez. de 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1/2002 de 18 de fevereiro de 2002**. Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em 15 de dez. de 2021.

CARVALHO, Djalma Pacheco de. A nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica. **Ciências e educação**, Bauru, v.5. n° 2, p. 81-90, 1998.

COLÉGIO PEDRO II. **Anuário do Programa de Residência Docente: 2012-2017**. PróReitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura. - Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2019.

COLÉGIO PEDRO II. **Programa de Residência Docente no Colégio Pedro II**. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/UAs/dppg/PRD/pdf/Conheca%20o%20programa.pdf>. Acesso em 15 de jan. de 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: Dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores da Educação Básica no Brasil no limiar dos 20 anos da LDBEN. **Notandum**, v. 42, p. 139-160, set./dez. 2016.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectiva Em Diálogo Revista de educação e Sociedade**, Naviraí, v.01, n.01, p. 34-42, jan-jun. 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. **A BNCC na contramão do PNE**, v. 2024, p. 38-43, 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n° 131, p. 299-324, abr.-jun, 2015.

DUARTE, Vania de Moura Barbosa. **Residência Pedagógica: a estruturação do sistema didático em um programa de formação de professores de matemática**. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências. - Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, PE, 2021.

FARIA, Juliana Batista. **O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa: experiências de formação de sujeitos em imersão docente**. 2018. 385f. Tese de Doutorado em Educação, Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

FARIA, Juliana Batista.; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Residência Pedagógica: afinal, o que é isso? **Revista Educ. Públ.** Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, maio/ago.

2019.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** 6. Ed. São Paulo: Loyola, 2011.

FRANCO, Adriana Fátima et al. **Ponderações sobre o ensino escolar em tempos de quarentena:** carta às professoras e professores brasileiros. 2020. Disponível em: <http://cev.org.br/arquivo/biblioteca/4050229.pdf>. Acesso em: 20 de ago. de 2023.

FRANCO, Luis Gustavo; MUNFORD, Danusa. **Reflexões sobre a Base Nacional comum Curricular: um olhar da área das Ciências da Natureza.** Horizontes, 36(1), 158-170, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÊS, Bruno Pereira. **Estudo dos efeitos da abordagem investigativa sobre a satisfação das necessidades psicológicas básicas de licenciandos em Estágio Supervisionado e Residência Pedagógica.** Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Química. Universidade de São Paulo. São Carlos, SP, 2020.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. In: **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** 2011. p. 295-295.

GATTI, Bernadete Angelina. et al. **Professores do Brasil:** Novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6º ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas São Paulo**, v. 35, n. 2, p. 57-63 Mar./Abr. 1995. Disponível em: <http://www.wejconsultoria.com.br/site/wpcontent/uploads/2015/04/Introdu%C3%A7%C3%A3o-%C3%A0-Pesquisa-qualitativa-e-suas-possibilidades.pdf>. Acesso em 08 de jul. de 2018.

GONÇALVES, Suzane de Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. Formação em movimento. **Formação em Movimento** v.2, i.2, n.4, p. 360-379, jul./dez. 2020.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas** (UnB), v. 21, p. 445-466, 2015. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/1673>. Acesso em 20 de mar. de 2023.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In:

AGUIAR, M. DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p.23-27.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. A base é a base”: e o currículo o que é. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**, p. 28, 2018.

MAIA, Patrícia Figueredo de Jesus. Percepção dos professores do Curso de Licenciatura em Biologia da UFRB sobre interdisciplinaridade: obstáculos e possibilidades. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Biologia). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. Cruz das Almas, Bahia.

MARCOLAN, Cíntia de Cássia. **Impactos do Programa de Residência Pedagógica na formação inicial docente em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Sergipe**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2022.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: Um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MILARÉ, Tathiane.; Alves Filho, José de Pinho. Ciências no nono ano do ensino fundamental: da disciplinaridade à alfabetização científica e tecnológica. **Rev. Ensaio**, Belo Horizonte, v.12 , n.02, p.101-120, mai/ago. 2010.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 1996. Disponível em: http://ucbweb.castelobranco.br/webcaf/arquivos/15482/2195/artigo_sobre_pesquisa_qualitativa.pdf. Acesso em: 09 de jul de 2018.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates e resistências. *In*: AGUIAR, M. DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 55-59.

RAMOS, Daiana Aparecida Ramos. **Pistas de uma professora preceptora para o desenvolvimento da prática de licenciandos na iniciação à docência**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (Mestrado Profissional), Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, 2021.

