



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**  
**NÚCLEO DE EDUCAÇÃO CIENTÍFICA**

**O DESENVOLVIMENTO DOS SABERES DOCENTES NA RESIDÊNCIA  
PEDAGÓGICA BIOLOGIA-UNB APÓS REESTRUTURAÇÃO NAS  
POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**MARIA CÂNDIDA MONTEIRO PAREDES**

**BRASÍLIA-DF**

**2019**

---

**MARIA CÂNDIDA MONTEIRO PAREDES**

**O DESENVOLVIMENTO DOS SABERES DOCENTES NA RESIDÊNCIA  
PEDAGÓGICA BIOLOGIA-UNB APÓS REESTRUTURAÇÃO NAS  
POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Núcleo de Educação Científica, do Instituto de Ciências Biológicas, como requisito parcial à conclusão da disciplina Projeto de Pesquisa em Educação Científica e obtenção do título de Licenciada em Ciências Biológica Licenciatura da Universidade de Brasília.

Linha de Pesquisa:

Formação inicial de professores

Orientadora:

Professora Doutora Viviane Aparecida da Silva Falcomer

Brasília-DF

2019

---

## AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo apoio, sustento e cuidado ao longo na minha formação.

Aos participantes desta pesquisa, aos entrevistados e aos que responderam ao questionário pela paciência e disponibilidade. Tenho muito a agradecer a esses e aos demais participantes da Residência Pedagógica e do PIBID, pelo companheirismo, partilha e confiança.

À minha orientadora Prof. Dra. Viviane Falcomer pelo apoio, compreensão e tutoria ao longo de toda a elaboração da pesquisa.

À CAPES pela bolsa que recebi ao longo dos meus trabalhos com o PIBID e a Residência Pedagógica e a oportunidade institucional de participar dos programas.

À equipe do NEC-Bio, colegas do LEC-Bio e colegas da matéria de Projeto de Pesquisa em Educação Científica, pelo diálogo, formação e convivência.

Agradeço aos colegas do Curso de Ciências Biológicas Licenciatura que concluíram essa etapa antes de mim, cujos trabalhos de conclusão de curso me inspiraram por diversas vezes e me ajudaram a caminhar melhor nessa trilha já marcada.

Agradeço ao meu psicólogo, Joelmar Cordeiro, cuja análise e orientações me movimentaram quando a escrita parecia impossível, pelo profissionalismo, apoio e dedicação.

Aos colegas de estudo, todos que leram o texto, todos que trabalharam junto comigo debatendo ideias e soluções ou que me auxiliaram com traduções, revisões e transcrições.

A todos que me abraçaram (literalmente ou metaforicamente) ao longo dessa jornada eu agradeço pelo apoio e acolhimento.

---

## RESUMO

Este trabalho é um estudo de caso com o objetivo de identificar como os saberes docentes foram desenvolvidos no subprograma Biologia da Residência Pedagógica (RP) na Universidade de Brasília. A partir de um questionário aplicado com os residentes, percebe-se que todos os saberes docentes são mobilizados de maneira interligada, por meio tanto da presença continuada na escola-campo quanto das reuniões de socialização e reflexão na IES. Por meio de observação participante e de entrevistas semiestruturadas com os orientadores e coordenadores dos atuais subprogramas PIBID-Bio e RP-Bio, foram traçadas comparações entre esses programas e o PIBID Biologia Animada, que estava em vigência anteriormente, bem como a disciplina estágio curricular. Tanto a mudança do edital quanto as mudanças de coordenação/orientação, projeto e cenário político interferiram nas mudanças observadas.

**PALAVRAS-CHAVE:** PIBID; Residência Pedagógica; Formação inicial de professores; Saberes da docência.

---

## ABSTRACT

This work is presented in the form of a case study and aims to identify how teacher knowledge was developed during the “Residência Pedagógica” (RP) Biology subprogram at the University of Brasilia (UnB). From a questionnaire applied to the residents of this program, it’s possible to identify every teacher knowledge mobilized in an interconnected way, through both the continued participation in school-site activities and the pedagogical meetings for socialization and reflection at UnB. Through participant observation and semi-structured interviews with the advisors and coordinators of the current “PIBID-Bio” and “RP-Bio” subprograms, comparisons were drawn between these programs and “PIBID Biologia Animada”, which was previously in course, as well as the curricular pedagogical internship discipline. The change of the public selection notice but also the changes in coordination/orientation, project, and political scenario weighted on the observed changes.

**KEYWORDS:** PIBID; Residência Pedagógica; Initial teacher education; Teacher knowledge.

---

## LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

**BNCC** - Base Nacional Comum Curricular

**CAPES** - Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**DEG** - Decanato de Ensino de Graduação

**FNDE** - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

**IB** - Instituto de Ciências Biológicas

**IES** - Instituição de Ensino Superior

**PIBID** - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

**PIBID-Bio** - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência subprograma Biologia

**PIBID Biologia Animada** - Apelido do PIBID-Bio de 2009 a 2018

**RP** - Residência Pedagógica

**RP-Bio** - Residência Pedagógica subprograma Biologia

**SESu** - Secretaria de Educação Superior

**TCLE** - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UnB** - Universidade de Brasília

---

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>10</b>
<b>2. OBJETIVOS</b>	<b>13</b>
<b>3. REFERENCIAL TEÓRICO</b>	<b>13</b>
3.1. Os saberes docentes segundo Tardif	14
3.1.1. Saberes disciplinares	14
3.1.2. Saberes curriculares	14
3.1.3. Saberes da formação profissional	14
3.1.4. Saberes experienciais	14
3.2. Os Saberes Experienciais para além de Tardif	15
<b>4. METODOLOGIA</b>	<b>16</b>
4.1. A fase exploratória	17
4.2. A delimitação do estudo e coleta dos dados	17
4.2.1. Entrevistas semiestruturadas	17
4.2.2. Questionário	18
<b>5. RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>	<b>18</b>
5.1. O cenário	18
5.1.1. PIBID - Bio	18
5.1.2. Residência Pedagógica - Bio	20
5.2. Entrevistas	27
5.3. Os questionários	31
5.3.1. O Perfil dos residentes	31
5.3.2. O diferencial da RP	32
5.3.2. As contribuições da RP	34
5.3.2. As contribuições das reuniões gerais da RP-Bio na UnB	37
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>42</b>
<b>7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>42</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>45</b>

---

## 1. INTRODUÇÃO

Em 2016 no segundo ano de Curso de Bacharelado em Ciências Biológicas decidi mudar para o curso de Licenciatura. A vontade de me formar como professora já era anterior a minha entrada no curso, porém não previ a dificuldade que seria de acessar as disciplinas da Licenciatura a partir de um curso de Bacharelado, pois conseguiria ter acesso às disciplinas de educação apenas no final do curso. O meu desejo de definitivamente mudar de curso apenas se intensificou ao começar a frequentar palestras de licenciatura, quando tomei conhecimento das críticas em relação ao modelo 3+1, no qual um ano com disciplinas de educação é adicionado à formação de bacharéis, colocando a formação docente em caráter secundário e condensado, sem atravessar a formação universitária por completo (GATTI, 2010).

As políticas de formação de professores, assim como o cenário educacional brasileiro, têm apresentado mudanças vertiginosas, indicando tensões e ameaças de compactação e pulverização (DA SILVA, CRUZ, 2018). Nessa perspectiva, torna-se essencial a problematização desses projetos políticos de formação de professores que estão em disputa, bem como a análise de seus desdobramentos, objetivando-se a qualidade da educação (DA SILVA, CRUZ 2018; PORTELINHA, NEZ, BORDIGNON, 2018).

Assim que mudei de curso fui selecionada para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Biologia / UnB. O programa marcou a minha trajetória no curso e me motivou a seguir atuando no ensino de ciências, tive no PIBID muitas vivências preciosas e momentos essenciais de reflexão sobre a prática docente.

O PIBID foi criado em 2007 de uma parceria entre o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Superior (SESu), a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), oferecendo bolsas de iniciação à docência a estudantes de licenciatura em universidades públicas e privadas. O projeto visa promover a inserção e atuação dos licenciandos no ambiente escolar desde o início de sua formação docente, estreitando os laços e vínculos entre o meio universitário e a educação básica (BRASIL, 2010).



---

A Universidade de Brasília (UnB) ingressou no PIBID no edital de 2009, melhor detalhado e regulamentado a partir do Decreto Nº 7.219/2010 (BRASIL, 2010), culminando no edital de 2010, que ampliou sua área de atuação e os cursos envolvidos, incluindo o subprograma de Biologia da UnB. O programa vinha gradativamente aumentando sua abrangência e escopo depois de avaliações internas e externas realizadas sobre o programa (BARRETTO, 2015). Esse crescimento foi interrompido com o fim do edital de 2013 em 2018, quando ocorreu uma redução no número de bolsas e escolas abarcadas especificamente pelo programa PIBID (aqui sem considerar as incluídas na Residência Pedagógica).

O programa foi objeto constante de estudos tanto em relatos de casos pontuais como avaliações mais abrangentes e completas como uma realizada com apoio da CAPES e da Fundação Carlos Chagas (GATTI et al., 2014). Na literatura estão presentes pesquisas que destacam os resultados positivos do PIBID, sem deixar de reconhecer as problemáticas existentes em sua execução (GATTI et al. 2019). Estas pesquisas evidenciam o papel desse programa na valorização e revitalização dos cursos de licenciatura, estimulando uma permanência dos estudantes na docência; na promoção de reflexões e reformulações dos currículos universitários, principalmente no que se refere às atividades dos estágio obrigatórios, mas também buscando uma aproximação entre os saberes de cada ciência com as atividades e epistemologias docentes transversalmente nos cursos; em estabelecer uma aproximação entre universidade e escola, desde o início do curso inserindo os graduandos na realidade do ensino básico público e dialogando diferentes saberes teóricos e práticas docentes; no estímulo às diferentes modalidades de ensino-aprendizagem buscando a inovação e estratégias de ensino plurais e cativantes.

Depois de um ano e meio participando do programa, o edital vigente (2013) chegou a seu fim e todos os projetos em andamento foram finalizados. Em meados de 2018 saiu o edital de um novo programa de formação de professores, a Residência Pedagógica (RP). Fui selecionada para participar da RP da Biologia / UnB, da qual fiz parte por um ano e meio, mesmo período que dediquei ao PIBID.

O programa da Residência Pedagógica prevê o estímulo da articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura (CAPES, 2018) e é voltado para que estudantes da segunda metade do curso exerçam trabalhos pedagógicos na escola. Os alunos da primeira metade do curso foram abarcados por um novo edital do PIBID específico para esse público. A

---

Residência deve ser reconhecida pela Instituição de Ensino Superior (IES) como equivalente ao cumprimento do estágio curricular e estabelece um cronograma com mais de 440 horas de atividade distribuídas ao longo de 18 meses de ambientação, elaboração de relatório, imersão e planejamento (CAPES, 2018).

A Residência Pedagógica ainda é uma experiência muito nova, completando um ano e meio no final de 2019, e é especialmente recente se comparada com o PIBID, já instituído há mais de 10 anos no Brasil. Percebe-se, portanto, oportunidades para relatos e a necessidade de pesquisas sobre o programa da Residência Pedagógica, produzindo documentos que registrem sua importância, seus desafios e contribuições, possibilitando a continuidade e a melhoria do programa.

Vale ressaltar que a RP é fruto de uma reorganização na política de formação de professores, descrita como uma “modernização” do PIBID, por isso faz-se necessária uma reflexão crítica e comparativa sobre as diferentes contribuições e limitações de cada programa. Essa reflexão e análise dos desdobramentos de reformas que já aconteceram é essencial frente a previsão de mais reformulações iminentes nas políticas de formação de professores no Brasil.

