

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

Lucas Silva Rodrigues

**A Residência Pedagógica e seu impacto quanto a formação de docentes de
biologia**

Brasília
2021

LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Lucas Silva Rodrigues

A Residência Pedagógica e seu impacto quanto a formação de docentes de biologia

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Núcleo de Educação Científica do Instituto de Ciências Biológicas como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Ciências Biológicas da Universidade de Brasília.

Nome do orientador

João Paulo Cunha de Menezes

Brasília
2021

RS586r Rodrigues, Lucas Silva
A Residência Pedagógica e seu impacto quanto a
formação de docentes de biologia / Lucas Silva Rodrigues;
orientador
João Paulo Cunha de Menezes. -- Brasília, 2021.
47 p.

Monografia (Graduação - Licenciatura em
Ciências Biológicas) -- Universidade de
Brasília, 2021.

1. Residência Pedagógica . 2. Identidade Docente. 3.
Formação Inicial. I. Cunha de Menezes, João Paulo ,
orient.
II. Título.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família principalmente meu irmão Matheus que me ajudou desde o início dessa jornada chamada graduação, sempre me dando o suporte necessário com uma pitada de bom humor e entusiasmo, sem os quais a vida teria sido ainda mais difícil. Agradeço também aos meus avós, Raimundo Romualdo e Maria Natividade que muitas vezes nos momentos mais difíceis custearam minhas despesas com passagem de ônibus e também alimentação.

Agradeço também aos meus amigos Gabriel Duarte, João Lucas, Danielle Luiza e Vannielle Fernandes que sempre foram um abrigo quando eu estava sozinho e mais de uma vez quando eu queria apenas ficar bem, devido a esses amigos, fiquei bem melhor.

Agradeço ao Professor Marcelo Brígido que prontamente me acolheu em seu laboratório e me auxiliou em meus primeiros passos em direção ao meu sonho profissional. Agradeço a todos os colegas do laboratório de Imunologia molecular, especialmente ao doutorando Renato Kaylan, cujo entusiasmo com a pesquisa científica sempre me estimulou. Parafraseando um certo Hobbit, dois anos e meio é muito pouco tempo para passar ao lado de pessoas tão maravilhosas.

Por fim agradeço ao professor João Paulo Menezes, o qual conheci em meu primeiro semestre e que de certa forma me acompanhou durante toda essa jornada do curso de graduação. Sem a orientação e estímulo dele este trabalho não seria possível. Certa vez, em uma das muitas vezes que eu quis desistir, o professor João me disse que desistir sempre era o caminho aparentemente mais fácil. Que bom que eu não desisti!

“Eu sei o que devo fazer agora, eu tenho que continuar respirando, porque amanhã o Sol vai nascer, e quem sabe o que a maré vai me trazer?”
Chuck Noland, do filme Náufrago.

RESUMO

A qualidade da formação inicial dos futuros professores é uma temática que vêm sendo discutida há bastante tempo devido sua importância para o progresso da qualidade da educação básica no país. No ano de 2018 a Capes lançou o edital nº6/2018, estabelecendo o Programa Residência Pedagógica, que buscava principalmente uma reformulação dos estágios supervisionados dos cursos de licenciatura e assegurar uma imersão dos estudantes, sendo que no primeiro edital o programa previa 440 horas de atividades. Assim, o objetivo deste estudo foi investigar a contribuição do programa Residência Pedagógica na formação inicial docente dos estudantes residentes do curso de Ciências Biológicas da Universidade de Brasília. Utilizamos de um questionário com questões abertas que foi aplicado a 10 estudantes que participaram do edital nº6/2018, investigando elementos como: a motivação desses em participar do programa, a forma que o programa afetou a formação inicial deles, e a identidade docente destes. Os resultados encontrados foram que o Programa Residência Pedagógica contribui para a formação da identidade docente dos estudantes principalmente pelo o tempo de imersão que é proporcionado aos estudantes e assim é proporcionado a esses a possibilidade de vivenciar o que é ser professor.

Palavras-chave: Identidade docente, formação inicial de professores, Ensino de Biologia

ABSTRACT

The quality of the initial training of future teachers is a topic that has been discussed for a long time due to its importance for the progress of basic education in the country. In 2018, Capes launched the public notice nº 6/2018, establishing the Pedagogical Residency Program, which aimed mainly at reformulating the supervisory internships of undergraduate courses and guaranteeing the students' immersion, with the previous program the 440 hours prior program. of activities. Thus, the aim of this study was to investigate the contribution of the Pedagogical Residency program in the initial teacher training of students in the Biological Sciences course at the University of Brasilia. We used a questionnaire with open questions that was applied to 10 students who participated in the call no. 6/2018, investigating elements such as: a motivation to participate in the program, the way the program affected their initial training, and also the teaching identity of these. The results found were that the Pedagogical Residency Program contributes to the formation of the teaching identity of the students, mainly due to the immersion time that is provided to the students and, thus, the possibility of experiencing what it means to be a teacher.

Keywords: Teacher professional identity, Initial teacher education, Biology teaching

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

IES	Instituição de Ensino Superior
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PRP	Programa Residência Pedagógica
PCD	Pessoa com Deficiência
Unesp	Universidade Estadual Paulista
UnB	Universidade de Brasília
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2 OBJETIVOS:	13
2.1. Geral	13
2.2. Específicos	13
3. REVISÃO DE LITERATURA	14
3.1 Ensino de Biologia e Formação Inicial Docente	14
3.2 A Residência Pedagógica e Identidade Profissional	20
4. METODOLOGIA	25
4.1 Os Estudantes Residentes	25
4.2 Análise dos dados	26
4.3 As questões que compuseram o questionário:	28
5. RESULTADOS E DISCUSSÕES	29
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
ANEXO A- TERMO LIVRE ESCLARECIDO TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO	46

1. INTRODUÇÃO

O Estágio curricular faz parte da grade curricular de qualquer curso de licenciatura, permitindo ao estudante vivenciar a prática docente durante o período de sua formação. Entretanto nem sempre essa experiência é satisfatória, sendo que há estudantes que não alcançam uma visão ampla da dinâmica de funcionamento de uma escola no breve período do estágio supervisionado (FREITAS; FREITAS; ALMEIDA, 2020).

Nos últimos anos, vemos um grande esforço das universidades em inserir os licenciados nas escolas de maneira a interagirem com a docência e com o ambiente escolar, contribuindo para a formação inicial docente (PASSARINHO et al., 2020). Segundo Rocha (2013) é papel das instituições de ensino superior estruturar os currículos dos cursos de licenciatura de forma a articular as disciplinas pedagógicas e específicas, levando a coexistência entre a teoria e a prática (ROCHA, 2013).

Nessa perspectiva, houve diversos projetos propostos pelo Ministério da Educação envolvendo a formação prática de professores que visavam tanto a formação inicial quanto a continuada, entre eles ressaltamos o Programa Residência Pedagógica (PRP). Faria e Pereira

(2019) realizaram uma revisão da literatura com objetivo de entender a temática da Residência Pedagógica no atual cenário da educação brasileira. Estes autores realizaram um levantamento de pesquisas, projetos de lei e experiências que envolveram a formação de professores. Esta busca foi realizada utilizando palavras-chave como Residência Pedagógica, Residência, Residência Docente e Residência Educacional. Cronologicamente, a residência educacional foi a primeira expressão utilizada, estando presente no texto do projeto de Lei do Senado n.º 227/2007. De acordo com o texto, o projeto visava a formação continuada de professores da educação básica, de forma que a residência educacional contaria com uma carga horária de 800 (oitocentas) horas. No texto do PLS 227/07 era proposta até mesmo a alteração do artigo 65 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), onde deveria ser acrescentado o seguinte:

Aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida a residência educacional, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de oitocentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei. (PLS 227/07)

O projeto foi analisado pela comissão de Educação do Senado (CE), por representantes do Conselho Nacional da Educação (CNE), pela Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) e pelo Ministério da Educação (MEC). Entretanto, o projeto não prosseguiu para o Congresso Nacional e acabou por ser arquivado no ano de 2011 (FARIA; PEREIRA, 2019; SILVA; CRUZ, 2018).