RAMOS, Luiza Olivia Lacerda; FERREIRA, Rosilda Arruda. Sobre uma práxis interdisciplinar: aproximações e proposições conceituais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 101, p. 197-216, 2020.

REZENDE, Richard Lima. **Encantamento, contextualização e problematização em aulas de biologia de uma escola estadual do município de Lavras, MG: um estudo da Residência Pedagógica**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Ambiental. Universidade Federal De Lavras. Lavras, MG, 2021.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. O que dizem sobre a BNCC? Produções sobre a base nacional comum curricular (BNCC) no período de 2010 a 2015. **Espaço do currículo**, v.9, n.2, p. 215-236, 2016.

ROCHA, Renata Amaral de Matos. Residência Docente: refletindo e aprimorando o "fazer docente". **Formação de professores: da teoria à prática, o "início" e a "continuação"**, 2017.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Claudinelly Yara Braz dos Santos. **Repercussão do Programa Residência Pedagógica na formação inicial do professor de ciências e biologia**. 2022. 165 p. Tese (doutorado). Programa De Pós-Graduação Em Ensino das Ciências. Universidade Federal Rural De Pernambuco. Recife, PE, 2022.

SANTOS, Mikaella Rocchigiani Magnavita dos. **Constituição da identidade de professores de ciências no contexto do Programa de Residência Pedagógica**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. Universidade Estadual De Santa Cruz. Ilhéus, BA, 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 33ªed. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: A falácia do "ensino" remoto. **Universidade e sociedade: projeto da Andes-Sindicato Nacional**. Vol. 31, n. 67 (jan., 2021), p. 36-49.

SELLES, Sandra Escovedo. A BNCC e a Resolução CNE/CP nº 2/2015 para a formação docente: "a carroça na frente dos bois". **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 35, n. 2, p. 337-344, ago. 2018.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro da; 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, Nathalya Marillya de Andrade. **O conceito de natureza a partir das representações sociais dos participantes da residência pedagógica**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática - PPGECEM. Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, PB, 2019.

SILVA, Sélvia Taciana Josiana Maciel de Paula. **Estágio supervisionado e Residência Pedagógica no curso de ciências biológicas da UFVJM: desafios e possibilidades para a formação de professores**. Dissertação (mestrado). Programa De Pós-Graduação em Educação em Ciências, Matemática e Tecnologia. Universidade Federal Dos Vales Do Jequitinhonha E Mucuri. Diamantina, MG, 2022.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**. Santa Maria, v.39, n. 1, p. 39-50, jan/abril de 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11344>. Acesso em: 28 de jan. 2023.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: Uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZONATTO, Aline Barbosa. **Contribuições do Programa de Residência Pedagógica para a formação inicial de professores de Ciências e Biologia**. Dissertação (mestrado). Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Ilha Solteira, SP, 2022.

APÊNDICE A

Roteiro de Entrevista (coordenadores)

BLOCO I - PERFIL DO PARTICIPANTE

- Qual sua idade?
- Qual a sua identidade de gênero?
- Qual a sua formação?
- Qual a disciplina que atua na graduação?
- Há quanto tempo você atua como docente?
- Na UESB, há quanto tempo atua como professor?
- Em que núcleo da Residência Pedagógica você atua?
- Já participou de outros projetos de Ensino na UESB?

BLOCO II - SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROGRAMAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

- Como você entende o Projeto de Residência Pedagógica para a Licenciatura?
- Como se deu seu ingresso como coordenador de subprojeto/núcleo da RP?
- Considerando que a RP integra-se a uma política de formação de professores, como você avalia a implementação desse programa no ano de 2018?
- Sabe quais foram as motivações que levaram a UESB a não participar da primeira edição do programa? Se sim, quais?
- Como se deu a estruturação desse programa na UESB?
- Como você enxerga essa primeira experiência da UESB com esse programa de formação?
- Quais foram os principais desafios vivenciados ao longo desses 18 meses atuando como coordenador do PRP?
- Acredita que o referido núcleo cumpriu com os objetivos propostos pelo edital da Capes?

- Considerando a natureza interdisciplinar dos subprojetos e núcleos de Ciências, quais iniciativas foram pensadas e realizadas tendo em vista a efetivação da interdisciplinaridade?
- Que tipo de relação você conseguiu vislumbrar entre a RP e o estágio supervisionado?
- Com o fim do programa, qual o balanço que você faz acerca da execução do programa? Quais os pontos positivos e negativos?
- Quais aspectos/princípios você considera necessário para se repensar uma Residência Pedagógica de caráter crítico-emancipatório?