Essa experiência pessoal de participar de ambos os programas, me trouxe inúmeras oportunidades de prática e reflexão, mas uma pergunta permanece após todo esse processo: O que mudou com a Residência Pedagógica? Para responder esse questionamento busquei relacionar a RP com as outras experiências formadoras que experienciei ao longo da graduação, tentando entender a importância desses programas para a formação inicial docente no país e como a mudança nas legislações impacta o funcionamento das atividades nas IES e na prática docente em geral. Me debrucei sobre estudos teóricos com temáticas de iniciação à docência, saberes da docência e políticas de formação de professores, buscando por meio dessas ferramentas estabelecer conexões e interpretar que saberes estão sendo desenvolvidos na RP de acordo com os seus próprios residentes.

Assim, o propósito deste estudo gira em torno dos seguintes questionamentos: O que muda com a Residência Pedagógica? Que saberes docentes estão sendo desenvolvidos e mobilizados por esse novo programa?

---

## **2. OBJETIVOS**

Procura-se com este estudo levantar a opinião dos residentes do subprograma RP-Bio e dos coordenadores/orientadores dos subprogramas PIBID-Bio e RP-Bio quanto ao desenvolvimento dos saberes docentes pelos dois programas. Portanto, o presente trabalho tem como objetivos específicos:

- a) levantar a opinião dos coordenadores e orientadores dos programas quanto ao funcionamento das reuniões gerais e os saberes da docência explorados durante os programas como um todo;
- b) questionar aos residentes quais as contribuições que julgam que o programa tem trazido para a sua formação como professores e o desenvolvimento de seus saberes docentes; e
- c) identificar possíveis mudanças estruturais ou funcionais entre os atuais PIBID-Bio e a Residência Pedagógica-Bio e o PIBID Biologia Animada, que estava em vigência anteriormente.

## **3. REFERENCIAL TEÓRICO**

Antes de prosseguir com as análises e discussões presentes dessa pesquisa, é necessário esclarecer conceitualmente o que defini por saberes docentes e outros termos específicos. Também trouxe uma discussão acerca das políticas públicas de formação de professores e sua relevância para o entendimento dos seus desdobramentos na prática e cotidiano escolar.

### **3.1. Os saberes docentes segundo Tardif**

O que é preciso saber para ser professor? O saber da docência diz dos conhecimentos, competências e habilidades necessárias ao ofício de professor. O saber docente é um saber plural, composto de uma diversidade de saberes que provêm de fontes diferentes, os professores estabelecem relações com esses saberes em múltiplos momentos da sua formação e prática e na maioria das atividades há uma sobreposição de dois ou mais saberes concomitantes (TARDIF, 2014). Tardif (2014) distingue esses saberes em saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais, descritos resumidamente a seguir:

---

### 3.1.1. Saberes disciplinares

Esses saberes se referem aos saberes sociais tradicionalmente administrados e selecionados pela comunidade científica na forma de instituição universitária e definidos em disciplinas de ensino superior a serem apresentadas e cursadas pelos professores em formação. No caso do professor de biologia, se refere aos saberes específicos da formação como biólogo, tais como zoologia, embriologia, taxonomias entre outras integradas na disciplina a ser ministrada pelo professor, no caso, Biologia.

### 3.1.2. Saberes curriculares

Os saberes curriculares são relativos a seleção de saberes e conteúdos a serem administrados em cada nível da educação básica, que toma forma nos planos de ensino e sequências didáticas. Esses saberes dizem também são relativos à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os currículos das secretarias de educação.

### 3.1.3. Saberes da formação profissional

Os saberes da formação profissionais são os relacionados às ciências da educação e às ideologias pedagógicas, vistos em geral durante as graduações de licenciatura. Na formação de professores (inicial ou continuada) se estabelece uma articulação entre a ciência e a prática docente, na qual a segunda é objeto de estudo da primeira.

### 3.1.4. Saberes experienciais

Tardif (2014, p.48) define como saberes da experiência “o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos”, tendo a sua origem no cotidiano da prática pedagógica. Os saberes, apesar de subjetivos, não são individuais uma vez que são partilháveis com colegas professores, podendo se dar a partir do relacionamento entre pares, entre professores mais jovens com mais experientes e em uma diversidade de cenários como os estágios obrigatórios nos cursos de licenciatura ou projetos como o PIBID e a Residência Pedagógica. O autor também comenta sobre como a socialização dos saberes com os pares é um exercício fundamental que aproxima a o docente de um gerador de conhecimento, um

---

formador, tomando consciência e refletindo sobre seus próprios saberes experienciais a fim de compartilhá-los.

### **3.2. Os Saberes Experienciais para além de Tardif**

As pesquisadoras Pesce e André (2012) expandem o papel do professor formador para além de uma função pragmática de construção de conhecimento e valoriza o papel da pesquisa e da postura investigativa na operação de quebra de paradigmas na visão de mundo dos jovens professores por meio da problematização da realidade na perspectiva da formação reflexiva e permanente. Em seu estudo, as autoras trazem o trabalho das pesquisadoras Cochran-Smith e Lytle (1999) que diferenciam os saberes da profissão docente em três categorias, todas relacionadas com a experiência:

- a) o conhecimento para a prática, similar aos saberes da formação profissional de Tardif, se refere às ferramentas e técnicas derivados de teorias desenvolvidas por uma classe acadêmica produtora de conhecimento, a fim de executar uma aula com eficiência e controle;
- b) o conhecimento em prática, similar aos saberes experienciais de Tardif, são relativos ao saber particular à ação pedagógica, produzido na prática educacional, a partir de seus imprevistos e particularidades;
- c) o conhecimento da prática entende o professor como um pesquisador, que considera seu ambiente de trabalho como um *locus* de investigação, a partir do qual reflete e aprende, em diálogo com o conhecimento produzido em outras teorias e pesquisas acadêmicas a posição crítica de investigador não distingue o professor iniciante do mais experiente, permitindo um regime horizontal de colaboração.

Os estudos de Cochran-Smith e Lytle (1999), citado por Pesce e André (2012) e de Tardif (2014) concordam que certos saberes colocam o profissional docente em um local técnico, de transmissor ou detentor de um conhecimento, sem de fato construí-los, ao passo que a teorização e reflexão sobre a prática permitem ao professor uma relação de interioridade com a sua prática e o conhecimento nela e dela.

“O conhecimento, que o professor desenvolve sobre sua prática ou nas reflexões que faz sobre ela, é considerado como uma oportunidade no

---

aprendizado da docência. Um pressuposto básico desta concepção é que o ensino é, até certo ponto, um artesanato incerto e espontâneo, situado e construído a partir das particularidades da vida cotidiana nas escolas e salas de aula. A prática exemplar de professores mais experientes pode fornecer elementos para que os futuros professores possam ensinar bem. O papel do professor é o de refletir, investigar e gerar conhecimento na ação, a fim de resolver problemas existentes na sala de aula.”

(COCHRAN-SMITH e LYTTLE, 1999 *apud* PESCE, ANDRÉ, 2012, p. 42)

“[...] os saberes experienciais surgem como um núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridades com a sua própria prática”

(TARDIF, 2014, p. 54)

#### **4. METODOLOGIA**

A pesquisa foi de cunho qualitativa do tipo de estudo de caso, definido como um “estudo profundo e exaustivo de um ou poucos casos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento” (GIL, 2019, p. 34).

O estudo de caso foi realizado nos programas PIBID Biologia Animada e na RP-Bio e apresentou três fases em seu desenvolvimento: uma fase exploratória; a delimitação do estudo e a coleta de dados; e, num terceiro estágio, a análise sistemática desses dados, culminando na realização do relatório (NISBET, WATT, *apud* LÜDKE, ANDRÉ, 1986). Foram sujeitos dessa pesquisa os residentes da Residência Pedagógica subprograma Biologia e os coordenadores/orientadores dos subprogramas da RP e do PIBID.

Na fase exploratória, a partir da observação participante resgatei a memória das minhas experiências no PIBID Biologia Animada e na RP-Bio para tentar avaliar melhor os efeitos das alterações de programa no subprograma Biologia, e fui em busca de outras experiências relatadas na literatura, a partir de um levantamento bibliográfico nos anais dos seminários e encontros nacionais e regionais da área de ensino de Ciências e Biologia.

Para delimitação do estudo e coleta de dados foram utilizadas as técnicas de entrevistas semiestruturadas e questionários.

---

#### **4.1. A fase exploratória**

Este estudo de caso tem como objeto de pesquisa os projetos de PIBID e Residência Pedagógica do subprograma Biologia, desde a entrada da autora no PIBID em setembro de 2016 até o fim do primeiro edital da Residência Pedagógica no final de 2019.

O trabalho foi desenvolvido por meio da observação participante (LÜDKE, ANDRÉ 1986) durante a minha atuação como bolsista do PIBID e depois da RP. Tenho acompanhado ativamente as reuniões semanais e quinzenais com coordenadores, orientador, supervisores e colegas bolsistas e residentes do projeto na UnB, além de reuniões pedagógicas, execução de projetos e demais atividades das três escolas nas quais atuei. A partir dessas observações e notas de campo feitas ao longo desses três anos, busco relatar as principais diferenças no funcionamento interno do subprograma Biologia resultantes da alteração do programa.

#### **4.2. A delimitação do estudo e coleta dos dados**

##### **4.2.1. Entrevistas semiestruturadas**

As entrevistas tiveram objetivo de buscar a opinião dos coordenadores do PIBID e o orientador da Residência Pedagógica sobre o funcionamento dos programas que gerenciam e sua relevância para o desenvolvimento de saberes docentes de seus residentes.

Os entrevistados foram contatados por e-mail e lhes foi solicitada a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual permitiam a gravação em áudio da entrevista e a autorizaram a sua participação na pesquisa como entrevistadas, sob a garantia de sigilo, confidencialidade e anonimato (Apêndice II). As entrevistadas tiveram oportunidade de sanar suas dúvidas e a sua participação se deu pela forma de um convite para entrevista voluntária.

As entrevistas foram compostas de seis perguntas-guia formuladas a partir dos objetivos de pesquisa e foram iniciadas com a apresentação da pesquisadora e um breve resumo sobre o estudo. Em seguida foi lhes apresentado o TCLE, para que lessem e pudessem sanar quaisquer eventuais dúvidas antes de assinar o documento, permitindo assim o início da gravação que foi então anunciada pela pesquisadora.

---

As perguntas foram referentes ao funcionamento das reuniões e do subprojeto e a opinião dos coordenadores/orientadores sobre as mudanças de edital, seus desafios e que saberes julgam serem mobilizados nos licenciandos ao longo do programa (Apêndice IV).

Foram entrevistados dois docentes da UnB. O primeiro entrevistado foi o orientador da Residência Pedagógica, subprograma Biologia, que será chamado de Orientador(a) da RP. O segundo entrevistado foi o coordenador do PIBID-Bio, subprograma Biologia, que será chamado de Coordenador(a) do PIBID. Ambos estavam previamente à cargo da coordenação do PIBID-Bio antes da mudança de edital em 2018, sendo que a Coordenador(a) do PIBID coordena o projeto desde 2013 e o (a) Orientador(a) da RP passou 2 anos letivos na coordenação do PIBID.

#### 4.2.2. Questionário

Os questionários foram aplicados aos alunos residentes da RP-Bio de forma *online*, buscando elucidar que tipos de saberes docentes os residentes acreditam estarem desenvolvendo e mobilizando no subprograma Biologia da RP (RP-Bio).

## 5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 5.1. O cenário

#### 5.1.1. PIBID - Bio

O PIBID (2013) subprograma Biologia, se organizou, durante o período de observação, sob o nome fantasia “Biologia Animada”, como será referido a partir de agora nesse texto, e possuía reuniões semanais na IES. As reuniões eram geridas pelos alunos e contava com a presença dos supervisores e coordenadores, decidindo coletivamente como se dariam as reuniões do semestre. Cada atividade era de responsabilidade de um grupo específico de pessoas que se voluntariava para tal. Todo mês de reuniões era administradas por uma “coordenação” específica composta por dois bolsistas de iniciação à docência (pibidianos) que se predispunham a conduzir as atividades durante o período da reunião e eram responsáveis pela elaboração e veiculação de Pauta e ata para o restante do grupo.