O PLS 227/07 foi reformulado e apresentado em 2012 como projeto de lei 284/12, o qual já se continha o termo Residência Pedagógica, de forma que essa ainda era concebida como uma sequência para a formação inicial de docentes para a educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental. A carga horária de 800 (oitocentas) horas foi mantida, entretanto a residência descrita no PLS 284/12 não se caracterizava em um pré-requisito para a atuação na educação básica (SILVA; CRUZ, 2018).

No ano de 2014 foi aprovado o projeto de lei 06/2014 (PLS 6/2014), que propunha a Residência Docente. O PLS 6/2014 colocava a Residência Docente como parte da formação inicial de professores para a educação básica, de maneira que essa era constituída de dois

blocos de 800 (oitocentas) horas, totalizando 1600 (mil e seiscentas) horas ao todo. Essa residência devia ser ofertada a estudantes de cursos de licenciatura com até 3 anos de conclusão do respectivo curso. Assim como os outros projetos supracitados, esse também não foi implantado. Silva e Cruz (2018) apontam semelhanças em todas estas propostas de residência, como o fato de que em todas elas, a residência é tida como uma fase posterior à formação inicial.

Neste cenário, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal (CAPES), desde março do ano de 2018 (edital 6/2018) estabeleceu o Programa Residência Pedagógica (PRP) que compõe uma das ações da Política Nacional de Formação de Professores, numa perspectiva de adequação na formação inicial de professores. A residência pedagógica promove a interação do licenciando com escolas de educação básica desde a segunda metade do curso. Segundo o edital 6/2018, a residência era composta de 440 horas, que eram divididas entre ambientação na escola (chamada escola campo), imersão e elaboração do relatório final, avaliação e socialização de atividades. Das 440 horas, 320 eram de imersão, sendo que pelo menos 100 horas destas deviam ser destinadas à regência. Na escola-campo o estudante contava com um preceptor, que é um professor da educação básica, enquanto na Instituição de ensino superior de origem, o residente tinha um professor orientador. Durante as 320 horas de imersão que foram divididas em 18 meses, o residente tinha a oportunidade de participar das atividades desenvolvidas pela escola-campo na qual ele estava alocado. Dentre essas atividades estavam: elaboração de plano de aula, reuniões de coordenação e regências. Assim, foi estabelecida uma ponte de interação entre a universidade e a escola, entre a teoria e a prática.

Além de toda a contribuição para a formação inicial dos estudantes que participam do projeto, o Programa de Residência Pedagógica (PRP) caracteriza-se como uma formação continuada para os preceptores, uma vez que o programa o leva a se aproximar novamente das instituições de nível superior. Assim temos um impacto muito mais relevante na educação básica (MOREIRA; MOURA, 2020).

Nóvoa (2009) esclarece que muitas aprendizagens relacionadas à docência só são alcançadas na prática. Segundo Freitas, Freitas e Almeida (2020) a possibilidade de vivenciar a prática e discutir a respeito dela durante a formação inicial é fundamental. O contato com a

prática auxilia na construção de bases teóricas que guiarão as ações futuras. Nessa perspectiva, fica clara a importância do PRP na formação inicial de professores (FREITAS; FREITAS; ALMEIDA, 2020).

Vale ressaltar também que a reforma do ensino médio e a Base Nacional Comum Curricular vêm com mudanças na dinâmica de funcionamento das escolas e, portanto, é fundamental que os professores estejam aptos para tais mudanças. Assim, a formação inicial e continuada de docentes é essencial para o progresso da educação básica (DOMINGUES et al., 2000). De acordo com Freitas, Freitas e Almeida (2020), é fundamental que as políticas públicas sejam direcionadas para a formação prática dos estudantes dos cursos de licenciatura, favorecendo a formação de profissionais capazes de acompanhar as mudanças constantes na atividade docente (FREITAS; FREITAS; ALMEIDA, 2020). Portanto, neste trabalho será investigado a contribuição do PRP dentro da formação inicial na perspectiva da formação da identidade docente.

2 OBJETIVOS:

2.1. Geral

Investigar a contribuição do Programa Residência Pedagógica na formação da identidade docente dos estudantes participantes no subprojeto de Ciências Biológicas da Universidade de Brasília.

2.2. Específicos

1. Verificar as motivações dos estudantes que os levaram a participar do Programa Residência Pedagógica.
2. Examinar se as expectativas dos estudantes foram alcançadas após sua participação no programa.
3. Investigar se de alguma forma a participação no programa auxiliou na formação da identidade profissional dos estudantes, e se os mesmos pretendem seguir a carreira de professores.

3. REVISÃO DE LITERATURA

3.1 Ensino de Biologia e Formação Inicial Docente

A Formação inicial de professores é um dos assuntos mais recorrentes nas discussões a respeito do ensino no Brasil, principalmente devido a problemas envolvendo o ensino em escolas em todo o país (DOURADO, 2015; MELLO, 2000; MORAIS; ALBINO, 2015). Na última década, o currículo de cursos de licenciatura tem sido revisto, de modo a apresentar melhorias quanto à formação de docentes (FREITAS et al., 2020). Estudos antecessores já apontaram problemas relacionados à constituição dos currículos dos cursos de licenciatura, de forma a descrevê-los como “bacharelescos” (ROCHA, 2013).

Mello (2000) argumenta que o investimento na formação de professores é o caminho mais rentável para a melhoria da educação básica. O investimento na formação inicial dos docentes auxilia a formação destes profissionais e eliminaria a necessidade de grandes empreendimentos de formação continuada destinados a auxiliar aqueles que tiveram formações deficientes (MELLO, 2000).

Ao percorremos brevemente o histórico da formação docente no Brasil, vemos que ao longo dos séculos XX e XXI, mudanças ocorreram no modelo estabelecido de cursos em três anos iniciais de formação, constituídos de disciplinas relacionadas à biologia propriamente dita, e o último ano de graduação com disciplinas da licenciatura, modelo conhecido como 3+1, que foi regulamentado pelo o decreto-lei nº 1190, de 04 de abril de 1939 (PEREIRA; MOHR, 2013). Neste modelo 3+1, os estudantes realizavam as disciplinas de seus cursos num período de três anos e obtinham o grau de bacharel, então se o estudante desejasse obter a licenciatura, bastava cursar as disciplinas pedagógicas que durava um ano (JESUS, 2019). Esse formato foi veementemente criticado, pois mostrava uma clara distinção entre conhecimentos científicos e pedagógicos, tal formato de currículo dificultava uma articulação entre as disciplinas, e entre os saberes que estavam a ser desenvolvidos pelos licenciandos. Ainda assim esse modelo se manteve até o início da década de 1960 (AZEVEDO, 2012)

No ano de 1961 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº4024/61, que no capítulo IV trata do Processo de Formação do Magistério, no qual era proposto a formação de professores para o ensino primário em escolas de grau ginásial, em no mínimo quatro séries anuais compostos pelas disciplinas obrigatórias do curso ginásial somadas a preparação pedagógica. Já a formação de professores para o ensino médio deveria ser realizada em faculdades de filosofia, ciências e letras (BRASIL, 1961).

Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases nº 5292/71 permitia a formação de quadros profissionais para o ensino geral sem desconsiderar a possibilidade de continuidade dos estudos em nível superior. A mesma Lei também estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de Ciências Físicas e Biológicas no até então chamado 1º grau, hoje chamado Ensino Fundamental (BRASIL, 1971).

Segundo Junior e Cardoso (2020), os esforços para a formação de professores antecedem este período, já que no ano de 1934, a Universidade de São Paulo (USP), na faculdade de filosofia, criou o curso denominado de História Natural. A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) também criou um curso para a formação de professores de Ciências Físicas e Biológicas. Em seguida, diversas universidades também passaram a oferecer o curso de História Natural (JUNIOR; CARDOSO, 2020).

Entretanto o passo fundamental na reformulação dos currículos dos cursos de licenciatura veio com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases em 1996. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº9.394/96, estabeleceu que o Conselho Nacional de Educação (CNE) tem a incumbência de definir diretrizes relacionadas aos cursos de graduação. Ficou evidente, portanto, a necessidade da reformulação do currículo, tanto pelo anacronismo do modelo 3+1, como também pelas novas necessidades e funções da educação básica estabelecidas pela legislação (PEREIRA; MOHR, 2013; RICARDO; ZYLBERSZTAJN, 2008).