BLOCO III - SOBRE A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ENSINAR CIÊNCIAS (MAIS ESPECÍFICO AO PROJETO INSTITUCIONAL E ÀS QUESTÕES RELACIONADAS A BNCC)

- Considerando a intencionalidade explícita em vincular o programa de RP às adequações curriculares propostas na BNCC, quais foram as ações desenvolvidas no programa almejando o cumprimento desse objetivo?
- Como a BNCC dentro desse contexto nacional reivindicatório tem sido agregada no programa institucional especialmente no núcleo interdisciplinar de Ciências o qual coordena?
- Que tipo de relação você consegue vislumbrar entre a RP e a BNCC?
- Qual seu posicionamento frente a esse processo de padronização e mercantilização da educação a partir da vinculação dos processos de formação docente à BNCC.

APENDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

CONVIDAMOS o(a) senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar de uma pesquisa científica.

Por favor, leia este documento com bastante atenção e, se você estiver de acordo, rubricue as primeiras páginas e assine na linha “Assinatura do participante”, no ponto 8.

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

- 1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: *Nisângela Oliveira Santana*
- 1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: *Talamira Taita Rodrigues Brito*.

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, O NÚCLEO DE ENSINO CIÊNCIAS (BIOLOGIA, QUÍMICA E FÍSICA) E SUA RELAÇÃO COM A BNCC: DO PROJETO INSTITUCIONAL ÀS VOZES DOS COORDENADORES E RESIDENTES DE UMA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA BAHIA

2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):

Esta pesquisa tem como temática maior as discussões recentes em torno das mudanças curriculares propostas pela BNCC bem como os seus impactos na formação inicial de professores de Ciências. A justificativa para a realização desta pesquisa parte principalmente da minha preocupação e inquietação enquanto licenciada frente ao cenário atual da educação brasileira, marcada pelas recentes reformas curriculares, bem como suas implicações no âmbito das políticas de formação de professores. Essa problemática tem ocupado cada vez mais os debates educacionais, nos convocando a pensar a qualidade e o futuro da formação do professorado, que vem nos últimos anos sendo fortemente ameaçada pelos projetos neoliberais, de caráter pragmático, tecnicista, calcados numa concepção reducionista de educação, com viés capitalista, que visa, sobretudo, o controle do exercício profissional docente. A partir de tais reflexões, pesquisar o Projeto Institucional “Residência Pedagógica” (a uesb aderiu ao Edital de 2020) é uma possibilidade de refletir junto ao coletivo de professores coordenadores e residentes sobre tal política e seus desdobramentos para o campo da formação inicial de professores de ciências.

2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):

Esta pesquisa visa compreender como no projeto institucional de Residência Pedagógica instituído na UESB as questões que envolvem a BNCC, especialmente voltadas para a formação de professores de Ciências têm sido tensionadas (experienciadas) pelos partícipes.

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

3.1 O QUE SERÁ FEITO:

Caso aceite participar, você será submetido ao seguinte procedimento: A concessão de uma entrevista semiestruturada, com duração aproximadamente de 30-45 minutos, quando pretendemos analisar sua experiência formativa e profissional enquanto participante do Programa de Residência Pedagógica. A entrevista será gravada para maior segurança e fidedignidade das informações.

Por conseguinte à realização da entrevista, será solicitado o acesso aos seus registros escritos, tais como os relatórios parciais e finais, diários de campo e as gravações dos encontros e atividades realizadas pelas plataformas digitais durante as ações desenvolvidas no programa de Residência Pedagógica e que tenha relação com o nosso objeto de estudo. É importante ressaltar que essas informações somente serão incorporadas à pesquisa se caso permitir, e serão utilizadas para fins científicos na dissertação e, eventual publicação em veículos científicos que dar-se-á de acordo com os princípios éticos estabelecidos pelo CEP.

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

Será realizada na UESB, no início do segundo semestre de 2022, entre os meses de agosto e setembro de 2022, em dias e horários previamente agendados de acordo com a sua disponibilidade.

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

Em média de 45-60 minutos.