---

No início de cada semestre de atividade do Biologia Animada havia uma retomada dos trabalhos desenvolvidos na IES durante o curso do projeto e um planejamento coletivo para decidir atividades que continuariam, quais desejávamos acrescentar e a periodicidade das mesmas. As atividades observadas estão descritas no **Apêndice V**, Caderno de Campo. A entrada de novos bolsistas no Biologia Animada se dava conforme a saída de antigos bolsistas e geralmente acontecia a cada ano, por meio de seleção feita coletivamente pelos coordenadores, um supervisor e um pibidiano interessado. A presença constante dos bolsistas nas decisões evidenciava o apreço pelo diálogo com os discentes e a busca pela horizontalidade nas relações particular ao subprograma.

Essas atividades desenvolvidas em reunião foram fundamentais para o desenvolvimento de saberes nos bolsistas, promovendo a reflexão sobre a prática e servindo como ferramenta para formação de professores (GASTAL, AVANZI, 2012; FERNANDES, GASTAL, AVANZI 2012).

O Biologia Animada tinha a proposta específica de utilização de diferentes linguagens (literatura ficcional escrita, poesia, cinema, teatro, animações, jogos, modelos, quadrinhos, etc.) no ensino de Biologia (GASTAL, AVANZI, 2012). Por isso a maioria das atividades eram voltadas justamente para explorar a habilidade dos pibidianos de trazer, problematizar e discutir essas mídias e linguagens em sala.

Um dos diferenciais do PIBID-Bio, inclusive em relação a outros subprogramas, foi a elaboração de um *blog*<sup>1</sup> autogerido que já foi objeto de estudo (FERNANDES, GASTAL, AVANZI, 2012), uma página no *Facebook*<sup>2</sup> para divulgação científica, promoção de eventos e simpósios acadêmicos, compartilhar notícias sobre o PIBID e publicações do *blog*, entre outras, que era de gestão dos coordenador, mas aceitava sugestões do grupo.

O Biologia Animada concedia dois créditos por semestre na forma de uma disciplina optativa sem pré-requisitos concedida pelo Decanato de Ensino de Graduação (DEG), sendo a menção definida pelos coordenadores do programa.

Em 2018 é encerrado o edital do PIBID e anunciado um novo. Como podemos perceber pela entrevista com um dos coordenadores do atual PIBID-Bio, ocorreu uma redução muito grande de vagas e uma condensação do subprojeto de Biologia com os subprojetos de Física e

---

<sup>1</sup> ([www.biologiaanimada.blogspot.com](http://www.biologiaanimada.blogspot.com)).

<sup>2</sup> ([www.facebook.com/BioAnimada](https://www.facebook.com/BioAnimada)).

---

Química em um grande projeto de ciências, o que se mostrou insatisfatório para o(a) coordenador(a) entrevistado(a):

“[...] a UnB foi contemplada com poucas vagas, então a gente não podia mais ter como era o pibid antigamente que a gente tinha às vezes vinte bolsistas. Então a gente foi distribuindo entre as ciências, a gente fez um grupo de ciências naturais que foi química, física e biologia e ficou cada um com 8 bolsistas e dois participantes voluntários.”

(Coordenador(a) PIBID, 2019)

“[...] um dos primeiros desafios foi esse: A gente não atuar do jeito que era nosso, escolher sozinho. A gente não conseguiu atuar como o edital previa e que seriam as ciências todas numa escola porque, por exemplo, a escola que escolheu física não foi a mesma que escolheu biologia. A gente não conseguiu reunir os próprios estudantes de química, física e biologia numa reunião conjunta. [...] talvez esse edital esteja um pouco fora da realidade que a gente tem na universidade e na escola.”

(Coordenador(a) PIBID, 2019)

O edital trouxe algumas mudanças contratuais que afetaram diretamente o funcionamento e estrutura do PIBID:

“Toda essa estrutura e essa mexida de governo mexeu bastante nessa configuração do pibid, né? e a gente foi perdendo coisas, por exemplo a cada bolsista que sai a gente não tem mais vaga e uma série de cortes que foram acontecendo.”

(Coordenador(a) PIBID, 2019)

O (a) coordenador(a) se refere aqui a como nesse edital não foi possível fazer a troca de bolsas ou mesmo recrutar novos bolsistas ou voluntários a partir de um certo período do programa. De acordo com o entrevistado esse impedimento esmorece o voluntário, que exerce o mesmo papel do bolsista, mas sem a ajuda de custo. A presença de vagas voluntárias (novidade desse edital) não parece ser em si o problema, mas sim o fato de não haver uma rotatividade ou perspectiva de um dia adquirir a bolsa a partir da saída de bolsistas do programa.

---

Há também um incômodo com outras particularidades do novo edital e a falta de autonomia de maneira geral:

“Outro diferencial desse PIBID é que a gente antes fazia contato com o professor, era o professor que era sensível à causa, que se dispunha a orientar e supervisionar os estudantes bolsistas do PIBID. Agora não, é uma lista de escolas que se inscrevem para pleitear o PIBID - pra trazer o PIBID pra escola - e nem sempre esse professor é sensível.”

(Coordenador(a) PIBID, 2019)

O cenário político atual, a parte da mudança específica de edital, também pareceu ter grande influência não só nas atividades do PIBID como na sensação de seguridade dos profissionais envolvidos

“[...] deu aquela sensação de não conseguir nunca o que era almejado no edital, por que a gente não conseguiu ficar junto da Física e da Química, a gente não conseguiu é, uma escola que nos recebesse de acordo, **tivemos problema com escola, por conta da militarização da escola, é, isso assustou bastante os nossos estudantes**, então, foram vários probleminhas que foram craquelando essa beleza de proposta”

(Coordenador(a) PIBID, 2019, grifo meu)

“A gente não teve esse respaldo, é... nem... nem nisso, né? Nem financeiro. A gente tinha todo momento esse medo, né, de, dele cortar, de sumir a verba, de num ter...”

(Coordenador(a) PIBID, 2019)

“[...] são pequenas coisas que vão somando, que [...] afeta na insegurança de estar aqui numa instituição que você não sabe se você vai ter dinheiro pra ir pro congresso, se você é... concluir o teu trabalho que você não sabe se você vai poder apresentar... nada entendeu? Ficou muito fluido, ficou muito inseguro.”

(Coordenador(a) PIBID, 2019)

Essas queixas remetem a Faria e Pereira (2019) quando reforçam a importância do comprometimento estatal com a educação e a profissão docente em geral:

“Para além do que pode ser e significar a residência pedagógica, é preciso questionar o comprometimento do Estado Brasileiro com melhores condições de trabalho, carreira e remuneração para profissionais que já estão atuando em nossas escolas, com o fortalecimento

---

das instituições de educação pública e gratuita, com a justiça social e com os princípios democráticos e humanitários de nossa ação.”

(FARIA, PEREIRA, 2019, P. 352)

### 5.1.2. Residência Pedagógica - Bio

O edital do programa da RP foi lançado em 2018, definido como “uma atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada escola-campo.” (CAPES, 2018, p. 1). Há a previsão do cumprimento de 440 horas de atividades pedagógicas, divididas em ambientação, imersão, regência (incluindo planejamento e execução de intervenções pedagógicas) e elaboração de relatório final, avaliação e socialização das atividades. Os residentes são orientados por um docente na IES denominado orientador e são acompanhados na escola-campo por um professor da educação básica, denominado preceptor. Apesar de cada subprograma ter seu orientador, existe a figura dos coordenadores que respondem pelo projeto institucional da IES.

No item 2.1 do edital, os objetivos da Residência pedagógica se apresentam do seguinte modo:

- 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, p. 1, grifo meu).

Ao se referir às propostas político-pedagógicas dos cursos apenas como “políticas pedagógicas” o edital parece nos indicar a desvinculação da prática pedagógica da prática política, evidenciando uma linha de pensamento que permeia o edital como um todo. Encontra-se uma evidência sintomática do não-reconhecimento da esfera política intrínseca e impossível de desvincular da formação de professores e da prática pedagógica, revelando uma concepção presente em todo o edital do programa

“[...] a ideia de uma concepção de Residência docente por ser apontada como ‘aprimoramento’ do estágio supervisionado, está sendo vinculado ao aprender a aprender centrada numa prática esvaziada de teoria e política.”

238

Tal perspectiva fragmenta a unidade teoria e prática e coloca a ênfase na prática como concepção utilitarista da formação de professores. A opção pelo pragmatismo utilitarista no campo educacional, especificamente na formação de professores, implica, ainda, a escolha de uma concepção de educação que vê as relações de produção capitalista como principal fonte referenciadora. (DA SILVA, 2018, p.000)

Como está nos objetivos do edital, a RP-Bio prevê equivalência com o Estágio Supervisionado em Ensino de Biologia, ofertado pelo Instituto de Ciências Biológicas (IB) de seis créditos e que apresenta como pré-requisito a Didática da Biologia ou Métodos em Ensino de Biologia, sendo a menção definida pelo orientador do projeto. A Residência Pedagógica também concedeu créditos referentes a horas complementares. Esse alinhamento e proximidade com a ementa e programa da disciplina Estágio Supervisionado já é reflexo de um dos objetivos do programa.

“O Programa da Residência Pedagógica visa: [...] Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica”

(CAPES, 2018, p. 1)

O programa da disciplina, assim como um edital da RP revelam um foco na prática e no praticismo, buscando a profissionalização do aluno.

---

“Objetivo geral:

Oferecer, ao futuro professor, a oportunidade da prática didática supervisionada, para que ele possa desempenhar com eficiência o seu papel de educador no ensino básico.”

(UnB, 2003)

Porém ao especificar seus objetivos, há uma ampliação da definição de “papel de educador no ensino básico”, valorizando a discussão e a reflexão:

“Objetivos específicos:

a) Discutir meios para estimular o desenvolvimento de competências e habilidades no ensino médio, por meio da disciplina Biologia;

b) Refletir sobre questões relativas à interdisciplinaridade e à contextualização do ensino e relacioná-las com a prática pedagógica no ensino de Biologia;

c) Planejar, executar e avaliar atividades didáticas em situações de treinamento e em sala de aula de escola pública do DF.”

(UnB, 2003)

Apesar de não cobrar especificamente as mesmas matérias como pré-requisito, a RP exige que o estudante tenha concluído 50% do curso ou esteja cursando a partir de seu 5º semestre, o que prevê o cumprimento de alguma dessas matérias, mas não garante como é feito na disciplina de estágio.

Da Silva e Cruz fazem um alerta quanto ao objetivo de reformular os estágios nas IES:

“Ressaltamos que além de vincular a formação de professores a uma finalidade estritamente pragmática de servir a uma reformulação curricular da Educação Básica, a indução da reformulação do estágio também fere a autonomia universitária. Foi essa autonomia, duramente conquistada, que permitiu o desenvolvimento das universidades em todas as épocas e, a partir do século passado, as erigiu em suporte fundamental de todo o sistema científico e tecnológico. A autonomia científica das universidades tem sido a garantia do desenvolvimento da ciência básica, sem a qual a pesquisa aplicada não encontra suportes científicos adequados. É importante examinar os desdobramentos dessa autonomia. Ela possui implicações diretas para a própria organização das universidades, que é

---

baseada na divisão dos campos de conhecimento. Por isso, o exercício da autonomia científica implica a autonomia da organização interna, que deve ser feita em função do desenvolvimento das disciplinas científicas.”