Contudo, mesmo com o abandono do modelo 3+1, segundo Gatti (2010), os cursos de licenciatura brasileiros ainda priorizam o ensino de disciplinas específicas, o que leva a uma fragmentação entre os saberes necessários para a formação de um docente. De maneira que a formação pedagógica do docente fica restrita apenas às disciplinas relacionadas à licenciatura,

que infelizmente são tratadas como complementares às disciplinas de biologia específicas (ROCHA, 2013). Com relação à formação inicial, que de acordo com Pacheco (1995) “é um percurso de diferentes caminhos de uma aprendizagem ao longo da vida” (PACHECO, 1995, p.2), infelizmente o que foi apontado por Pimenta (1997) ainda faz parte dos cursos de licenciatura mesmo após a LDB de 1996. No desenvolver de um currículo com atividades e conteúdos distantes da realidade escolar, tais cursos infelizmente têm pouco a acrescentar na formação de uma nova identidade do profissional docente (PIMENTA, 1997).

Assim, ficou clara a necessidade de se estabelecer para os estudantes de licenciaturas uma formação sólida dos conhecimentos biológicos e uma formação pedagógica que garantisse a prática docente aos futuros professores (GUIMARÃES; PARANHOS, 2016). Tomando como fundamento a premissa de que para o professor, o saber não está restrito apenas ao conteúdo disciplinar, mas abrange também o saber sobre ensinar além do saber sobre o aprender (LUCAS *et al.*, 2013). O saber docente é, portanto, abrangente e plural, formado pelos saberes da formação profissional e por saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2002). Os saberes da formação profissional estão relacionados às teorias da educação, enquanto os saberes disciplinares dizem respeito ao conteúdo da matéria a ser ensinada. Os saberes curriculares são aqueles relacionados aos programas estabelecidos pela instituição de ensino na qual o professor está inserido. Os saberes experienciais são aqueles que vêm da prática, e que, portanto, não podem ser ensinados, e nasceram apenas da vivência em sala de aula (TARDIF, 2002).

Na perspectiva de elucidar os saberes que auxiliam os professores em suas vidas profissionais, Arruda, Lima e Passos (2011), utilizando de ideias de Chevallard e Charlot, elaboraram o que foi designado Matriz 3x3, um instrumento dedicado a auxiliar nas investigações a respeito dos saberes da prática docente. Essa ferramenta traz possibilidades que dizem respeito à investigação das relações que ocorrem entre professores alunos e o conhecimento (LUCAS *et al.*, 2013). Esse instrumento foi utilizado por Arruda, Lima e Passos (2011) para analisar relatos de estudantes de um curso de licenciatura em física de uma universidade do Paraná. O que foi encontrado era que as preocupações desses estudantes estavam mais voltadas para a questão do ensino do que para o processo de aprendizagem de

seus estudantes. Lucas *et al.* (2013) corroboram esses dados ao encontrarem resultados semelhantes ao analisarem falas de estudantes do quarto ano do curso de licenciatura em ciências biológicas de uma universidade do Paraná. Foi encontrado que não havia elementos axiológicos que associassem o interesse pela docência com a aprendizagem de seus alunos. O que os autores concluem é que a falta de interesse dos licenciandos para com o processo de aprendizagem de seus estudantes levanta a questão da necessidade de se repensar o processo de formação de professores (LUCAS *et al.*, 2013).

Freire (2009) ressalta que: “[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina [...]” (FREIRE, 2009, p. 69). Assim, os estudantes dos cursos de licenciatura precisam se aproximar tanto do ensino como da aprendizagem de seus futuros alunos. Portanto, o momento dos estágios supervisionados é crucial no período de formação inicial de professores, por ser esse o momento em que o futuro professor iniciará a construção dos seus saberes experienciais (LUCAS *et al.*, 2013).

Desta forma, estabelecer um currículo que antecipe o máximo possível a inserção do licenciando na escola e o seu contato com a docência é uma demanda que necessita da atenção das políticas públicas (JUNIOR; CARDOSO, 2020). Dentro do período da formação inicial, o estágio supervisionado é um momento ímpar por permitir a articulação entre a teoria e a prática educacional, o que é refletido no caráter obrigatório do estágio nos cursos de licenciatura (FREITAS *et al.*, 2020). Nesta perspectiva, o estágio supervisionado em cursos de licenciatura é um elemento fundamental na perspectiva de promover uma aproximação entre o estudante e a realidade da educação básica, possibilitando ao estudante visualizar as possibilidades e os desafios presentes no "ser professor" (GUIMARÃES; PARANHOS, 2016). A prática desenvolvida durante a formação inicial não possui o mesmo peso da docência na vida real, devido ao fato do estagiário não estar sob as mesmas pressões enfrentadas pelo professor efetivo (BORGES, 2001), ainda assim a prática tem seu valor ao proporcionar o desenvolvimento das habilidades necessárias para um professor. Além de que o estágio é um espaço de construção, fortalecimento e legitimação da identidade profissional de professores (PIMENTA; LIMA, 2004).

Porém, ainda há dificuldades na maneira como os estágios são concebidos e articulados dentro dos currículos dos cursos de licenciatura (LIRA; FERREIRA; DUARTE, 2018), muito devido a questão de que os currículos dos cursos se caracterizam em disciplinas isoladas uma das outras e sem qualquer vínculo com a realidade da qual estas provêm. Estas portanto estão totalmente distantes do campo de atuação dos profissionais que esses currículos buscam formar (PIMENTA; LIMA, 2006). Infelizmente, na formação profissional nas licenciaturas é ensinado a separar as disciplinas ao invés de aproximá-las, e o estágio supervisionado também não escapa dessa perspectiva (GUIMARÃES; PARANHOS, 2016). Os estágios supervisionados a princípio são o modo que os estudantes terão seu primeiro contato com a escola e com o cotidiano do que é ser um professor. E nem sempre os estudantes têm uma experiência que seja de fato satisfatória, considerando o breve período em que o estudante permanece nas escolas. Segundo Pimenta e Lima:

Entendemos que o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental (PIMENTA; LIMA, 2006, p.6)

De acordo com Pimenta e Lima (2006), a prática por imitação de modelos, pressupõe que a realidade do ensino, assim como os alunos, é imutável, de maneira que esses autores se opõem veementemente a essa visão já que a formação do professor, nessa perspectiva, será apenas por meio da observação e reprodução de padrões. Cabe ao estudante no estágio apenas observar os professores e em seguida reproduzir. A visão da prática como uma instrumentação técnica também é problemática ao considerarmos que as habilidades não são suficientes para solucionar os problemas que surgiram, já que a redução da função do professor apenas a técnicas não é capaz de abranger o conhecimento científico. É de visões tais como essas que surge o equívoco de separar a teoria e a prática, dificultando a formação dos professores. Assim, a atividade do estágio fica reduzida apenas ao fazer, ao desenvolvimento de técnicas e habilidades, onde o professor nem mesmo necessita dominar os conhecimentos científicos de sua área do conhecimento.

Lira, Ferreira e Duarte (2018) argumentam que os estagiários atuam em condições muito difíceis e muitas vezes com pouca orientação e acompanhamento, de modo que o

estágio acaba por se resumir a momentos de observação da aula do professor e posteriormente o estudante realiza sua regência, recolhe as assinaturas burocraticamente necessárias e ponto final. O estágio é muitas vezes considerado a parte prática dentro dos cursos de formação de profissionais, estando sempre distante da teoria. Logo, devemos superar a visão superficial de que o estágio é apenas a aplicação prática de saberes, o estágio deve ser teoria e prática e não teoria ou prática (PIMENTA; LIMA, 2006). Portanto há a necessidade de se desenvolver medidas que auxiliem na melhoria da formação inicial dos futuros professores (FREITAS, 2020; MELLO, 2000).

No ano de 2015, foi instituída a resolução CNE/CP nº2/2015, que definiu as Diretrizes nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015). A resolução CNE/CP nº2/2015 definia que os cursos de graduação deveriam conter 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015). Entretanto, essa resolução foi revogada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 define as Diretrizes Curriculares Nacionais 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 (BNC-Formação). Nesta resolução ficou evidenciada que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades e valores que estão alicerçados na prática, portanto ela tem de estar presente desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado, e não apenas no momento do estágio obrigatório (BRASIL, 2019). É nessa perspectiva que surge o Programa de Residência Pedagógica (PRP), na busca por aprimorar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura.