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

MÍNIMO MODERADO ALTO

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

Constrangimento em participar de entrevista (pela ocorrência de perguntas que toquem aspectos de foro privado ou ensejem memórias/sensações desagradáveis). Possível desconforto emocional, pois o/a senhor (a) poderá se sentir constrangido (a) ou intimidado por conversar comigo pelo fato de eu ser uma pessoa desconhecida para o/a senhor (a). Outros riscos são os psicossociais: Angústia, insatisfação, irritação, mal-estar ou medo de exposição pelo fato de responder às questões referentes à sua vida profissional/acadêmica.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Tais interferências serão minimizadas com a adoção das seguintes providências:

Flexibilidade e compreensão quanto ao local, tempo e horário que poderá me atender para a entrega e esclarecimentos deste TCLE, realização da entrevista e concessão dos registros escritos. Lembramos que toda transcrição será devolvida para o participante fazer suas leituras e correções do transcrito;

Além disso, poderá perguntar sobre qualquer coisa que tenha dúvida. Caso as dúvidas apareçam após o estudo iniciado, por favor, não deixe de nos informar, pois temos a obrigação de lhe responder;

Outras medidas se referem à garantia da privacidade de sua identidade em toda etapa da pesquisa e sigilo das informações, Para tanto as entrevistas serão gravadas e juntamente com os demais arquivos serão armazenadas em pastas confidenciais de acesso restrito pelo pesquisador e orientador;

Buscaremos respeitá-lo, reconhecer suas vulnerabilidades e assegurar sua vontade de contribuir ou não, por meio do intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida. Portanto, a sua participação no projeto é voluntária e o(a) senhor(a) poderá deixar de participar, sem qualquer prejuízo, a qualquer momento que queira.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

Como toda pesquisa, tem como benefício ajudar o campo de estudo a ampliar conceitos, olhares e perspectivas em torno das experiências com programas que visam ajudar a formar professores inicialmente em paralelo ao ensino de graduação.

Outro benefício é potencializar novas inquietações que possam emergir para todos os que dela tiveram acesso e estejam envolvidos com a formação inicial e continuada de professores de Ciências. Além disso,

contribuir para uma análise mais fecunda da Residência Pedagógica com um experiência formativa e resultante de uma agenda nacional de políticas públicas em prol da formação e permanência de professores na educação básica e, especialmente pública.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Espera-se que ao finalizar esta pesquisa, possamos apresentar para a comunidade científica implicada com a formação de professores de ciências, um relatório consistente de discussões teóricas, resultados de diálogos estabelecidos com a experiência de professores, coordenadores e estudantes que passaram pela experiência de um projeto de Residência Pedagógica e que produziram olhares e reflexões sobre o vivido.

Outros benefícios estão associados às produções escritas como desdobramentos: artigos, capítulos de livros e outros produtos em eventos científicos da área: resumos, resumos expandidos, trabalho completo etc.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?

R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.

6.2. Mas e se você acabar gastando dinheiro só para participar da pesquisa?

R: O pesquisador responsável precisará ressarcir estes custos.

6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?

R: Você pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)

R: Não. Você só precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?

R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?

R: Nenhum.

6.7. O que acontecerá com os dados que você fornecer nessa pesquisa?

R: Eles serão reunidos com os dados fornecidos por outras pessoas e analisados para gerar o resultado do estudo. Depois disso, poderão ser apresentados em eventos científicos ou constar em publicações, como Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, Teses, artigos em revistas, livros, reportagens, etc.

6.8. Os participantes não ficam expostos publicamente?

R: Em geral, não. O(A) pesquisador(a) tem a obrigação de garantir a sua privacidade e o sigilo dos seus dados. Porém, a depender do tipo de pesquisa, ele(a) pode pedir para te identificar e ligar os dados fornecidos por você ao seu nome, foto, ou até produzir um áudio ou vídeo com você. Nesse caso, a decisão é sua em aceitar ou não. Ele precisará te oferecer um documento chamado "Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos". Se você não aceitar a exposição ou a divulgação das suas informações, não o assine.

6.9. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?

R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois incinerados.

6.10. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?

R.: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Há, também, uma cartilha específica para tratar sobre os direitos dos participantes. Todos esses documentos podem ser encontrados no nosso site (http://www2.uesb.br/comitedeetica/?page_id=57).

6.11. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?

R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de

contato estão listados no ponto 7 deste documento.

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: Nisângela Oliveira Santana

Endereço: *Rua José Moreira Sobrinho, s/n, CEP: 45.206-190 – Jequié – BA*

Fone: (73) 3528-9647 / E-mail: *nisangelasantana@gmail.com*

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: *cepjq@uesb.edu.br*

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

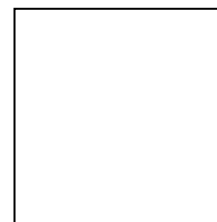
em participar do presente estudo;

com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

_____, ____ de _____ de 2022.

Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)



Impressão Digital
(Se for o caso)

9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

_____, ____ de _____ de 2022.

Assinatura do(a) pesquisador