(DA SILVA, CRUZ, 2018, p. 239-240)

Conseguimos ver já no estudo de Carvalho (2001) uma seção específica comparando a formação do professor com a formação do médico, relatando como essa comparação era, já naquela época, repetidamente presente das discussões sobre os estágios, relacionando o trabalho do licenciando nas escolas com a de estudantes de medicina em hospitais. A autora aponta as diferenças e semelhanças entre as duas formações, seus currículos e as relações com o ambiente de trabalho (escola/hospital).

“Os seis anos dos cursos de medicina, em tempo integral, são assim divididos: dois anos de disciplinas básicas, sem entrar no hospital; dois anos de clínicas específicas, quando existe uma grande interação entre as aulas na faculdade e as aulas no hospital; dois anos de internato, em que o aluno fica no hospital, passando pelas diversas clínicas, acompanhando, em cada uma delas, o tratamento de alguns pacientes, sempre com orientação direta de médicos residentes e sem poder modificar qualquer conduta médica para o paciente. Tal aluno, na verdade, não é considerado um médico. Esse tempo, apesar de ser todo no hospital, não é só de prática. Existe também muita teoria, muito estudo, discussões teóricas em seminários semanais, com toda a equipe. Segundo os médicos, esse é um tempo de muito estudo. Depois de formados, eles ainda deverão fazer, pelo menos, mais dois anos de residência médica.”

(CARVALHO, 2001, p. 114-115)

Percebe-se uma diferenciação do internato e da residência e podemos relacionar a experiência da RP mais com a ideia de internato do que de Residência Médica de fato.

A autora faz uma defesa na modificação no currículo das licenciaturas, para que ela coincida com as orientações curriculares de medicina, aproximando o licenciando de forma mais teórica e frequente com as escolas e modificando a grade horária para que a mesma seja contabilizada na grade curricular. Carvalho destaca também a importância das conexões entre teoria e prática, Universidade e Escola, mas ressalta como as

---

diferenças entre as finalidades da carreira médica e o professorado precisa ser espelhada com aplicar essas políticas.

“Uma outra diferença notória entre os dois cursos, em termos curriculares, é que as horas de hospital nos cursos de medicina estão bem caracterizadas na grade horária dos alunos, enquanto nos cursos de licenciatura, apesar de as 300 horas de prática de ensino estarem na grade curricular, elas nunca aparecem na grade horária. Como a grande maioria das licenciaturas é noturna, quando o aluno trabalha durante todo o dia, a interação universidade/escola fica totalmente irreal. Tal modelo não pode mais ser aceito.”

(CARVALHO, 2001, p. 115)

As reuniões gerais da RP-Bio se davam quinzenalmente na UnB, intercalando inicialmente entre atividades de socialização e de estudo teórico, decididos pelo orientador do subprograma (Apêndice V)

Os principais objetos de estudo teórico das reuniões da RP-Bio giraram em torno da leitura e discussão da BNCC, reflexo talvez de um dos objetivos do edital:

“O Programa de Residência Pedagógica visa: [...] 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, p. 1)

Também houve estudos sobre planejamento (de aula e de sequência didática) que também foi tema do I Encontro da Residência Pedagógica da UnB, com a leitura e discussão de texto sobre ensino de ciências por investigação.

De acordo com as minhas anotações e participação (Apêndice V), mais de metade das reuniões foram destinadas a socialização dos acontecimentos e projetos desenvolvidos nas escolas, por vezes sendo coletiva e por outras na escrita de um texto individual.

As reuniões dos projetos apresentaram elementos tanto da a Perspectiva pragmática do saber fazer quanto da Perspectiva Epistemológica da Práxis (reflexão sobre a prática), apesar de os editais destoarem em perspectivas, evidenciando a autonomia dos subprojetos em



---

estabelecerem seus próprios objetivos individuais, independentes dos objetivos do edital, tendo liberdade para adquirir “personalidade” e características próprias a cada subprograma.

Em nota oficial, no entanto, as Entidades destacam a vinculação do Programa da Residência pedagógica com a Base nacional Comum Curricular (BNCC), criticada por diversos autores (DA SILVA, CRUZ, 2018; FARIA, PEREIRA, 2019) e pelo(a) orientar(a) da RP-Bio

“Repudiamos qualquer associação desses programas à BNCC, caracterizada pelo estreitamento curricular e cujo processo de elaboração, discussão e aprovação tem sido alvo de críticas contundentes das entidades acadêmicas e científicas desde 2015. Nosso repúdio e preocupação se dão por diversas razões, das quais destacamos primeiramente duas: a imediata vinculação da BNCC com as avaliações em larga escala, haja vista a estrutura codificada que marca a escrita desse documento, já voltada para a quantificação e padronização dos futuros testes; e a indução, no caso do Ensino Médio, ao privilegiamento de apenas duas disciplinas, conforme anunciado recentemente, com vistas à adequação da BNCC a exames como o PISA” (Nota das Entidades, 2018 apud DA SILVA, CRUZ, 2018, p. 240)

“Quando o digital ficou pronto e que a gente começou a trabalhar, isso foi em setembro do ano passado, a BNCC pro Ensino Médio não estava pronta. Na verdade, a gente estava entrando num edital que previa que a gente trabalhasse a BNCC sem esse documento estar pronto, então a gente não sabia no que a gente estava caindo. Tinha ideia, mas não sabia ao certo.”

(Orientador(a) da RP, 2019)

“Sublinhamos que a vinculação do Programa de Residência Pedagógica à BNCC fere a autonomia universitária, ao induzir nas IES projetos institucionais de formação que destoam das concepções de formação docente presentes nos seus próprios projetos pedagógicos, violando o preconizado no Parecer e na Resolução CNE/CP n. 2/2015, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores no Brasil.”

(FARIA, PEREIRA, 2019, p. 351)

---

A reformulação na política pública de formação de professores de fato implicou em algumas alterações diretas e contratuais. No novo contrato, os licenciandos são obrigatoriamente receber bolsa, sendo os coordenadores/orientadores estimulados a preencher um número específico de vagas com voluntários, criticado por alguns autores (PORTELINHA, NEZ, BORDIGNON, 2018; DA SILVA, CRUZ 2018; PORTELINHA, 2018; FARIA, PEREIRA, 2019) Os residentes e pibidianos têm contrato de 18 meses, ao contrário dos 2 anos que estavam em voga anteriormente e agora precisam cumprir números exatos de horas, contabilizadas em um relatório final, incluindo a obrigatoriedade de horas de regência. No subprograma Biologia, a mudança de edital interrompeu as atividades anteriores desenvolvidas em reuniões gerais, o que pode não ter acontecido em outros subprogramas.

É importante ressaltar que nem todas as mudanças que observei, seja na escola-campo ou na IES podem ser consideradas consequências diretas dos editais e das reestruturações de políticas públicas. Os projetos também podem sofrer mudanças simplesmente pela alteração de participantes, residentes/bolsistas, escolas, coordenadores/orientadores, preceptores/supervisores ou mesmo o contexto político-temporal-espacial em que aquele programa está inserido, tendo personalidade própria e especificidades em cada subprojeto, em cada escola e para cada participante.

De acordo com Carvalho (2001)

A transposição das diretrizes da política educacional para a realidade de cada escola merece um estudo, particular pois apresenta, entre os dois pólos – o legislador e a unidade escolar –, uma distância maior do que a da transposição didática dos conteúdos, entre as descobertas e sistematizações científicas e o livro didático.

(CARVALHO, 2001, p. 113)

Em seu artigo, Faria e Pereira (2019), traz um estudo seu feito no ano anterior no qual levantou pesquisas, projetos de lei e experiências envolvendo formação prática de professores no Brasil com um propósito de identificar quais tenham inspiração advinda de alguma ideia de residência pedagógica, buscando situar o atual cenário educacional brasileiro nesse contexto e compreender as origens das ideias da atual Residência Pedagógica. De acordo com o autor, a ideia de uma residência na formação de professores, pensada com nomes como residência educacional, residência docente e imersão docente, não é uma ideia recente e tem a

---

sua primeira experiência de aplicação em 2009 com o Programa da Residência Pedagógica para a formação inicial de pedagogos, concebida em 2006. Esses projetos de residência fazem, no geral analogia à residência médica, parte da formação complementar do profissional da Medicina, mas a autora percebe que os programas costumam divergir conceitualmente, utilizando a palavra residência para definir atividades diferentes.

## 5.2. As entrevistas

Dois docentes da UnB participaram das entrevistas semiestruturadas, aqui identificados como Orientador(a) da RP e Coordenador do PIBID, de acordo com suas respectivas funções. As perguntas estão especificadas no apêndice IV e foram referentes ao subprojeto como um todo, as reuniões gerais na IES, especificidades e desafios dos editais e suas opiniões sobre os saberes docentes mobilizados nos graduandos que participam dos programas. Destaco que ambos os entrevistados participaram anteriormente do PIBID-Biologia Animada.

“Acho que desenvolve o saber [disciplinar] uma vez que o residente tá lá [...] dentro de sala de aula, lidando com esse conteúdo e tendo que trabalhar com a regência e planejando aula”

(Orientador(a) RP, 2019)

O(a) orientador(a) comentou sobre desenvolvimento do saber disciplinar como fundamental para a formação dele como profissional. Apresenta a RP e a oportunidade de contato frequente com a escola e a sala de aula como um campo fértil a mobilização dos saberes de forma conjunta. Ainda foi comentado como a RP, diferente do estágio, antecipa o contato com a experiência docente e permite que o saber experiencial, que seria adquirido apenas ao longo da carreira como professor, seja acessado pelos licenciando, deixando-os mais preparados e confiantes para exercer a profissão

Destacou nominalmente como contribuição da RP os saberes disciplinares e saberes experienciais, apesar de sua fala também indicar um reconhecimento do desenvolvimento de saberes da formação profissional como consequência da RP. Comentou também sobre o saber curricular, que acredita ter explorado em certos aspectos, mas não de maneira completa, devido ao momento político de transição entre currículos oficiais:

“[...]a gente viu [o saber curricular] quando trabalhou um pouquinho a BNCC, mas não foi o foco principal não. Até porque como a gente tá nessa fase que a gente tá entre o currículo em movimento e a BNCC, que

---

provavelmente ano que vem já vai chegar um currículo novo na Secretaria de Educação e já tão reformulando[...] não foi um foco grande que a gente deu”

(Orientador(a) RP, 2019)

O(a) orientador(a) da RP ressalta que o saber disciplinar, apesar de importante, é apenas parte de um conjunto de saberes necessários para a formação do docente, ao contrário do que a maior parte das pessoas imagina.

“[...] saber se portar na sala, no sentido de saber resolver questões que aconteçam dentro da sala de aula, e como resolver problemas de planejamento, então isso tudo que a gente tem vivenciado muito na residência né. Acho que isso tudo ajuda na formação desse futuro professor[...].”

(Orientador(a) RP, 2019)

Na entrevista com o(a) coordenador(a) do PIBID já temos uma apresentação mais clara do potencial de desenvolvimento de saberes da formação profissional, principalmente ligados ao trabalho cotidiano docente e os saberes adquiridos na prática.

“Outro ponto é a questão do trabalho docente mesmo, é planejar aula, é chegar lá e ter alguma outra coisa, é trocar esse planejamento... É toda essa dinâmica que a gente não consegue simular aqui. Acho que pra formação docente o contato com os docentes mais velhos, esse diálogo que eles travam na sala dos professores é de extrema importância.”