3.2 A Residência Pedagógica e Identidade Profissional

O Ministério da Educação (MEC) lançou o PRP por meio do edital 6/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal (CAPES). Esse programa faz parte da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. O Edital selecionou Instituições de Ensino Superior (IES) para “implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica.” (CAPES, 2018, p. 1).

O PRP visa:

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores. IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (CAPES, 2018).

No Quadro 1 adaptado de Freitas *et al.* (2020) podemos averiguar a organização com relação à divisão das horas para cada atividade desenvolvida no PRP no edital 06/2018.

Quadro 1- Cronograma geral do PRP

Ambientação e elaboração do plano de atividades- 60h
Imersão + 100h regência = 320h

Relatório final 20h
Fechamento/Seminários 40h
Total- 440 horas

Fonte: Freitas et al. (2020) (adaptado)

No ano de 2020, a CAPES lançou o segundo edital (nº 01/2020), que trouxe certas alterações ao Programa Residência Pedagógica. Neste edital foi estabelecida a carga horária total de 414 (quatrocentas e quatorze) horas que foram divididas em 3 (três) módulos com 138 horas cada, e 6 (seis) meses de duração. Nos módulos, devem ser contempladas as seguintes atividades com as respectivas cargas horárias: 86 (oitenta e seis) horas de preparação da equipe, estudo sobre os conteúdos da área e sobre metodologias de ensino, familiarização com a atividade docente por meio da ambientação na escola e da observação semiestruturada em sala de aula, elaboração de relatório do residente juntamente com o preceptor e o docente orientador, avaliação da experiência, entre outras atividades; 12 (doze) horas de elaboração de planos de aula; e 40 (quarenta) horas de regência com acompanhamento do preceptor (BRASIL, 2020).

Lira, Ferreira e Duarte (2018) argumentam que o Programa de Residência Pedagógica vem como um aperfeiçoamento para o estágio supervisionado dos cursos de licenciatura do Brasil, promovendo a imersão dos graduandos em escolas de educação básica desde metade do curso. Portanto o PRP faz uma articulação necessária entre a teoria e a prática, a partir da vivência da realidade das escolas de educação básica.

O PRP difere dos estágios supervisionados em diversos aspectos, no que diz respeito ao fato dos estudantes precisarem se inscrever no programa, e após serem selecionados, participam de cursos de formação e só então vão às escolas (SANTOS; SANTOS; ALVES, 2018). Portanto, programas como a Residência Pedagógica e o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência são fundamentais na busca por aprimorar a formação de professores, que

desenvolvam a capacidade de articularem seus diversos saberes em suas atividades docentes.

De acordo com Moreira e Moura (2020):

Os trabalhos que citam o PIBID e a Residência como momentos únicos na formação inicial. Isso mostra como precisamos de tais momentos para que os licenciandos saiam de maneira mais preparada para a carreira docente. Ao passo que muitos dizem ainda não se sentirem amparados pela formação docente através de disciplinas, são nestes programas que estes têm a melhor oportunidade de preencher essa lacuna (MOREIRA; MOURA, 2020, p.12)

É necessário reconhecer então que o desenvolvimento profissional e pessoal de docentes perpassa também por uma natureza prática, que se opõe veementemente à tendência de se estabelecer a docência apenas como um conjunto de técnicas (NÓVOA, 1991). A formação deve estar para além de conferir uma habilitação ao exercício da profissão docente, se espera que a formação colabore para com o exercício da atividade docente, já que essa não é uma atividade burocrática que requer apenas habilidades tecnomecânicas (PIMENTA, 1997). Como salientado por Iza et al. (2014), “a identidade que cada professor constrói baseia-se em características pessoais e no percurso que cada um percorre ao longo da carreira profissional.”

Identidade profissional está diretamente relacionada ao desenvolvimento profissional, sendo que o próprio conceito de desenvolvimento profissional e identidade profissional estão em constante revisão. Villegas-Reimers (2003) definem o desenvolvimento profissional docente como o crescimento profissional que o professor adquire como resultado da sua experiência e da análise sistemática da sua própria prática. Day (2003) afirma que:

O desenvolvimento profissional é o processo “mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, revêem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes” (DAY, 2003, p. 4).

Pimenta e Lima (2006) argumentam que a identidade do professor é construída ao longo de sua jornada, entretanto é no período de sua formação que são consolidadas as opções

e as intenções da profissão que o curso de formação se propõe a legitimar. A identidade, além de não ser imutável, também não é externa, de maneira a ser adquirida (PIMENTA, 1997). O desenvolvimento da convicção sobre a profissão está diretamente interligado às condições de trabalho e ao reconhecimento e valorização diante da sociedade. Logo, a desvalorização financeira e o baixo reconhecimento social, vistos nos últimos tempos, representam estímulos para o desinteresse dos licenciados em seguir a docência como profissão (ROCHA, 2013). Portanto a identidade profissional pode ser fortalecida, de maneira que possibilita a análise crítica e a reflexão a respeito das diversas imagens que foram construídas sobre a profissão (GUIMARAES, 2004).

É necessário que ressaltemos também que há uma gama de investigações que propõe que a qualificação dos professores e como ensinam são fatores determinantes nos resultados que os alunos alcançam (MARCELO, 2009). Relatórios internacionais como o publicado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 2005, ressaltam a preocupação no âmbito internacional a respeito da importância do desempenho do professor nos resultados alcançados pelos estudantes (OCDE, 2005). Logo, é necessário que tenhamos uma compreensão mais ampla da maneira como se dá o desenvolvimento profissional docente, e elaborar formas de estimular a construção de uma identidade docente, pois estes são elementos fundamentais para se assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos (MARCELO, 2009).

A construção da identidade docente é um processo interligado a diversos fatores, tendo como base na significação social da profissão, suas tradições e em suas contradições (IZA et al., 2014). Com relação ao desenvolvimento profissional docente, as experiências mais eficazes são aquelas que se baseiam na escola e nas atividades diárias desenvolvidas pelos professores, em contraposição com as práticas tradicionais de formação nas quais a prática e a teoria estão separadas (MARCELO, 2009; PIMENTA; LIMA, 2006).

Iza et al. (2014) colocam o estágio supervisionado como um espaço privilegiado para colocar o professor e seus saberes ao centro da formação. É fundamental que os futuros professores tenham a capacidade de refletir a respeito da própria atividade, em um processo contínuo de construção de suas identidades como docentes (PIMENTA, 1997). Portanto,

podemos ver que os estágios e as atividades desenvolvidas durante a formação inicial contribuem para a construção da identidade profissional, sendo que essas experiências propiciam a reflexão sobre a própria prática docente dos estudantes, e trabalham aspectos que são fundamentais para a construção da identidade profissional.

Segundo Tanuri *et al.* (2003), a formação de um professor é um processo que ocorre ao longo de sua vida, antes mesmo da licenciatura, e após ela. Lucas *et al.* (2013) afirmam que a identidade docente passa por fatores externos à formação acadêmica, sendo que fatores como a origem familiar também estão envolvidos nesse processo. Nesse aspecto é necessário então que um curso de licenciatura ofereça experiências integradoras, no sentido de conectar conhecimentos específicos às preocupações escolares e educacionais (TANURI *et al.*, 2003).

Iza (2011) demonstrou problemas no modelo de estágio pesquisado no que diz respeito ao distanciamento entre universidade e escola, o que desfavorece a troca de saberes entre os envolvidos. Portanto, o PRP pode ser um auxílio na perspectiva de renovação do estágio supervisionado, já que o programa objetiva a aproximação entre as escolas e as universidades.

Fica claro a necessidade de atividades que auxiliam a construção de uma identidade docente nos cursos de licenciatura, e nessa perspectiva buscamos avaliar a efetividade do Programa Residência Pedagógica nessa empreitada, de modo que os significados do autorreconhecimento desses profissionais emergem principalmente de questões pedagógicas, relacionadas à promoção e aperfeiçoamento da aprendizagem de seus estudantes (GALINDO,2004).