(Coordenador(a) PIBID, 2019)

“[...]de uma forma ou outra eu acho todos estão envolvidos por que eles estão muito entrelaçados, né, na escola isso se entrelaça mais ainda por que não é só o conteúdo é a atitude que ele toma, **são situações experienciais que ele tem que ele não teria num estágio**”

(Coordenador(a) PIBID, 2019)

O(a) coordenador(a) do PIBID fala sobre como o contato com a escola é importante até mesmo para a descoberta pessoal do graduando como indivíduo, a descoberta da paixão pela docência, que pode se desenrolar em um aproveitamento mais engajado e permanência no curso de licenciatura; ou a repulsa pelo trabalho na escola, que também pode ajudar o licenciando a se direcionar melhor para outras áreas de seu interesse:

“[...]o contato com a escola, a observação de como a organização da escola, como que é uma sala de professor, o que que os professores falam, como que é o ambiente da escola... Ele só tem se ele tiver dentro da escola então eu acho que esse é uma proposta de formação muito mais verdadeira, que coloca realmente o licenciando, é, na atividade, no dia a dia. **Veja bem, o estágio também é assim.**”

(Coordenador(a) PIBID, 2019, grifo meu)

Os entrevistados discordam pouco sobre as relações entre seus programas e a disciplina de estágio obrigatório. O coordenador do PIBID tem uma visão mais generosa com

---

o estágio e acredita que esse, como o PIBID, também permite o contato com a realidade escolar, já o orientador ressalta que a experiência da RP é muito mais completa e continuada, permitindo que o residente experiencie situações que não viveria no estágio. Ambos concordam que o contato dos licenciandos dos programas com a realidade escolar é muito mais amplo do que o do estagiário.

“[...]a percepção que eu tenho conversando com os residentes, que os residentes conhecem muito melhor o processo dentro da escola do que os estagiários, essa é a minha sensação. Então assim, é equivalente? Não, a residência é muito mais do que um estágio. É uma vivência, é uma imersão de fato.”

(Orientador(a) RP, 2019)

Apesar de reconhecerem as semelhanças entre os programas e as disciplinas de estágio, os docentes (orientador e coordenador) comentam sobre as dificuldades em encontrar equivalências e contabilizar essas horas. O edital da RP prevê um total de 440 horas para o residente (380 na escola), muito superior às 60 horas previstas por cada um dos estágios curriculares obrigatórios na Biologia, e tem um período de duração de 18 meses (CAPES, 2018). Essa problemática vai ao encontro do debatido por Carvalho (2001) sobre a importância de contabilizar as horas não só na grade curricular como na grade horária do licenciando.

“Porque primeiro que [o PIBID] é muito intenso, são horas, muitas horas, então vai gerar uma carga horária bastante grande *pra* ser absorvida [...]”

(Coordenador(a) PIBID, 2019)

O coordenador do PIBID também comenta sobre a dificuldade de encontrar uma equivalência efetiva com outra matéria que não o estágio, já que apresentam grandes diferenças estruturais. Mesmo se referindo aos estágios, o orientador lembra que não foi compatível colocar a RP como equivalente ao Estágio Supervisionado em Ensino de Ciências, uma vez que a RP só ocorreu no Ensino Médio, onde o ensino é de Biologia, não de ciências. Isso gerou uma contabilização da quantidade de horas no currículo do aluno inferior às horas exercidas em ambos os programas. A equivalência entre RP e as disciplinas de estágio obrigatório é uma das exigências da CAPES para participação do edital. A UnB entrou com uma previsão de equivalência das atividades da RP com 50% a 100% do total dos estágios.

“Então, na biologia a gente tem um problema que a gente tem dois estágios, né, que é Ciências e Biologia.[...] a gente [NECBio] discutiu e chegou à conclusão que a residência, por ela só acontecer em escolas de Ensino Médio, ela só podia ser equivalente ao estágio de Biologia, uma vez que o estágio de Ciências é uma realidade completamente diferente, já que acontece no Ensino Fundamental.”

(Orientador(a) RP, 2019)

O(a) orientador(a) fala sobre como a RP é uma oportunidade muito mais extensa que o estágio curricular para o desenvolvimento de saberes experienciais, pois insere o residente na

---

comunidade escolar, o que não acontece no breve período do estágio, que acaba restringindo o aluno à experiência da sala de aula e não da escola como um todo.

“[...] diferente do que acontece no estágio que o aluno vai e fica um tempo curto, né, de 40 horas, 60 horas, e graças a isso ele não vivencia de fato o que acontece nas escolas, ele vivencia só o que acontece dentro da sala de aula, a proposta da residência pedagógica aqui na UnB é que a gente ampliasse a permanência do aluno [universitário] na escola

“[...] os residentes, pudessem vivenciar todas as etapas que acontecem dentro da escola, não só dentro de uma sala de aula, mas que pudessem vivenciar a coordenação, pudessem vivenciar a reunião com pais, o contato mais com o pessoal da direção da escola e vivenciar a escola. Se sentir parte dessa escola e se sentir parte dessa comunidade.”

(Orientador(a) RP, 2019)

O(a) orientador(a) da RP comenta sobre o aprendizado pessoal como docente da UnB e a oportunidade que o programa trouxe para olhar a escola como um todo, sem centrar o ensino apenas na figura do professor de da sala de aula, visão que parece se repetir no imaginário dos estágios obrigatórios:

“[...] enquanto professora de estágio, eu percebo que eu mudei o jeito de eu ver o estágio também, dentro da residência pedagógica. Porque o estágio, a forma com que ele é colocado hoje dentro do curso, a gente foca só em observação e regência, a gente não tem um momento assim, na observação a gente não dá ênfase para o estagiário conhecer a escola, no sentido da gestão da escola. E eu acho que isso é muito importante, porque a gestão impacta diretamente no funcionamento da escola. [...] E eu acho que o residente consegue perceber isso, hoje, o estagiário, não.”

(Orientador(a) RP, 2019)

Em relação às reuniões gerais ocorridas na IES os programas apresentam muitas diferenças, desde periodicidade, o PIBID-Bio se encontra semanalmente, enquanto a RP se encontra quinzenalmente, até de objetivos.

“[a reuniões] têm um objetivo que é mais organização do que formação docente necessariamente, né? [...] como a gente optou por fazer reuniões quinzenais, a gente começou numa pegada de estudo né, era uma reunião de estudo, uma reunião de socialização. Então, no início [...] trazia questões que o grupo queria discutir. Mas nesse segundo semestre [...] a gente teve uma pegada um pouco diferente mesmo, mais de resolver as questões burocráticas de fato.”

(Orientador(a) RP, 2019)

“as reuniões que nós temos no PIBID toda sexta a gente discute determinadas coisas que são muito importantes também pra formação desse licenciando, [...] [também tem] toda aquela questão da gente gerar neles a questão da responsabilidade, da autonomia em gerir a reunião, e se organizar, em ter pique pra fazer coisas e socializar esse conhecimento, como foi. Esse

---

eu acho um espaço bastante interessante de formação. [...] tem duas frentes de formação: Ele [o residente] na escola e ele na reunião, com toda essa dinâmica.”

(Coordenador(a) PIBID, 2019)

O coordenador do PIBID se refere na sua fala ao método de auto-gestão das coordenações, que dá continuidade ao modelo já aplicado no PIBID Biologia Animada, explicado anteriormente.

Mesmo as reuniões da RP, que pareciam ter um objetivo um pouco mais burocrático, são reconhecidas como espaços importantes de formação, no qual o residente pode compartilhar e socializar suas experiências e juntos podem debater sobre temas relevantes à realidade da escola e temas da formação profissional.

“[...] as socializações que aconteceram dentro do grupo, de alguma forma elas ajudaram sim nesse processo de formação. E as próprias atividades de planejamento, uma vez que teve uma troca de experiência, de socializar mesmo assim, o que acontece numa escola, o que acontece noutra, e de vocês residentes mesmos perceberem que as escolas são muito diferentes entre si.”

(Orientador(a) RP, 2019)

### **5.3. Os questionários**

#### **5.3.1. O Perfil dos residentes**

Os questionários foram enviados *online* aos residentes da RP, que conta com 26 estudantes. Dos 25 além de mim, 14 responderam ao questionário (apêndice III) com perguntas relativas às experiências dos residentes na RP e suas opiniões acerca das contribuições do programa em sua formação. Os residentes foram identificados por número de 1 a 14. Vale destacar que os residentes 9 e 13 além de participar da RP também participaram do PIBID Biologia Animada.

Como pré-requisito para a entrada na RP o estudante deve estar matriculado no curso de Licenciatura na área do subprojeto (no caso, Ciências Biológicas) e ter cursado o mínimo de 50% do curso ou estar cursando a partir do 5º período.

De acordo com o resultado dos questionários, os residentes da RP-Bio em maioria já está no 8º ou 9º período do curso, o que faz sentido temporal com as exigências iniciais do edital, mas traz uma preocupação a ser explorada futuramente em outros trabalhos: Como a

---

Residência Pedagógica se relaciona com as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Projetos Pedagógicos de Cursos? Afinal, de acordo com a grade prevista para o Curso de Licenciatura em Biologia na UnB, no 9º semestre o residente está matriculado na matéria Pesquisa em Educação Científica e realizando um Trabalho de Conclusão de curso, pensada como uma disciplina a ser cursada apenas uma outra, a de Língua de Sinais Brasileira Básico, deixando tempo suficiente para a realização de uma monografia. Há uma possibilidade de o compromisso de um ano e meio com a RP sobrecarregar os residentes quanto às suas atividades na graduação, principalmente de o aluno trabalho e estuda.

Mais de 80% dos residentes relataram já ter tido experiências docentes além da RP, que podem ter ocorrido antes ou durante a sua vinculação ao programa, citadas aqui seguidas do número de participantes que teve essa experiência, em ordem crescente: Estágio Obrigatório (9); Aulas Particulares (7); Aulas de cursinho (4); PIBID (2);

### 5.3.2. O diferencial da RP

Ao serem questionados sobre as diferenças entre a RP e as outras experiências docentes, os residentes espontaneamente destacaram vivências extras à sala de aula como uma imersão mais intensa na escola e contato com conselhos de classe, reunião de pais, correção e elaboração de provas.

“Você vive o ambiente escolar, todos seus lados positivos e negativos. Além do conteúdo, você precisa ver o lado social da escola também.”

(Residente 4)

“Com a residência pedagógica conseguimos ter uma relação muito mais próxima com a escola e com os alunos. É um programa que possibilita um real contato com a realidade escolar.”

(Residente 6)

Os residentes apontaram como diferencial da RP em relação a aulas particulares, estágio e aulas em cursinho o elevado tempo de permanência a continuidade na escola e principalmente com as turmas, já que no DF, em regime de semestralidade, alguns deles tiveram a oportunidade de passar até seis meses acompanhando uma turma, proporcionando



---

mais interação com os alunos e com os outros membros da comunidade escolar, além de mais tempo para se dedicar às especificidades de cada turma.

“O período de contato com a escola é maior e as atividades desenvolvidas se aproximam mais do que um professor da rede pública exerce de fato.”

(Residente 8)

“O tempo de regência é superior, o que possibilita conhecer melhor as turmas os alunos e assim lidar melhor com as necessidades, facilidades e dificuldades de cada uma”

(Residente 12)

Aqueles que deram aulas particulares ressaltaram a diferença em dar aula para uma turma grande de pessoas e uma residente relatou que no cursinho a correria era maior, mas que no cursinho e nas aulas particulares se sentia menos regrada. Foi relatado também uma particularidade interessante do estágio supervisionado, destacando uma proximidade maior entre o professor docente da escola e o estagiário:

“[...] o estágio obrigatório tem seu lado positivo pois o contato com o professor e a escola é algo mais próximo, já que, normalmente, o professor só aceita um estagiário por semestre.”

(Residente 13)

Destaco as diferenciações feitas em relação ao PIBID Biologia Animada:

**“A Residência ela é mais "amarrada" do que o PIBID, em termos contratuais.** Mas me coloca dentro de sala como ele, consigo vivenciar na prática o que é ser professora, as alegrias e desafios da profissão, por mais tempo do que um estágio obrigatório, mas por menos tempo do que o PIBID (2 anos de contrato).”

(Residente 9, grifo meu)

“Eu achei a experiência da Residência bastante próxima da experiência do PIBID, exceto que as atividades desenvolvidas na IES foram mais espaçadas e **eu gostava mais das reuniões do PIBID.** Apesar disso, a experiência dentro da escola durante a Residência se mostrou muito mais

---

proveitosa, pois me senti com muito mais liberdade para executar a docência de forma mais personalizada.”