4. METODOLOGIA

Esta pesquisa se enquadra em uma perspectiva qualitativa. A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada e descrita em um *continuum* que permite uma elevada variabilidade interna, com relação à estruturação prévia para a realização do estudo (MAZZOTTI, 1991). Os dados desta pesquisa foram coletados por meio de um questionário aberto via formulário eletrônico que foi aplicado aos estudantes que participaram do edital CAPES nº 6/2018 da PRP, no subprojeto de biologia da Universidade de Brasília (UnB), entre o período de agosto de 2018 a janeiro de 2020.

4.1 Os Estudantes Residentes

O presente trabalho foi desenvolvido com os estudantes que participaram do PRP no edital nº 6/2018, no subprograma de Biologia. Todos os 27 estudantes que participaram deste subprograma foram convidados a participar, por meio de um questionário aplicado pela plataforma “*Google Forms*”, de forma totalmente remota. Desses 27 estudantes, dez responderam ao questionário

Os estudantes estavam distribuídos entre três escolas de ensino Médio do Distrito Federal, sendo que elas se encontravam nas seguintes regiões administrativas: Taguatinga, Planaltina e Paranoá. Havia uma média de nove estudantes por escola. Os estudantes que estavam alocados em Planaltina foram realocados em uma escola da Asa Norte na metade do ano de 2019, devido ao fato da professora preceptora da escola em Planaltina ter de se retirar do programa.

4.2 Análise dos dados

No questionário, buscamos investigar aspectos relacionados às motivações dos estudantes em participar do PRP, as dificuldades encontradas no percurso, e a respeito do currículo de seus respectivos cursos e a efetividade do mesmo na formação docente. Após a aplicação do questionário aos estudantes utilizamos da análise de conteúdo (BARDIN, 2003) para análise dos resultados. As diferentes fases da análise de conteúdo se organizam da seguinte forma: Pré-análise, exploração do Material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 2003). Na fase inicial, o material de pesquisa deve ser organizado, por meio de uma “leitura flutuante”, então formulam-se hipóteses e indicadores que norteiam a interpretação final, respeitando-se as seguintes indicações: (i) exaustividade, (ii) representatividade, (iii) homogeneidade, (iv) pertinência, e (v) exclusividade (SANTOS, 2012).

Segundo Santos (2012), para a exploração do material os dados precisam ser codificados, processo no qual se estabelecem unidades de registro, podendo ser um tema, uma palavra ou frase. Bardin (2003) define critérios para a categorização, que segundo o autor “é uma forma de pensamento e reflete a realidade, de forma resumida, em determinados momentos”. Os critérios para a escolha de categorias são: semântico, sintático, léxico e expressivo.

Bardin (2003) estabelece os polos para inferência, que são: o emissor, o receptor, a mensagem e o *medium*. O emissor é aquele que produz a mensagem e pode ser uma pessoa ou um grupo de indivíduos. O receptor também pode ser uma pessoa ou um grupo, a qual a mensagem se dirige, com o intuito de agir ou se adaptar a ele. A mensagem constitui o material para a análise e nenhuma análise de conteúdo pode ser realizada sem a verificação da própria mensagem. Já o *medium* é o instrumento técnico pela qual a mensagem será propagada.

Por fim, para a interpretação dos dados, é necessário que se volte ao referencial teórico na busca por embasamento para as análises, de forma a trazer sentido às interpretações, já que as interpretações baseadas nas inferências buscam o real significado das palavras presentes no texto analisado. Portanto, a fonte dos dados foi o questionário que aplicamos aos estudantes. Em um primeiro momento realizamos a leitura do material coletado de maneira a conhecer o contexto ainda sem necessariamente realizar uma sistematização, buscando apenas capturar as ideias principais contidas no material coletado. Em seguida, buscamos delimitar unidades de significado, que podem ser temas ou palavras, a fim de finalmente partir para a categorização, buscando agrupar as respostas obtidas dos estudantes em grupos que apresentem características comuns, e reuni-las sob um mesmo título genérico. Neste trabalho, agrupamos as falas dos estudantes de acordo com as semelhanças entre si, e então colocamo-las sob um mesmo tema. Posteriormente, dentro dos temas foi realizada uma categorização da fala dos estudantes. Essas categorias foram alocadas e descritas no Quadro 2.

Quadro 2. Categorização das respostas dos estudantes ao Questionário

Título	Categoria	Descrição
Motivação para participar do Programa residência Pedagógica	1-Experiência profissional 2-Incentivo financeiro	1- Estudantes interessados obter experiências relacionadas à docência 2- Estudantes atraídos pelo incentivo financeiro
Dificuldades e Problemas	1- Problemas relacionados ao Programa Residência Pedagógica. 2- Dificuldades relacionadas ao currículo da IES 3- Problemas relacionados à experiência docente	1- Dificuldades relacionadas à organização da Residência 2- Problemas relacionados ao distanciamento das disciplinas cursadas na graduação e a atividade docente 3- Dificuldades relacionadas às

		atividades da residência
Residência e a Identidade Docente	1- A Residência como uma imersão na prática docente	1- A Residência auxilia na consolidação de convicções dos estudantes.

4.3 As questões que compuseram o questionário:

1. Qual foi sua principal motivação para participar do Programa Residência Pedagógica?
2. Com relação ao Programa suas expectativas foram supridas?
3. Que dificuldades você encontrou durante sua participação na Residência?
4. Você considera que o currículo do seu curso esteja de acordo com as habilidades necessárias para a docência?
5. Você diria que a residência contribui para a formação inicial dos estudantes?
6. Após a residência, você pretende seguir carreira na docência?
7. Você diria que a residência contribuiu para a formação de sua identidade docente?

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O primeiro tema observado foi a motivação para a participação no programa residência pedagógica. Dentro desse tema categorizamos as falas dos estudantes de acordo com a natureza de sua motivação. Dos estudantes que aceitaram participar da pesquisa (10 estudantes), havia estudantes que buscaram participar do projeto devido à bolsa oferecida e estudantes que buscavam uma experiência profissional, de modo que havia a prevalência da experiência profissional como motivação. Dentro desta categoria, oito dos estudantes mencionaram sua motivação como experiência profissional e dois mencionaram como motivação o incentivo financeiro.

Na perspectiva de uma busca por experiência, há uma grande expectativa dos estudantes em vivenciarem a docência durante o período de sua formação. Os estudantes possuem o anseio por desenvolverem sua competência em ministrar aulas, além de enxergarem a necessidade de conhecer o dia a dia de um professor, pois suas atividades vão além de apenas dar aulas. No PRP, os estudantes têm a oportunidade de partilhar experiências com professores e de se depararem com situações e problemas do dia a dia escolar e desenvolverem prática no como lidar com os alunos (FIGUEIREDO; GAGNO, 2020). Esse momento de viver a realidade de uma escola é fundamental para o estudante consolidar suas convicções a respeito de seu futuro profissional. O estudante 2 afirma que:

“[...] Eu pensei que passar mais tempo na escola seria uma ótima oportunidade pra eu ter certeza que eu queria ser professora do ensino básico ou não.”

De acordo com Cardoso *et al.* (2012), o contato com a sala de aula possibilita ao estudante um olhar mais interessado para a docência, assim mesmo estudantes que ingressaram no curso sem necessariamente desejarem seguir à docência como profissão, quando entram em contato com a sala de aula podem acabar se descobrindo professores. Os dados aqui encontrados corroboram com Freitas *et al.* (2020), que argumentam que a prática na formação inicial favorece a construção de bases teóricas que podem auxiliar futuramente o

professor no exercício da docência. Estudos anteriores mostram que estudantes em um primeiro momento procuram programas como o PRP e o PIBID atraídos pela bolsa, após se integrarem nas atividades, percebem a importância de ter contato com a realidade escolar (ANDRÉ, 2018). Cardoso *et al.* (2012) também demonstram que os estudantes sentem falta de incentivos dentro dos cursos de licenciatura na forma de bolsas. Portanto, como demonstrado no presente estudo, o incentivo na forma de bolsas é importante como motivação aos estudantes.

A motivação dos estudantes em participar da residência, na busca por uma experiência profissional também está atrelada ao fato de que o PRP ter uma carga horária muito maior que a do estágio supervisionado, possibilitando aos estudantes que participaram da residência uma experiência muito mais imersiva do que aquela disponível no estágio supervisionado. Como visualizamos na fala do estudante 2 supracitada, fica claro que os estudantes compreendem a necessidade de passarem mais tempo de sua formação nas escolas que serão no futuro seu local de trabalho. Entretanto, Silva e Cruz (2018) tecem críticas ao PRP no que diz respeito a carga horária de 440 horas previstas no edital de 2018, sendo que na concepção desses autores, 800 horas seria o mais adequado, ainda mais se formos comparar com a quantidade de horas de estágio exigidas em áreas como medicina e engenharia.