(Residente 13, grifo meu)

Esses residentes relataram ter tido experiências parecidas com as do PIBID e trouxeram aspectos muito relevantes já trabalhados neste texto, como a importância das reuniões pedagógicas para a formação docente e as diferenças contratuais do edital.

### 5.3.2. As contribuições da RP

Os questionados foram unânimes ao afirmar que a RP contribuiu para as suas formações como docentes, apontando principalmente a sala de aula como fonte de aprendizado, mas também o contato com o preceptor, a o compartilhamento com outros residentes.

A RP foi descrita diversas vezes como uma maneira de preparar melhor o residente para o convívio e cotidiano escolar em seus múltiplos aspectos, funcionais e sociais:

“é um dia a dia praticamente completo de um professor, em que você está vivenciando tudo o que um professor pode vivenciar no seu cotidiano”

(Residente 2)

“[...] obtive maior compreensão da realidade do professor sabendo o funcionamento da escola, da sala de aula e das obrigações extraclasse.”

(Residente 8)

“E ajudou a entender um pouco mais como funciona todo o processo pedagógico da escola, desde a direção até o professor em sala de aula, e como essas partes conversam e se interligam para o funcionamento da escola.”

(Residente 10)

“Sim, com a experiência em sala de aula e fora dela, vivenciando a prática docente em todos os âmbitos, me trouxe a realidade do que é ser professor (a).”

---

(Residente 11)

“E também em vivenciar de fato o ambiente escolar, as colaborações que ocorrem entre professores, os problemas de organização de cronograma, a conhecer os alunos e alunas.”

(Residente 13)

“Sim, com a residência eu pude saber o que realmente é ser professora e o que me espera na profissão.”

(Residente 14)

“Sei lidar muito mais com os alunos”

(Residente 3)

Outras contribuições relatadas foram as relacionadas com elaboração de planos de aula e organização pessoal e de conteúdo. Esses conhecimentos podem ser classificados como saberes curriculares ou da formação profissional, dependendo da perspectiva, uma vez que envolve conhecimento dos documentos oficiais de currículo e programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) mas de forma articulada com a maneira de apresentar isso em sala, esfera da formação profissional.

“Você começa a perceber o tempo que você gasta pra montar uma aula, pra ministrar essa aula e também como se portar em uma aula. Percebi que nem sempre o que eu acho melhor vai ser o melhor pro aluno, então me ajudou a me adaptar em decorrência da situação.”

(Residente 4)

“o programa me ajudou a ter experiência principalmente na elaboração de planos de aula cada vez mais diversificados.”

(Residente 5)

“[...] Também me ajudou a aprender melhor sobre planejamento pedagógico.”

(Residente 13)

“Sim, em relação a colocar em prática o que aprendi nas disciplinas

---

da faculdade. Vivenciar a Residência com um supervisor completamente diferente do que tive no Pibid me ajudou a elaborar melhor meus planos de aula e a me planejar melhor também.”

(Residente 9)

Foi mencionada uma contribuição do programa para a autoestima do residente e uma confiança maior em sua prática, relatado como uma das principais dificuldades dos egressos do curso (LIMA, NASCIMENTO, 2019). A pergunta fez muitos residentes refletirem sobre como a sua relação com os aspectos da docência que foram tocadas pela RP.

“Ajudou muito, antes da Residência eu não tinha muita confiança e não sabia se saberia lidar com uma turma, passar conteúdo e mantê-los interessados. Mas com o tempo eu fui descobrindo as minhas próprias facilidades e dificuldades, buscando explorar mais as facilidades e superar as dificuldades. Aprendendo com as turmas e comigo mesma diariamente.”

(Residente 12)

“[...] me cobro menos do que antes. Antigamente eu me cobrava de uma forma surreal que muitas vezes me prejudicava, hoje já consigo controlar mais isso...”

(Residente 3)

“Ajudou muito, pois me fez perceber os meus pontos fracos, e os meus limites quanto a lidar no dia a dia com os problemas escolares que enfrentamos.”

(Residente 13)

“Ter a oportunidade de ministrar aulas sozinho me proporcionou mais autonomia, ajudou a desenvolver minha criatividade, minhas ações...”

(Residente 6)

No geral, os residentes reconheceram a contribuição da Residência pedagógica em uma variedade de saberes docentes. No que se refere ao papel do professor pesquisador e a investigação da prática, 6 dos 14 dos estudantes declaram que a residência contribuiu pouco ou nada para o exercício desse papel e 8 afirmaram o

---

mesmo em relação a contribuição da residência para a produção de conhecimento científico, revelando que mesmo inseridos no ambiente escolar os residentes ainda apresentam dificuldades em enxergar a escola como um *locus* de investigação para suas pesquisas. Dos 14 residentes, 12, no entanto, consideram grande a contribuição do programa a que investiguem e reflitam sobre a prática pedagógica, o que pode indicar uma dificuldade maior com a escrita científica e os processos de pesquisa acadêmica do que de fato com o refletir sobre a prática e até mesmo investigar a partir da prática. Essa discrepância entre as respostas sobre o conhecimento em prática e conhecimento da prática para Cochran-Smith e Lytle (1999), pode ser reflexo de faltas de ferramentas e estratégias investigativas, ou uma dificuldade em enxergar o conhecimento produzido como um conhecimento científico, sendo recomendadas pesquisas específicas para lidar com esses dados.

O saber disciplinar muitas vezes é tido como o único saber necessário para a docência (TARDIF, 2014), esse comentário é reforçado em uma das entrevistas com os orientadores, ao valorizar os conhecimentos experienciais e a importância da RP para o desenvolvimento destes. No entanto, apesar de percebermos um elevado nível de correlação

### 5.3.2. As contribuições das reuniões gerais da RP-Bio na UnB

Apesar das reuniões não estarem previstas no edital, os orientadores têm autonomia para reunir seus residentes periodicamente na IES, prática comum a muitos subprogramas e que acontece na RP quinzenalmente.

Sobre as reuniões realizadas na IES, os residentes em maioria conseguem perceber as contribuições das mesmas para a sua formação como professor, principalmente ligado às experiências, como a troca de vivências e as discussões com outros colegas:

“Ouvir as experiências dos outros residentes sempre foi enriquecedor, por mais que eu não tenha passado por determinada situação discutir com eles e ouvir a opinião deles sobre, era sempre muito importante. Sem contar que a [orientador(a)] transmitia informações importantes, interessantes e dicas que nos ajudam muito.”

(Residente 3)

---

“O compartilhamento de experiências dentro de sala de aula entre os residentes auxilia bastante na elaboração de aulas futuras, além de ajudar bastante sobre como se comportar diante de situações adversas que podem ocorrer.”

(Residente 5)

“Foi muito importante conversar sobre as experiências que estavam sendo vividas ao longo da RP. Falar e ouvir sobre as dificuldades que estavam acontecendo em cada escola nos fazia pensar em soluções em grupo e falar e ouvir sobre as facilidades e bons momentos de cada um era sempre uma inspiração. Durante as reuniões compartilhamos muitas dicas, conselhos e suporte para lidar com as situações difíceis.”

(Residente 12)

Esses depoimentos conversam com o que foi pensado por Tardif (2014), que coloca a socialização dos saberes como um exercício fundamental ao professor, uma vez que permite ao mesmo a reflexão sobre a prática e sobre seus próprios saberes e aprendizados a fim de compartilhá-los. Muito se aprende, portanto, relatando sobre suas experiências e percebe-se pelos relatos um aprendizado referente ao que é relatado pelo colega.

A reflexão sobre a prática também relembra o conceito de conhecimento em prática de Cochran-Smith e Lytle (1999) que aproxima o professor do papel de professor pesquisador e de um local de construtor de conhecimento

Alguns residentes também relataram saberes curriculares e da formação profissional aprendidos em reunião:

“[Foi importante] quanto a organização das aulas e os meios para garantir uma boa aula”

(Residente 9)

“[Foi importante] em ideias de como fazer aulas mais dinâmicas e como fazer um bom planejamento”

(Residente 14)

“Houve reuniões em que discutimos documentos importantes e também, como se planejar, a melhor forma de abordar certos conteúdos [...]”

---

(Residente 9)

“[...] teve algumas bem construtivas, como perceber o currículo em movimento e a comparação com a BNCC. Essa discussão foi bem vantajosa.”

(Residente 4)

Cerca de quatro dos residentes não acreditam que as reuniões contribuíram muito para a sua formação, às vezes representando uma mera formalidade e com aproveitamento ruim do tempo. Alguns residentes deram um maior destaque para as reuniões de equipe na escola e o contato com o preceptor como fontes mais enriquecedoras de aprendizado.

Os desafios

Ao escolherem um momento desafiador de seus conhecimentos e habilidades para compartilhar, os residentes em maioria selecionaram situações ligadas aos saberes disciplinares principalmente na dificuldade em responder dúvidas que surgiram em sala de aula. Os estudantes relacionam essa habilidade não só com os saberes disciplinares, mas também com a capacidade de improvisar e formular com rapidez uma resposta, ou uma sabedoria em assumir a incapacidade de responder àquele questionamento no momento, se configurando como um saber da experiência, desenvolvido na da prática, das situações, das incertezas e das decisões na ação (Tardif, 2014)

“Houve um dia em que o aluno me perguntou como os vírus surgiram, e foi algo que tive que tirar da cartola, não era algo que eu sabia ou havia questionado em algum momento.”

(Residente 2)

“[me senti desafiado] principalmente quando tive que dar aulas de matérias que ainda não havia cursado na Universidade.”

(Residente 4)

“Durante as aulas pode acontecer dos alunos fazerem perguntas que parecem simples mas precisam de mais detalhes e termos científicos para serem explicadas. O desafio se dá no fato de que temos que formular uma resposta rapidamente e que seja palpável e acessível para estes alunos, o que

---

por muitas vezes não é simples.”

(Residente 5)

“[...] sempre rola de não saber responder alguma dúvida que surge na sala... A forma que eu lido com isso, é sendo franca com os alunos e falando que eu não sei, costumo perguntar pra preceptora, mas se ela também não sabe, eu pesquiso e levo a resposta na aula seguinte.”

(Residente 3)

“Não tenho muita afinidade com Ecologia e Botânica. Ministras aulas com esses temas foi bastante desafiador. Busquei estudar mais, perguntar outros residentes, assistir vídeo aulas...”

(Residente 6)

“[...] sempre era necessário revisar o conteúdo e estudá-lo mais a fundo a fim de compreendê-lo completamente.”

(Residente 7)

Muitos residentes relataram sentir seus saberes disciplinares, da formação profissional e experienciais sendo desafiados, como capacidade de improvisação e lidar com mudanças inesperadas de planejamento. Demonstraram sentir por muitas vezes insegurança e despreparo em certas situações

“[...] saber conversar com os alunos. Outra é saber me comunicar com a escola e ter muita paciência.”

(Residente 10)

“[...] uma aluna começou a chorar no meio de uma avaliação individual, pediu pra ir ao banheiro, deixamos e como ela demorou muito fui atrás dela enquanto a preceptora cuidava da turma. Não achei ela no banheiro e continuei rondando na escola procurando, até que achei ela sentada em um banco chorando muito e naquele momento eu não soube o que fazer além de sentar ao lado dela e dizer que tava tudo bem até que a diretora da escola passou na nossa frente e perguntou se queríamos que chamasse a psicóloga da escola e eu acenei que sim.”



Em se tratando dos saberes da formação profissional, um residente trouxe o desafio de se portar em sala e utilizar ferramentas didáticas como o quadro branco e outro relatou o desafio de lidar com alunos com necessidades educacionais especiais. Os residentes sentiram a sua capacidade de planejamento desafiada, bem como a habilidade de escolher o aprofundamento do conteúdo para cada turma

“Quando percebi que um estudante estava acima do nível da sala de aula e eu precisei preparar a próxima aula de maneira que não fosse tão basal para esse estudante e nem tão difícil para os outros, na verdade **não sei se consegui, mas tentei.**”

(Residente 9, grifo meu)

Podemos perceber que mesmo os conhecimentos curriculares, da formação e disciplinares (não necessariamente experienciais), muitas vezes só são confrontados na prática docente, sendo desenvolvidos e mobilizados no exercício pedagógico.

Ao residente 10 comentar sobre a sua tentativa, que não sabe se foi bem sucedida ou não, podemos refletir sobre como o esforço do professor em entregar uma aula de qualidade, o contato com a situação desafiadora, por si só já tem um grande potencial de mobilização e desenvolvimento de saberes, mesmo que o resultado não seja satisfatório do ponto de vista profissional.

### 5.3.3. Estratégias de Ensino

Todos os residentes que responderam o questionário afirmaram que aplicaram aulas expositivas e atividades avaliativas, como mostra o quadro 1 A oportunidade de elaborar, aplicar e corrigir avaliações é ótima para o desenvolvimento de saberes docentes, mobilizando os conhecimentos sobre o conteúdo, concepções de ensino-aprendizagem, estratégias de avaliação e conhecimento sobre as turmas (SILVA, FALCOMER, PORTO, 2018)

Quadro 1: Estratégias de ensino que os residentes declararam ter tido oportunidade de aplicar. (As estratégias em negrito foram espontaneamente adicionadas pelos residentes e possivelmente representam um número inferior à realidade).

Estratégia de ensino	Nº de repetições
----------------------	------------------

Aula expositiva	14
Discussão	9
Aula prática ou demonstrativa	13
Experimentação	8
Modelo ou modelagens	10
Atividades avaliativas	14
Exercícios ou resolução de problemas	13
Mapa Conceitual	2
Investigação ou pesquisa	3
Simulação	1
Leitura	4
Ilustrações	3
<b>Saída de campo</b>	<b>3</b>
<b>Dinâmicas, jogos</b>	<b>1</b>
<b>Uso de vídeos e GIFs</b>	<b>1</b>

O tempo de permanência na escola, proporcionado pelo programa, permitiu que os residentes explorassem uma variedade maior de modalidades didáticas do que teriam acesso em apenas 60 horas de estágio.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse trabalho, espera-se uma compreensão mais completa do impacto da Residência Pedagógica da formação de professores de Biologia e Ciências na UnB e um entendimento maior sobre como a experiência do PIBID (2013) se distingue e complementa a proposta da Residência Pedagógica (2018) e do novo PIBID (2018). Esses resultados podem contribuir para a continuidade e melhora desses projetos, bem como a adesão de mais escolas em possíveis editais futuros e uma alavancada no interesse de alunos da licenciatura em participar de projetos de formação pedagógica durante a graduação.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

BARRETTO, Elba Siqueira De Sá. **Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos.** Revista Brasileira de Educação v. 20 n. 62 jul.-set. 2015

BRASIL, Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Diário Oficial da União, Brasília, DF: Presidência da República, 25 jun. 2010.

BRASIL. Edital CAPES/DEB N° 02/2009 –PIBID de 25 de setembro de 2009.

BRASIL. Edital MEC/CAPES/FNDE de 12 de dezembro de 2007. **Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência.**

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital 6: **Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica.** 2018. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **A influência das mudanças da legislação na formação dos professores: as 300 horas de estágio supervisionado.** Ciênc. educ. (Bauru), Bauru, v. 7, n. 1, p. 113-122, 2001.

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

FARIA, Juliana Batista; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Residência pedagógica: afinal, o que é isso?.** Revista de Educação Pública, 2019.

FERNANDES, C.R.; GASTAL, Maria Luiza; AVANZI, Maria Rita. **A vida anárquica de um blog: reflexões sobre a produção de narrativas como experiência formadora de professores.** Revista da SBENBIO. 5. s/p. 2012.

GASTAL, Maria Luiza; AVANZI, Maria Rita. **Saber Da Experiência Na Formação Inicial De Professores De Biologia.** IV ENEBIO e II EREBIO da Regional 4 Goiânia, 18 a 21 de setembro de 2012.

---

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de Professores no Brasil: características e problemas**. Revista Educ. Soc., 31(113): 1355-1379, 2010.

GATTI, Bernardete Angelina; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. GIMENES, Nelson Antônio Simão; FERRAGUT, Laurizete. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014. (Textos FCC, 41).

GATTI, Bernardete Angelina. BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; DE ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, UNESCO, 2019.

GIL, Antônio Carlos. Como Elaborar Projetos De Pesquisa. 6 Edição. São Paulo: Atlas, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

PESCE, Marly Krüger de; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador**. Formação Docente, Belo Horizonte, v. 04, n. 07, p. 39-50, jul./dez. 2012.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira; NEZ, Egeslaine de; BORDIGNON, Luciane Spanhol. **O PIBID e a Residência Pedagógica: Inovação ou Reorganização na política de formação de professores?** XII ANPEd-Sul, 2018.

SILVA, Delano Moody Simões da; FALCOMER, Viviane Aparecida da Silva; PORTO, Franco de Salles. **As Contribuições Do Pibid Para O Desenvolvimento Dos Saberes Docentes: A Experiência Da Licenciatura Em Ciências Naturais, Universidade De Brasília**. Ens. Pesqui. Educ. Ciênc. (Belo Horizonte), Belo Horizonte, v. 20, 2018

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Vozes, 325p., 2014.

UnB. **Ementa da Disciplina Estágio Supervisionado No Ensino De Biologia**. 2003. Disponível em: <https://matriculaweb.unb.br/graduacao/disciplina.aspx?cod=126187>. Acesso em: 11/11/2019

---

UnB. **Programa da Disciplina Estágio Supervisionado No Ensino De Biologia**. 2003.  
Disponível em: <https://matriculaweb.unb.br/graduacao/disciplina.aspx?cod=126187>. Acesso  
em: 11/11/2019

---

## APÊNDICES

### **Apêndice I** - Termo de Consentimento Livre Esclarecido do formulário (questionário)

Este formulário é parte integrante da pesquisa intitulada preliminarmente de "O que muda com a Residência Pedagógica? O desenvolvimento dos saberes docentes no subprograma Biologia-UnB após a reestruturação das políticas de formação de professores", conduzida pela pesquisadora Maria Cândida Monteiro Paredes, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Viviane Aparecida da Silva Falcomer, da FUP/UnB.

Esta pesquisa tem como objetivo geral entender como os saberes docentes estão sendo mobilizados na RP-Bio e identificar mudanças estruturais entre este programa e o PIBID.

Para isso, um objetivo específico da pesquisa é questionar aos residentes quais as contribuições que julgam que o programa tem trazido para a sua formação como professores e o desenvolvimento de seus saberes docentes.

#### Garantia de Esclarecimento, Liberdade de Recusa e Garantia de Sigilo

A sua participação nessa pesquisa é voluntária, podendo recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. Sua identidade será tratada com sigilo e estará disponível apenas para a pesquisadora e sua orientadora. Os resultados obtidos permanecerão confidenciais, sendo usados somente para a produção desta e possivelmente futuras produções acadêmicas, sempre de forma anônima. Não haverá qualquer identificação sua ou da sua participação neste estudo em qualquer publicação que resulte dele. Quaisquer esclarecimentos adicionais podem ser solicitados à pesquisadora Maria Cândida pelo e-mail [mcandidaparedes@gmail.com](mailto:mcandidaparedes@gmail.com)

Declara que leu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido na descrição deste formulário e concorda em ceder as informações a seguir para pesquisa de forma anônima? \*

Li e estou de acordo em participar deste estudo.

---

**Apêndice II** - Termo de Consentimento Livre Esclarecido das entrevistas semiestruturadas

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Você está sendo convidado a participar como entrevistado da pesquisa intitulada preliminarmente de "O que muda com a Residência Pedagógica? O desenvolvimento dos saberes docentes no subprograma Biologia-UnB após a reestruturação das políticas de formação de professores", conduzida pela pesquisadora Maria Cândida Monteiro Paredes, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Viviane Aparecida da Silva Falcomer, da FUP/UnB.

Esta pesquisa tem como objetivo geral entender como os saberes docentes estão sendo mobilizados na Residência Pedagógica (subprograma Biologia) e identificar possíveis mudanças estruturais ou funcionais entre este programa e o PIBID Biologia, que estava em vigência anteriormente.

Para isso, um objetivo específico da pesquisa é levantar a opinião dos coordenadores dos programas quanto ao funcionamento das reuniões gerais e os saberes da docência explorados durante os programas como um todo.

Caso decida participar, você será entrevistado pela pesquisadora por um período aproximado de vinte minutos e a entrevista terá seu áudio gravado.

**Garantia de Esclarecimento, Liberdade de Recusa e Garantia de Sigilo**

A sua participação nessa pesquisa é voluntária, podendo recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. Sua identidade será tratada com sigilo e estará disponível apenas para a pesquisadora e sua orientadora.

Os resultados obtidos permanecerão confidenciais, sendo usados somente para a produção desta e possivelmente futuras produções acadêmicas, sempre de forma anônima. Esses dados serão guardados pelo pesquisador responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de 5 anos. Não haverá qualquer identificação sua ou da sua participação neste estudo em qualquer publicação que resulte dele. Quaisquer

---

esclarecimentos adicionais podem ser solicitados à pesquisadora Maria Cândida pelo e-mail [mcandidaparedes@gmail.com](mailto:mcandidaparedes@gmail.com)

Declaro que li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo e tive a oportunidade de elucidar minhas dúvidas.

---

Nome

---

Assinatura

---

Data



## Apêndice III - Questionário aos residentes

### O que muda com a Residência Pedagógica?

Este formulário é parte integrante da pesquisa intitulada preliminarmente de "O que muda com a Residência Pedagógica? O desenvolvimento dos saberes docentes no subprograma Biologia-UnB após a reestruturação das políticas de formação de professores", conduzida pela pesquisadora Maria Cândida Monteiro Paredes, sob orientação da Profª Drª Viviane Aparecida da Silva Falcomer, da FUP/UnB.

Esta pesquisa tem como objetivo geral entender como os saberes docentes estão sendo mobilizados na RP-Bio e identificar mudanças estruturais entre este programa e o PIBID. Para isso um objetivo específico da pesquisa é questionar aos residentes quais as contribuições que julgam que o programa tem trazido para a sua formação como professores e o desenvolvimento de seus saberes docentes.

Garantia de Esclarecimento, Liberdade de Recusa e Garantia de Sigilo

A sua participação nessa pesquisa é voluntária, podendo recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. Sua identidade será tratada com sigilo e estará disponível apenas para a pesquisadora e sua orientadora. Os resultados obtidos permanecerão confidenciais, sendo usados somente para a produção desta e possivelmente futuras produções acadêmicas, sempre de forma anônima. Não haverá qualquer identificação sua ou da sua participação neste estudo em qualquer publicação que resulte dele. Quaisquer esclarecimentos adicionais podem ser solicitados à pesquisadora Maria Cândida pelo e-mail [mcandidaparedes@gmail.com](mailto:mcandidaparedes@gmail.com)

\*Obrigatório

1. Endereço de e-mail \*

\_\_\_\_\_

2. Declara que leu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido na descrição deste formulário e concorda em ceder as informações a seguir para pesquisa de forma anônima? \*

Marque todas que se aplicam.

Li e estou de acordo em participar deste estudo.

3. Nome \*

\_\_\_\_\_

4. Período do curso \*

\_\_\_\_\_

### Seção sem título

5. 1) Você teve alguma outra experiência de docência além da Residência Pedagógica? (marque uma ou mais) \*

Marque todas que se aplicam.