Poladian (2012) afirma que o estágio supervisionado, se bem planejado, pode dar ao estudante a oportunidade para que a teoria seja significada. Nessa perspectiva, o PRP pode ser visto como uma reformulação necessária para o estágio supervisionado, pois o PRP proporciona uma imersão real na escola, indo além de dar aulas, mas também contemplando as outras esferas do que é ser professor. Lucas *et al.* (2011) demonstram que as principais atividades de um professor estão relacionadas a sua capacidade de se relacionar com os três tipos de saberes docentes: o conteúdo, o ensino e o aprendizado. Nessa perspectiva, a motivação dos estudantes em obter experiência profissional é contemplada na Residência Pedagógica, onde cada um desses saberes docentes pode ser amplamente desenvolvido pelos estudantes durante sua imersão na escola.

Com relação ao tema dos Problemas e dificuldades, agrupamos as respostas dos estudantes em três categorias: Problemas relacionados ao Programa Residência Pedagógica , Dificuldades relacionadas ao currículo da IES e Problemas relacionados à experiência docente. Na categoria Problemas relacionados à experiência docente, agrupamos problemas como dificuldades em desenvolver alguma atividade como planejar aulas, seguir o calendário acadêmico e trabalhar em equipe com outros residentes. Assim sendo, oito dos estudantes relataram dificuldades em desenvolver alguma atividade dentro do programa. Na categoria Problemas relacionados ao Programa Residência Pedagógica foram alocadas dificuldades relacionadas à organização do Programa Residência Pedagógica, sendo que dois estudantes relataram que houve um certo grau de desorganização dentro do programa devido a comunicação com coordenação da UnB e também com a CAPES.

Já no que diz respeito a dificuldades relacionadas ao currículo da IES, agrupamos as dificuldades que os estudantes relataram que de alguma forma se relacionavam com a constituição do currículo de seu respectivo curso. Todos estudantes participantes, mencionaram problemas na constituição do currículo. A fala dos estudantes se concentrava principalmente na quantidade de prática e também na falta de disciplinas relacionadas a alunos PCD (Pessoa com Deficiência) dentro do currículo do curso de licenciatura em Ciências Biológicas.

Os estudantes relataram algumas dificuldades no relacionamento com as escolas nas quais estavam inseridos, principalmente em relação a comunicação com o corpo docente. Tais questões podem até ser esperadas, já que os estudantes passaram a participar de toda a dinâmica da escola.

Problemas com relação à comunicação infelizmente permeiam a relação dos estudantes com a coordenação da UnB e também com a Capes. Os estudantes relataram que houve falta de clareza em relação ao próprio edital em pontos importantes. Durante o percurso da residência houve alguns encontros com a coordenação, mas que infelizmente, na

perspectiva dos estudantes, não foram tão produtivos. A seguinte fala do estudante 4 enfatiza essa dificuldade:

“[...]Falta de conversa com as pessoas mais responsáveis, como a coordenadora da UnB e o pessoal da CAPES que marcava reunião e de última hora cancelava, ou quando tinha reunião era algo extremamente desorganizado e sem retorno nenhum!”

Portanto, para futuros editais da Residência é muito importante que haja uma maior atenção para com a interação entre todas as partes integrantes do programa. A organização dentro de todas as etapas do programa é fundamental para que os objetivos estabelecidos sejam alcançados.

O currículo do curso de licenciatura também caracteriza bastante a fala dos estudantes como uma dificuldade enfrentada pelos mesmos, pois de forma geral, o currículo não prepara os estudantes para a realidade escolar. Ao chegarem nas escolas, os estudantes passaram a ver o distanciamento entre o que é estudado nas IES e o que é necessário na profissão docente. Devemos considerar que no PRP os estudantes residentes devem ter cursado pelo menos metade do seu respectivo curso de licenciatura, sendo que é preciso que reflitamos se os estudantes estarão de fato preparados para irem às escolas nesse momento. A preocupação com a composição dos currículos dos cursos de licenciatura não é algo recente, estudos na década de 1990 já apontavam problemas na elaboração e nos objetivos destes (MARQUES, 1992). Infelizmente a formação de professores ocorre de forma fragmentada entre as áreas disciplinares. Dentre as disciplinas que não são relacionadas à licenciatura, há pouca contextualização entre o conteúdo de ciências biológicas e a forma de abordá-los na educação básica.

No que diz respeito ao estágio supervisionado dentro do currículo do curso de licenciatura, ainda há dificuldades na maneira como esses são concebidos e articulados dentro dos currículos dos cursos de licenciatura (LIRA; FERREIRA; DUARTE, 2018). Silva e Oliveira (2016) afirmam que o estágio supervisionado objetiva ensinar e preparar para os desafios de uma carreira, sendo que, é na realização do estágio que podemos enxergar os desafios existentes na carreira profissional que escolhemos. Infelizmente há pouca prática

dentro do currículo do curso de licenciatura, de maneira que os estudantes só vão para escolas no momento final do curso, por volta do 7º semestre. De acordo com Freire (2001), o estágio constitui a vertente prática dos cursos de formação, é importante então que nos estágios sejam criadas condições que favoreçam o envolvimento dos estagiários em práticas reflexivas. Os estágios devem conduzir os estudantes à aquisição de saberes relacionados ao como ensinar e o como agir profissionalmente, de maneira a possibilitar a transição do pensamento acadêmico para o pensamento pedagógico (FREIRE, 2001). Assim, a reformulação dos estágios é necessária para a construção de uma formação inicial com mais relevância para os estudantes e a Residência pode auxiliar nessa renovação.

É importante considerar também que o tempo do estágio supervisionado é muito curto, composto de 20 (vinte) horas de observação e 40 (quarenta horas) de regência para cada componente curricular. Além da questão de ser muito breve, os estudantes veem apenas um “recorte” do cotidiano da escola. A profissão docente vai além de dar aulas, sendo também composta por outras atividades como: reuniões pedagógicas, interação com alunos e pais, e com a comunidade. E infelizmente o estágio não contempla todas essas atividades. Gatti e Barreto (2009) argumentam que o estágio e a prática de ensino são uma das maiores fragilidades dentro dos cursos de formação docente. Assim, é necessária uma maior atenção para essas atividades, levando em conta que é nelas que serão discutidas e desenvolvidas as competências e habilidades necessárias para que o futuro professor possa desempenhar sua profissão com êxito (GATTI; BARRETO, 2009).

Nessa perspectiva, o PRP vem como uma nova forma de concebermos o estágio supervisionado, garantindo uma maior proximidade entre o estudante e as escolas. Com uma carga horária total de 414 (quatrocentas e quatorze) horas (edital nº1/2020) possibilitado ao estudante realmente uma imersão no ambiente escolar, de forma que este pode participar ativamente das atividades desenvolvidas por seus preceptores na escola. É importante ressaltarmos também a importância da aproximação entre as IES e as escolas, na construção de uma formação mais relevante para os estudantes de cursos de licenciatura. Souza, Amorim e Silva (2011) deixam claro que é papel da IES proporcionar uma formação mais flexível aos

seus estudantes, proporcionando o desenvolvimento competências que os auxiliem no mercado de trabalho.

Na perspectiva da Residência Pedagógica e da construção da identidade docente, criamos a categoria Residência como uma imersão na prática docente. Nessa categoria, todos os estudantes afirmaram que a Residência contribuiu para a formação de sua identidade docente. A identidade docente aqui pode ser definida como uma construção social que depende de diversos fatores, resultando na imagem que cada docente terá de si mesmo (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005). Destes estudantes três após a participação na residência, ou não pretendem seguir carreira na docência ou não a têm como primeira opção. Enquanto sete dos estudantes mantiveram e reafirmaram sua escolha pela carreira docente.

A construção da identidade docente se dá ao longo da formação dos estudantes e depois, pois além de estar ligada a diversos fatores, ela está em constante mudança e transformação à medida que o indivíduo vai vivenciado experiências diferentes. Assim fica evidente a contribuição do PRP na formação da identidade profissional dos estudantes. A fala do estudante 7 corrobora essa visão:

“A identidade de um docente (assim como o de uma pessoa) provém de suas experiências. Portanto, a contribuição dos colegas Residentes, do Preceptor e da Coordenadora influenciaram muito na criação dessa persona.”

É importante ressaltarmos também quão enriquecedora é para os estudantes a interação com profissionais que possuam mais experiência, como é o caso dos professores preceptores. Trevisan *et al.* (2016), em um estudo relacionado ao PIBID, concluíram que o benefício da interação entre os estudantes e os docentes que os recebem é mútuo. Essa relação não se dá de maneira unilateral, pois é possível que os preceptores também aperfeiçoem sua prática na convivência e troca de experiências com os residentes. Santos *et al.* (2021) realizaram um estudo com os professores preceptores, no qual encontraram que a principal motivação destes em participar do PRP é auxiliar na formação de futuros professores. Santos *et al.* (2021) mostram que o contato dos preceptores com os residentes contribui para o intercâmbio de experiências e promove a reaproximação do preceptor com os conhecimentos

acadêmicos que são trazidos pelos residentes. Além de que os residentes também trocam experiências válidas entre eles mesmos.

Vemos que o impacto da residência na formação dos estudantes está ligado também ao período que os estudantes permanecem nas escolas. O período de 18 meses que os estudantes tiveram para vivenciar as escolas apresentaram um impacto significativo na forma que estes pensam a atividade docente. A maneira como estes estudantes se veem como professores também foi afetada por essa imersão. O estudante 5 afirma que:

"[...]O fato de passar 18 meses dentro da escola já dá pra entender a dinâmica e a realidade de uma escola! Então nós com certeza estamos mais preparados do que quem fez somente os estágios obrigatórios."

Já o estudante 10 diz que:

"[...]A Residência foi uma experiência muito boa porque vivi toda a realidade escolar, então foi a primeira vez que me senti o professor."

Vale a pena destacarmos também que, pelo fato de a residência ter uma carga horária muito maior que o estágio supervisionado, os estudantes obtêm uma experiência ainda mais significativa para sua formação. Assim, estes concluem a graduação com uma vivência mais próxima da realidade da dinâmica escolar, e de todas as atividades que deverão desempenhar como professores. Então quando estes estudantes retornarem à sala de aula como professores, não sofreram o choque entre a realidade e o que eles estudavam, o que é bastante comum entre professores iniciantes (GUEDES, 2019; FARIA; PEREIRA, 2019). Assim, é provável que professores que passaram por programas como a Residência não se assustaram com a realidade escolar e assim não desistiram da docência.

Vale ressaltar que sete dos estudantes pretendem seguir a carreira docente após o programa, de forma que fica evidente o impacto que a residência teve sobre a identidade profissional dos estudantes, como é caracterizado na fala do estudante 7 que afirma que "a imersão foi enriquecedora em todos os sentidos". Verificamos que embora, após a residência nem todos os estudantes optem por seguir à docência como profissão, até mesmo para estes estudantes a experiência da residência também foi válida. Estes estudantes chegaram ao fim do programa com uma percepção maior da profissão docente e então podem escolher com mais assertividade se querem ou não seguir à docência. O estudante 5 afirma novamente:

“Acredito que a introdução do aluno de graduação na realidade docente o ajuda a entender se ele tem vocação para tal ou não, além disso pode despertar o interesse nessa área de atuação em alunos que não o tem.”

Assim, é muito importante garantir que o encontro dos estudantes com as escolas de educação básica seja antecipado o quanto for possível dentro do currículo dos cursos de licenciatura. Fica claro que a identidade profissional dos futuros professores está ligada também ao exercício da prática docente, de modo que os significados e o autorreconhecimento desses profissionais emergem principalmente de questões pedagógicas relacionadas a seus estudantes (GALINDO,2004).

Em um estudo realizado por Gatti e Barreto (2009) demonstrou-se que 48,6 % dos estudantes em cursos de licenciatura que responderam ao ENADE de 2005 optaram pela licenciatura porque queriam ser professores. Entretanto, 23,9 % dos estudantes escolheram a licenciatura como uma opção para o caso de não conseguirem exercer outro tipo de atividade. Dados como esse nos alertam da necessidade de atividades como a Residência Pedagógica, que auxiliam na construção da identidade profissional dos estudantes dos cursos de licenciatura.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante destacarmos que os estudantes buscam programas como a Residência Pedagógica com um grande anseio de vivenciar experiências que os auxiliem na sua formação como professores. Essas experiências enriquecem bastante o entendimento dos estudantes com relação ao que é ser professor. Assim, é necessário que programas como esse tenham continuidade, pois a qualidade da formação dos futuros professores é essencial para o progresso da educação brasileira.

Destacamos também a crescente necessidade da aproximação entre as IES e as escolas de educação básica, pela elaboração de um currículo que contenha mais práticas e também tenha contextualização dentro de todas as disciplinas, não somente nas disciplinas

relacionadas à licenciatura em si. Dessa maneira espera-se um curso de licenciatura que garanta aos estudantes experiências que se aproximem da realidade das escolas.

A Residência é uma forma de auxiliar na construção da identidade profissional dos estudantes, de maneira que todos os estudantes que participaram desta pesquisa afirmam que a Residência auxiliou na construção de sua identidade profissional, e tal impacto está diretamente relacionado a quantidade de horas que estes estudantes estiveram presentes nas escolas, podendo assim vivenciar as nuances que permeiam o dia a dia de um professor no exercício de sua atividade. A residência pedagógica, assim, se caracteriza por ser uma oportunidade de imersão na realidade escolar que vai bem além dos estágios supervisionados. E, portanto, como um dos objetivos do programa é justamente alcançar uma renovação dos estágios, embora ainda haja dificuldades dentro do programa que devem ser corrigidas, o projeto caminha numa boa direção.

Por fim concluímos que o Programa teve um impacto positivo na formação inicial dos estudantes que participaram desta pesquisa, de maneira que foi uma experiência enriquecedora para esses, no sentido de que esses tiveram a oportunidade de vivenciar as escolas por um ano e meio. Assim, a identidade profissional destes também foi impactada sendo que a maioria dos estudantes que participaram desta pesquisa, após a participação no programa, pretendem seguir carreira na docência.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, S.M.; LIMA, J.P.C; PASSOS, M. M. Um novo instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 11, n. 2, p. 139-160, 2011.

AZEVEDO, R.O.M.;GHEDIN,E.;SILVA-FORSBERG,M.C.;GONZAGA,A.M. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas.**Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, set./dez. 2012

BARDIN, L. Análise de conteúdo (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). **Lisboa:Edições 70**. (Obra original publicada em 1977). 2006.

BORGES, C. Saberes Docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Revista Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, pp. 58-76, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (Brasília). Resolução CNE/CP nº2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (Brasília). Resolução CNE/CP nº2, de 20 de Dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais 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 (BNC-Formação).**Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, 27 dez. 1961. p. 11429. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>. Acesso em: 16 fev. 2021.

BRASIL. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, 28 nov. 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm. Acesso em: 16 Fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital CAPES nº 06/2018**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 01 de março de 2018. Assunto: Programa de Residência Pedagógica.

BRASIL. Ministério da Educação. Edital Capes nº 01/2020. Brasília, DF: Ministério da Educação, 06 de janeiro de 2020. Assunto: Programa de Residência Pedagógica.

BRASIL.Senado Federal. Projeto de Lei Nº 227, de 2007. Assunto:A “Residência Educacional a professores da educação básica”,. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/80855>>. Acesso em: 10 de agosto. 2021.

CARDOSO, M.; RENDA, V.L.B.S.; CUNHA, V.M.P. Percepções do licenciando quanto à sua formação: uma experiência no PIBID. **ENDIPE-Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, v. 16, p. 004745, 2012.

DAY, C. O desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudanças e os desafios para as universidades. **Revista de Estudos Curriculares**, v.1, p.151-188, 2003.

DOURADO, L.F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 131, p. 299-324, 2015.

DOMINGUES, J.J.; TOSCHI, N.S.; OLIVEIRA, J.F. A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educ. Soc.** vol.21 n.70 Campinas Apr. 2000.

FARIA, J. B.; PEREIRA, J. E.D. Residência pedagógica: afinal, o que é isso?. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019.

FIGUEIREDO, J.G.; GAGNO, R.R. Reflexão das práticas e vivências contextualizada entre a Universidade e Escola a partir do Programa de Residência Pedagógica. **Ensino & Pesquisa**, 2020.

FREIRE, A.M. Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos. **Colóquio: modelos e práticas de formação inicial de professores**, 2001.

FREITAS, M.; FREITAS, B.; ALMEIDA, D. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em Perspectivas**, v. 1, n. 2, p. 1-12, 1 jul. 2020.

GALINDO, W.C.M. A construção da identidade profissional docente. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 24, n. 2, p. 14-23, Junho 2004.

GARCIA, M.M.A.; HYPOLITO, A.M.; VIEIRA, J.S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, v. 31, p. 45-56, 2005.

GATTI, B.A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.** [online]. 2010, vol.31, n.113, pp.1355-1379.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. Professores do Brasil: impasses e desafios. **Brasília: UNESCO**, 294 p, 2009.

GUEDES, M. P. A Nova Política de Formação de Professores no Brasil: Enquadramentos da Base Nacional Comum Curricular e do Programa de Residência Pedagógica. **Da Investigação às Práticas**, v. 9, n. 1, p. 90-99, 2019.

GUIMARÃES, S.S.M;PARANHOS,R.D. Estágio na licenciatura em Ciências Biológicas: a história e a filosofia da ciência como uma estratégia. **Rev. Docência Ens. Sup.**, v. 6 , n. 2, p. 89-114, out. 2016.

GUIMARÃES,V.S. Formação de professores: saberes, identidade e profissão. **Papirus Editora**, 2004.

IZA, D. Prática de ensino e estágio na formação de professores. In: **XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, I Congresso Nacional de Formação de Professores**. Por uma política nacional de formação de professores. Águas de Lindóia-SP, 2011, p. 1422- 1432.

IZA, D.F.V.; BENITES, L.C.; SANCHES, N.L.; CYRINO, M.; ANANIAS, E.V.; ARNOSTI, R.P.; SOUZA, N.S. Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

JESUS, J.G. PARA O ENADE: O “ESQUEMA 3+ 1” PERMANECE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA?. **Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: políticas, linguagens e trajetórias**, p. 3969-3981, 2019.

LIRA, M. R., FILHO, J. J. S., FERREIRA, U. L.; DUARTE, V. M. B. Mobilizações do Programa Residência Pedagógica na Universidade de Pernambuco campus Mata Norte. **Anais do Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC)**, Fortaleza, CE, 2018, 5.

PIMENTA, M.S.L.; LIMA, S.G.. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

LUCAS, L.B.; PASSOS, M.M.; MELO ARRUDA, S. Axiologia e o processo de formação inicial de professores de Biologia. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 18, n. 3, p. 645-665, 2016.

MARCELO, C.G. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo, Revista de Ciências da Educação**, n.08, p.7-22, 2009.

MARQUES, M. A reconstrução dos cursos de formação do profissional da educação. **Em aberto**, v. 12, n. 54, 1992.

MELLO, G.N. Formação Inicial de Professores Para a Educação Básica Uma (Re)visão Radical. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000.

MORAIS, J.K.C.;ALBINO,G.G. Formação Inicial de Professores de Biologia no IFRN: A Concepção dos Licenciandos Sobre o Ensino/Ensinar.**Holos**, [S.l.], v. 5, p. 231-241, out. 2015

MAZZOTTI, A.J.A. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 77, p. 53-61, 1991.

NÁUFRAGO. Dirigido e produzido por Robert Zemeckis. Estados Unidos, 2001. Produzido por ImageMovers Digital Playtone, Distribuído por 20th Century Fox (América do Norte) DreamWorks Pictures.

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

MOREIRA, T.B.; LEITE, R. C. M.; MOURA, F. N. de S. Os Contributos da Residência Pedagógica para a Formação Inicial de Professores de Ciências Biológicas: o Estado da Questão. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 7, p. e207974057, 2020.

OCDE . Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers. **Paris: OCDE** (2005). Oldroyd, D. & Hall, V. (1991).

PACHECO, J.A. Formação de professores. **Teoria e Praxis. Braga: Universidade do Minho**, 1995.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

PIMENTA, S. G.; LIMA M. S. L. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, M.S.L; LIMA, S.G.. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

PEREIRA, B.; MOHR, A. Prática como Componente Curricular em cursos de Licenciatura de Ciências Biológicas no Brasil. **Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências–IX ENPEC**. Águas de Lindóia, SP–10 a, v. 14, 2013.

POLADIAN, M. L. P. Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: Uma Aproximação entre Universidade e Escola. Fortaleza: **EdUECE**, v.2, p. 3060- 3075, 2012.

PRODANOV, C.C; FREITAS, E.C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo - RS: Feevale, 2013.

RICARDO, E.C.; ZYLBERSZTAJN, A. Os parâmetros curriculares nacionais para as ciências do ensino médio: uma análise a partir da visão de seus elaboradores. **Investigação no Ensino de Ciências**, v.13, n.3, p. 257-274, 2008.

ROCHA, L.D. Avaliação do curso de Licenciatura em ciências biológicas da Unifal-MG na perspectiva de seus egressos. **Revista Profissão Docente**, v. 13, n.28, p. 76-98, 2013.

SANTOS, F.M. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. 2012.

SANTOS, K. M. C. A.; SANTOS, M. E. R.; ALVES, R. B. T. Formação de professores na articulação escola/universidade: intenção e resultado parcial do programa de Residência Pedagógica na UFT. **Anais do Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC)**, Fortaleza, CE, 2018, 5.

SILVA, K. A.C. P.; CRUZ, S.P. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 27, n. 2, p. 227-247, 2018.

SILVA, R.B.; OLIVEIRA, A.S. O Estágio Supervisionado nos Cursos de Formação de Professores: Decisão Quanto ao Futuro Profissional. **Humanidades & Inovação**, v. 3, n. 1, 2016.

SANTOS, L.A.M; LIVRAMENTO, M.A.K K.; SOUZA, F. Estudo descritivo acerca dos efeitos do programa institucional de residência pedagógica/UFS no processo de formação continuada dos professores preceptores. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 13, n. 26, p. 201-218, 2021.

SANTOS, F.M. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. 2012.

SOUZA, V.L.P; AMORIM, T.N.G.F; SILVA, L.B. O estágio: Ferramenta fundamental para a inserção no mercado de trabalho? **RACE, Unoesc**, v.10,n.2, p. 269-294, jul./dez. 2011

TANURI, L. M; CARVALHO, L. M.; DIAS-DA-SILVA, M. H. G.; PENTEADO, M. G.; NARDI, R.; LEITE, Y.U. F. Pensando a licenciatura na UNESP. **NUANCES: estudos sobre educação**, ano 9, v. 9, p. 211-229, 2003.

TREVISAN, D.; BERNARDI, L.T.M.S.; CECCO, B.L.; MENEZES, D. PIBID e a formação do professor de matemática: experiências de inovação e interdisciplinaridade. **XII Encontro Nacional de Educação Matemática**, 2016.

VILLEGAS-REIMERS, E. Teacher Professional Development: an international review of literature. **UNESCO/International Institute for Educational Planning**, ISBN: 92-803-1228-6, Paris, 2003.

ANEXO A- TERMO LIVRE ESCLARECIDO TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO

O (a) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: "A Residência Pedagógica e seu impacto quanto à formação de docentes de biologia".

O objetivo dessa pesquisa é "investigar a contribuição do programa Residência Pedagógica na construção e consolidação da identidade profissional dos estudantes residentes do curso de Ciências Biológicas da Universidade de Brasília.

O(a) senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome permanecerá sob sigilo, por meio da omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a).

A coleta de material será na forma de um questionário, composto de 6 questões. Informamos que o(a) Senhor(a) pode se recusar a responder qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para o(a) senhor(a). Sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na UnB/IB podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais utilizados na pesquisa ficarão sob a guarda do pesquisador por um período de no mínimo cinco anos, após isso serão destruídos ou mantidos na instituição.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Em caso de dúvidas poderei chamar o pesquisador, Lucas Silva Rodrigues por meio do telefone: (61) 996187776, email lucassilva111898@gmail.com

Esse questionário estará disponível de 15/03/2021 até 22/03/2021.