- Nenhuma  
 Aulas Particulares  
 Aulas em Cursinho  
 Estágio Obrigatório  
 PIBID  
 Outro: \_\_\_\_\_

6. 2) O que você acha que diferencia a experiência da Residência Pedagógica de outras experiências de docência que você teve? \*

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7. 3) Você acha que a Residência Pedagógica ajudou na sua formação como professor? Se sim, de que maneira? \*

---

---

---

---

---

8. 4) Você acredita que as reuniões pedagógicas na UnB foram construtivas para a sua formação como professor? Em que aspectos? \*

---

---

---

---

---

9. 5) Em algum momento na Residência Pedagógica você sentiu que suas habilidades e conhecimentos foram desafiados? Se sim, descreva a situação e como você lidou com ela. \*

---

---

---

---

---

10. 6) Quais das seguintes modalidades didáticas você teve a oportunidade de aplicar? \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Aula expositiva
- Discussão
- Aula prática ou demonstrativa
- Experimentação
- Modelo ou modelagens
- Atividades avaliativas
- Exercícios ou resolução de problemas
- Mapa Conceitual
- Investigação ou pesquisa
- Simulação
- Leitura
- Ilustrações
- Outro: \_\_\_\_\_

**7) Como você acredita que a Residência Pedagógica contribuiu para:**

11. a) ampliar seus conhecimentos sobre conteúdos específicos de ciências e de Biologia? \*

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	
Não contribuiu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Contribuiu muito

12. **b) conhecer as metodologias e estratégias necessárias para ministrar os conteúdos de maneira que possam facilitar a aprendizagem? \***

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	
Não contribuiu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Contribuiu muito

13. **c) explorar diferentes modalidades de ensino-aprendizagem buscando a inovação e estratégias de ensino plurais e cativantes. \***

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	
Não contribuiu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Contribuiu muito

14. **d) aprender a montar um plano de aula? \***

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	
Não contribuiu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Contribuiu muito

15. **e) aprender a montar uma sequência didática ou Plano de Ensino? \***

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	
Não contribuiu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Contribuiu muito

16. **f) definir com clareza e escolher quais devem ser os conteúdos ministrados para aquele nível de ensino? \***

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	
Não contribuiu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Contribuiu muito

17. **g) conhecer as diretrizes curriculares e currículos propostos pelo governo para o Ensino Médio? \***

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	
Não contribuiu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Contribuiu muito

18. **h) Se sentir mais preparado para seguir carreira docente? \***

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	
Não contribuiu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Contribuiu muito

19. **i) aprender a lidar com imprevistos do dia a dia da escola? \***

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	
Não contribuiu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Contribuiu muito

20. j) desenvolver habilidades de relacionamento com a comunidade escolar? \*

Marcar apenas uma oval.

1      2      3      4

Não contribuiu               Contribuiu muito

21. k) conhecer diferentes métodos e técnicas de avaliação? \*

Marcar apenas uma oval.

1      2      3      4

Não contribuiu               Contribuiu muito

22. l) refletir sobre o papel do professor na sociedade? \*

Marcar apenas uma oval.

1      2      3      4

Não contribuiu               Contribuiu muito

23. m) investigar e refletir sobre a sua prática pedagógica? \*

Marcar apenas uma oval.

1      2      3      4

Não contribuiu               Contribuiu muito

24. n) conhecer a estrutura funcional da escola e suas complexidades? \*

Marcar apenas uma oval.

1      2      3      4

Não contribuiu               Contribuiu muito

25. o) exercitar o papel de professor pesquisador? \*

Marcar apenas uma oval.

1      2      3      4

Não contribuiu               Contribuiu muito

26. p) estabelecer uma relação entre o que vejo na teoria em sala e a prática no dia a dia escolar? \*

Marcar apenas uma oval.

1      2      3      4

Não contribuiu               Contribuiu muito

Caso você tenha alguma dúvida adicional pode contactar a pesquisadora Maria Cândida Paredes pelo e-mail [mcandidaparedes@gmail.com](mailto:mcandidaparedes@gmail.com)

27. Você possui alguma dúvida ou comentário sobre a pesquisa?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Envie para mim uma cópia das minhas respostas.

---

**Apêndice IV** - Questões-guia para as entrevistas semiestruturadas com os coordenadores/orientadores

- 1) Fale um pouco sobre o (atual) projeto do subprograma Biologia da RP/PIBID, ele tem objetivos específicos? como o projeto foi montado?
- 2) Como você acha que a Residência Pedagógica/PIBID contribui para o desenvolvimento dos saberes docentes dos licenciandos?

(Saberes experienciais, disciplinares, da formação profissional, curriculares)

- 3) Você acredita que as reuniões pedagógicas na UnB são construtivas para a formação docente dos estudantes? Em que aspectos?
- 4) Você avalia que a mudança de edital limitou ou ampliou sua atuação de alguma forma?
- 5)
  - Quais são as expectativas para um futuro edital?
  - O que você sente falta no PIBID?
  - O que você não sente falta no PIBID?

(perguntas exclusivas para os coordenadores do PIBID)

- 6) Com que frequência o PIBID se encontra?
- 7) Há equivalência do PIBID com alguma matéria?

(perguntas exclusivas para o orientador da RP)

- 8) Você concorda com a equivalência entre Estágio Supervisionado em Ensino de Biologia e a Residência Pedagógica/PIBID? Por que?

---

**Apêndice V - Caderno de Campo**

---

**CADERNO DE CAMPO**  
**Residência Pedagógica**

**2/2018**

Primeira reunião da Residência Pedagógica Biologia  
Reunião com exibição e discussão do filme Nunca Me Sonharam  
Reunião para discussão dos textos: “Disciplina Escolar Biologia: entre a retórica unificadora e as questões sociais” e “Ensino de Biologia e Ética: a conexão possível”  
Reunião geral do subprojeto Biologia  
Reunião geral do subprojeto Biologia  
Reunião geral do subprojeto Biologia  
Reunião da Residência Pedagógica com a docente orientadora para apresentação das atividades desenvolvidas nas escolas até então

**1/2019**

Reunião para apresentação dos horários por escola, informes, apresentação do calendário  
15/02/2019  
Reunião para estudo e discussão da Base Nacional Comum Curricular  
Reunião para socialização das atividades por escola  
Reunião para estudo e discussão da Base Nacional Comum Curricular  
Reunião para socialização das atividades por escola  
Reunião para comparação da Base Nacional Comum Curricular com o Currículo em Movimento  
Reunião para socialização das atividades por escola  
Reunião para discutir planejamento  
Reunião para encerramento do semestre

**2/2019**

Reunião de planejamento para o 2º semestre de 2019  
Reunião de apresentação de planejamento da escola  
Reunião sobre planejamento de aula  
Reunião montando plano de aula  
Reunião de apresentação do plano de aula  
Reunião sobre o relatório final  
Reunião para apresentação das atividades do semestre

---

**CADERNO DE CAMPO**  
**PIBID - Biologia Animada**

**2/2016**

BIODANZA

Reunião Professores e Coordenadores/Bolsistas

organização planejamento

Sessão Linguagens

Discussão de pontos da reunião prof/coord.

Estudo Teórico

Escolha dos novos Coordenadores

Reunião Professores e Coordenadores/Bolsistas

Troca entre escolas

Estudo Teorico

Escolha dos novos Coordenadores

Sessão Linguagens

Apresentação dos trabalhos realizados durante o Semestre

Dia lúdico

**1/2017**

Planejamento do Semestre e quem vai ficar em cada escola

Planejamento das reuniões do semestre e GTs

Planejamento do calendário

Apresentação dos planejamentos de cada escola

estudo teórico (as mulheres na ciência)

Sessão linguagens (Você é um animal, Viskovitz)

Sessão linguagens (Você é um animal, Viskovitz) + atividade pedagógica

Oficina de Teatro

Palestra com o professor Sebben: Bases legais para uso de animais no ensino e na pesquisa

Aulão (sexualidades)

Discussão sobre o regimento e comportamento interno

Discussão sobre o regimento e comportamento interno, estabelecimento de combinados

Sessão Linguagens. (dinâmica livros didáticos)

Dia lúdico

**2/2017**

Reunião coordenadores/professores

Aulão(drogas) para candidatos da seleção

Roda de conversa (suicídio e estratégias de cuidado)



---

Sessão linguagens (Curtas)  
Oficina/Coaching: Como se planejar?  
Reunião de planejamento semestral  
Apresentação de pesquisa elaborada no PIBID Bio  
Aulão público  
Reunião Professores/Coordenadores  
Troca entre escolas  
Oficina  
Aulão (planejamento)  
Sessão Linguagens  
Mostra de cursos  
Aulão  
Oficina  
Apresentação projeto no Ibram  
Dia lúdico

#### **Descrição de algumas atividades do PIBID**

- **Sessão linguagens:** escolha e apresentação de uma linguagem que pode ser trabalhada na Biologia. Por exemplo, filmes, músicas, livros, quadrinhos, imagens, etc.

- **Estudo teórico:** a partir de um tema escolhido pelo grupo PIBID ou por aqueles que compõem o GT, é realizada uma pesquisa de textos relacionados ao tema e estes devem ser enviados a todos com pelo menos uma semana de antecedência. Os textos podem ser trabalhos da forma que o GT achar melhor.

- **Troca entre escolas:** momento em que as pessoas socializam o que está acontecendo em suas escolas com o grupo. Podem ser coisas legais, interessantes e boas, mas também coisas ruins. É um momento de troca, onde a partir do que os outros estão vivendo você pode usar ou ajudar a melhorar.

- **Aulão:** essa atividade reúne todos os pibidianos e professores, esses são divididos em grupos a partir dos horários disponíveis. O grupo escolhe temas interessantes ou considerados mais difíceis de dar em sala de aula, por meio de sugestão e votação. A partir disso, um grupo pré-determinado prepara uma aula (com plano de aula) e se apresenta no dia definido pelo aulão,

---

que será aberto ao público universitário.

- **Reunião professores-coordenadores-alunos:** nessa reunião os professores se reúnem em uma sala separada com uma das coordenadoras e os alunos se reúnem com a outra coordenadora em outra sala. É um momento para desabafar e conversar sobre o que está acontecendo no dia a dia nas escolas e buscar soluções.

- **Blog Biologia Animada:** o blog foi criado por nós como forma de divulgação científica dos trabalhos realizados dentro do PIBID. Aproveitem para divulgá-lo. <http://biologiaanimada.blogspot.com.br/>. Todo pibidiano tem uma breve descrição do seu perfil acadêmico e sobre suas experiências docentes.

- **GT Documentos:** Grupo de trabalho fixo que organiza todos os documentos (planejamentos, atas, planejamento de aula). Esses documentos se encontram em um drive organizado com todas as aulas já realizadas por membros do PIBID, é um espaço online bem legal para auxiliar quando bater aquela dúvida sobre como montar uma aula sobre determinados conteúdos. É interessante que neste grupo estejam presentes pelo menos um participante de cada escola.

- **Escuta PIBID:** É um exercício de respeito de espaço de fala, introduzido por uma dinâmica em grupo. Consiste em alguém do grupo falar: - ESCUTA PIBID, e logo o restante entende essa mensagem como um pedido de silêncio e respeito à fala do outro.

- **Coordenadores de reunião:** a cada quatro reuniões uma nova dupla de coordenadores é montada (é interessante que essas duplas não se repitam, assim, todos ganham experiência nisso). Esses coordenadores são sempre pibidianos e pibidianas que se voluntariam. Toda a organização da reunião, ATA e pauta da reunião seguinte, são responsabilidades desses coordenadores. São eles que chamam atenção para cumprir os horários das atividades da reunião. Quando há troca dos coordenadores, os novos podem fazer uma dinâmica para unir o grupo.

Existem algumas atividades que não estão sendo postas em prática atualmente, mas que já estiveram presentes nas reuniões no PIBID, são elas: