

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS NO ÂMBITO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: PERCEPÇÕES DE PRECEPTORES E RESIDENTES

## SCIENCE TEACHER TRAINING WITHIN THE PEDAGOGICAL RESIDENCY PROGRAM: PERCEPTIONS OF PRECEPTORS AND RESIDENTS

Andréia Florêncio Eduardo de Deus<sup>1</sup>

Vilmar Malacarne<sup>2</sup>

**Resumo:** O Programa Residência Pedagógica lançado em 2018, tinha como público alvo licenciandos da segunda metade do curso. Apesar do tempo curto de execução, o programa suscitou um arcabouço de análises e discussões sobre a formação de professores e a relação do ensino superior e educação básica. Apresentamos neste trabalho um recorte de pesquisa desenvolvida no âmbito de um programa de pós-graduação stricto sensu na área do ensino de ciências. O objetivo foi compreender as percepções de 9 preceptores e 15 residentes de um subprojeto de Ciências, desenvolvidos em uma instituição pública da região sul do Brasil. Compreendemos com esta pesquisa que o PRP evidenciou possibilidades reais de formação inicial e continuada de professores de Ciências com forte base teórico científica e imersão no espaço escolar, possibilitando o desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas e cientificamente embasadas, porém, apontou para problemas históricos na relação universidade e escola, bem como a desvalorização dos professores.

**Palavras-chave:** Formação de professores de Ciências; Programa Residência Pedagógica; Preceptores; Residentes.

**Abstract:** The Pedagogical Residency Program, launched in 2018, targeted students in the second half of undergraduate programs. Despite its short implementation time, the program generated a framework for analysis and discussion about the teacher training process and the relationship between higher education and basic education. This paper presents a study conducted within a stricto sensu graduate program in science education. The objective was to understand the perceptions of nine preceptors and 15 residents of a science subproject developed at a public institution in southern Brazil. This research demonstrates that the PRP demonstrated real opportunities for initial and continuing education of science teachers with a strong theoretical and scientific foundation and immersion in the school environment, enabling the development of contextualized and scientifically grounded pedagogical practices. However, it also highlighted historical problems in the university-school relationship, as well as the devaluation of teachers.

**Keywords:** Science Teacher Training; Pedagogical Residency Program; Preceptors; Residents.

1 Doutora, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Realeza, Paraná, Brasil. [andrea.eduardo@uffs.edu.br](mailto:andrea.eduardo@uffs.edu.br).

2 Doutor, Universidade de São Paulo (USP). Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel, Paraná, Brasil. [vilmar.malacarne@unioeste.br](mailto:vilmar.malacarne@unioeste.br).

## 1 Introdução

A educação é sem dúvida um dos pilares que sustentam e promovem o desenvolvimento de uma sociedade. Preparar o cidadão para a emancipação, difundir e promover a equidade social, são algumas das funções a ela demandada. A escola básica surge neste contexto como espaço central de desenvolvimento humano, este espaço de formação, mantém relações com diferentes instituições sociais com diferentes níveis de envolvimento e objetivos. Na relação com o ensino superior, a escola é colocada como espaço de formação dos futuros professores, ou seja, dada a sua especificidade, a escola básica tem participado da formação em nível superior de futuros professores. Este entendimento carece de pesquisas, aprofundadas, porém, é possível perceber algumas incompreensões quanto a esta funcionalidade da escola, seja por parte da universidade, dos municípios e estados na figura das secretarias de educação e da própria escola, além dos atores envolvidos em ambas as instituições de ensino.

A pesquisa sobre formação de professores no Brasil vem se constituindo e se consolidando em diferentes frentes. Dentre os pontos polêmicos estão as discussões em torno das políticas públicas de formação inicial e continuada, pode-se considerar avanços, estagnações e até mesmo retrocessos. Algumas pesquisas apontam para o distanciamento entre as universidades e a escola básica como uma das dificuldades enfrentadas (Zeichner, 2010; André, 2016).

Neste contexto algumas ações desenvolvidas a nível se apresentam como possibilidades para a superação deste distanciamento. Ao analisar três programas de formação inicial de professores propostos em esferas administrativas diferentes, André (2016) observou objetivos semelhantes, como a valorização do processo de formação por meio da aproximação entre universidade e escola. A autora também aponta para alguns motivos de sucesso de tais programas, por exemplo, “[...] estrutura bem definida, princípios e objetivos claros, e mecanismos de controle e de cobrança dos resultados” (André, 2016, p. 32).

A estrutura de relações estabelecidas entre universidade e escola propostas em programas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Federal), o Bolsa Alfabetização (Programa desenvolvido no estado de São Paulo) e Bolsa Formação-

aluno aprendizagem (Programa desenvolvido no município de Jundiaí/SP), convergem com o conceito de “espaços híbridos” proposto por Zeichner (2010). Os espaços híbridos consistem segundo o autor espaços de formação constituídos de atores tanto da universidade quanto da escola básica, sem constituição hierárquica.

O Programa Residência Pedagógica (PRP) (Brasil, 2018a), foi mais uma ação de formação proposta pelo Ministério da Educação (MEC), lançado em 2018, tinha como público alvo estudantes que cursavam a segunda metade de cursos de licenciaturas. O último edital foi publicado em 2022, ou seja, o programa teve vida curta, porém, possibilitou um arcabouço de análises e discussões sobre o processo de formação inicial de professores e a relação do ensino superior e educação básica.

A formação de professores e as políticas públicas que as envolvem têm impactos em todas as áreas, o PRP foi desenvolvido em cursos de licenciaturas de diferentes áreas do conhecimento, neste trabalho apresentamos análise de processo formativo do PRP desenvolvidos em cursos da área de ciências ofertado em dois campi de uma universidade pública da região sul do Brasil. Trata-se de pesquisa desenvolvida no âmbito de um programa de pós-graduação stricto sensu da área do ensino de ciências em nível de doutorado.

O objetivo deste trabalho foi compreender as percepções de preceptores e residentes do PRP subprojeto de Ciências sobre as ações do programa no processo de formação inicial de professores. Cabe ressaltar que o projeto analisado foi desenvolvido no âmbito do primeiro edital do PRP, CAPES nº 06/2018 (Brasil, 2018b). Os dados apresentados neste trabalho referem-se às análises do subprojeto de Ciências desenvolvidos em dois *campi* da instituição, composto pelos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Física e Química, ou seja, o subprojeto multidisciplinar abarcou seis cursos de três áreas do conhecimento, que são desenvolvidas no ensino médio em disciplinas individuais. Tratam-se de 15 residentes e 9 preceptores, que responderam um questionário *on line*. Destes, 11 residentes e 6 preceptores concordaram em participar de entrevista semiestruturadas realizadas online, com data e horários pré agendados. As análises dos dados foram realizadas por meio dos pressupostos da Análise Textual Discursiva, e resultaram em duas categorias emergentes que são apresentadas em dois metatexto.

## 2 Percurso metodológico

Enquanto arcabouço metodológico, a pesquisa se caracteriza com os pressupostos da abordagem qualitativa, e da pesquisa exploratória e descritiva (Severino, 2016). As informações foram produzidas por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas. Os residentes dos cursos da área das Ciências participantes da pesquisa totalizaram 15. O questionário foi composto por 15 questões, sendo três fechadas e 12 questões abertas, já os preceptores participantes da mesma área totalizaram 9, o questionário foi composto por 18 questões, sendo 7 fechadas e 11 abertas. As entrevistas foram realizadas individualmente e áudio gravadas com autorização dos participantes via Termo de consentimento livre e esclarecido encaminhado ao comitê de ética com os demais documentos relacionados ao projeto, aprovado pelo parecer número 3.768.693, e transcritas para posterior análise. O *corpus* de análise foi então constituído pela transcrição das entrevistas e das respostas aos questionários. O processo analítico foi desenvolvido por meio dos pressupostos da ATD (Moraes; Galiuzzi, 2016).

Cabe ressaltar que o termo “percepções” adotado aqui, e que se refere aos objetivos da pesquisa, se ancora no conceito de Smith (2014), o autor compreende a percepção como uma relação entre o sujeito e a ação, e não somente um estado subjetivo do ser humano, ou seja, buscamos averiguar as relações entre os participantes da pesquisa e as ações do programa.

A pesquisa foi estruturada da seguinte forma: 1) leitura e análise da produção científica sobre a formação de professores e o ensino de Ciências com foco nas políticas públicas (pesquisa bibliográfica), 2) leitura e análise dos documentos institucionais da universidade campo de estudo (análise documental), 3) pesquisa de campo (questionários e entrevistas) que resultaram no corpus de análise, 4) e o tratamento dos dados por meio da ATD.

A análise dos dados compreendeu a Unitarização, processo que envolve análise minuciosa e fragmentação do texto em unidades de sentido classificadas como expressão da interpretação. Categorização, que se constitui no agrupamento de unidades de sentido de acordo com as convergências observadas. As categorias formam do tipo posteriori, ou seja, categorias emergentes que surgiram no processo de análise construção do metatexto construído a partir das categorias com a intervenção teórica e analítica do pesquisador.

Vale lembrar que este trabalho é um fragmento de tese de doutorado, os dados aqui apresentados foram extraídos do conjunto total coletado pela pesquisa a fim de analisar o material produzido apenas referente aos preceptores e residentes de cursos da área das ciências que participaram da pesquisa, sendo 15 residentes e preceptores 6, os participantes, foram identificados com nomes fictícios com o intuito de preservar a identidade, com o mesmo objetivo não são mencionados os campi e os municípios a qual cada um deles pertence.

Apresentamos a seguir duas categorias emergentes que revelam “[...] a relação entre a pessoa que percebe, e um objeto ou evento no mundo” (Smith, 2014, p. 113), ou seja, as percepções de residentes e preceptores do ensino de ciências sobre o PRP desenvolvido em uma instituição de ensino superior da região sul do Brasil entre 2018 – 2020.

### **3 Percepções dos professores preceptores de ciências sobre O PRP**

Apresentaremos nesta seção, percepções dos professores preceptores da área da ciência participantes do PRP sobre a organização e desenvolvimento do programa bem como a atuação dos envolvidos. As análises resultam de dados constituído por resposta a um questionário *on-line* de 09 preceptores atuantes em escolas localizadas em dois estados da região sul, na área de abrangência da IES *lócus* da pesquisa. Também compõem as análises, as transcrições de entrevistas realizadas com 06 preceptores.

O tempo de atuação dos preceptores na educação básica variou entre 30 e 06 anos de docência, tal variação de tempo de atuação entre os receptores nos permite uma reflexão, conforme já dissemos anteriormente, as políticas de formação de professores mudam constantemente, ou seja, não temos uma política de estado, mas políticas de governo que se alteram em tempos cada vez menores. Diante deste cenário podemos dizer que a escola abriga profissionais com diferentes currículos de formação para atuar com os mesmos jovens e crianças. Um exemplo de tais diferenças está no aparato tecnológico comum entre os jovens ea plataformização da educação, “fenômeno global que vem transformando profundamente a forma como aprendemos e ensinamos” (Gonçalves da Silva; Carolei, 2024, p. 4).

O processo de formação inicial e também continuada de professores não acompanha o desenvolvimento tecnológico. Neste sentido, “[...] a adaptação dos docentes às novas tecnologias é um processo complexo, que envolve não apenas a

capacitação técnica, mas também uma reflexão crítica sobre o impacto dessas ferramentas na aprendizagem dos alunos” (Azevedo; Campos, 2025, p. 06).

O processo de formação de professores que em de outras áreas implicam em saberes que decorrem de diferentes fontes, disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais (Tardif, 2014). Este conjunto de saberes produzidos ao longo do percurso constituem o perfil profissional dos professores. Aqui vamos nos ater ao que o autor chama de saberes experienciais, ou seja, um conjunto de saberes que se constrói a partir da prática profissional e que não está curricularmente ligada a alguma instituição (Tardif, 2014), mas ao conjunto diverso e dinâmico das interações vivenciadas.

Os preceptores participantes da pesquisa, conforme já mencionado, tem tempos variáveis de experiências profissionais, tal característica aliada a demais condicionantes constitui um vasto campo de experiências as quais os residentes tiveram a oportunidade de conhecer. Esta possibilidade foi também um ponto importante do PRP, da mesma forma as percepções dos preceptores, que tem como base seus saberes experienciais, foram diversas. Um exemplo disso são os diferentes enfoques, apesar da maioria dos preceptores concordar que o tempo de imersão da escola, era importante característica do programa pois, “[...] permite ao futuro docente adentrar ao processo mais amplo do que é a vida de uma escola” (Preceptora Camila), muitos apontaram como um problema o tempo diminuto de regência bem como o tempo gasto em outras atividades, como enfatiza a Preceptora Jurema: “Achei pouco tempo de regência. Acho que **os residentes precisam assumir mais turmas ao mesmo tempo**. Também achei que foram muitos trabalhos desenvolvidos, com isso, **sobrou pouco tempo para regência**, que deve ser priorizada” (Preceptora Jurema, grifo nosso).

A preceptora se refere à realidade vivenciada na escola, quando os professores têm diferentes turmas em diferentes horários e até mesmo em diferentes escolas. O foco da preceptora na regência nos possibilita avaliar e supor que a rotina vivenciada é carente de espaços e tempo de formação, estudos de preparação de aulas e produção de material didático, ações desenvolvidas durante a execução do projeto pelos residentes. As críticas tecidas às demais atividades desenvolvidas, nos permitem compreender que a percepção de aula da preceptora se aproxima da ideia de formação baseada na transmissão de conteúdo. Freire em 1996, já explicitava que o ápice da formação de professores em exercício é a reflexão crítica de sua própria prática, porém, nas estruturas escolares os espaços para a prática desses exercícios são quase inexistentes.

Em contrapartida, a Preceptora Nágila destaca as ações de estudos desenvolvidas pelos residentes e orientadores na escola que refletiram como oportunidades de aprendizagem, “[...] a formação continuada que tínhamos uma vez por semana, com debates e discussões era muito bom”. Cabe lembrar que quando falamos de espaço de formação aqui, nos referimos a própria escola e sua prática diária, e não as formações ofertadas pelos estados e município, normalmente no início dos semestres.

As atividades desenvolvidas pelo PRP possibilitaram também aos preceptores comparações com a própria formação, como destaca a preceptora Lucimara: “[...] eu acredito que, se eu tivesse participado de um programa como Residência Pedagógica quando estava em minha formação acadêmica, **entraria em sala de aula já com uma bagagem maior** e uma grande **experiência de como trabalhar** com os alunos” (Preceptora Lucimara, grifo nosso).

Atuantes nas escolas já há um certo tempo, a maioria dos preceptores haviam atuado também como supervisores de estágio curricular, o que viabilizou comparações sobre os dois formatos de aprendizagem. As experiências apontadas pelos Preceptores nos possibilitaram observar as compreensões deles também sobre estágio e formação curricular nos cursos de licenciatura. Nesta perspectiva, o Preceptor Carlos percebe o estágio curricular como uma ação de pouco contato com a realidade da escola, uma vez que a regência se dá nas aulas de ciências em momento e turmas pontuais. “O PRP propicia ao discente uma **inserção muito maior**, possibilitando que, ao contrário do estágio regular, o acadêmico possa vivenciar a realidade escolar, com todas as dificuldades e flexibilidade que os professores devem ter” (Preceptor Carlos Eduardo, grifo nosso).

Nesta direção a Diretriz Curricular para a formação de professores recentemente publicada,(Brasil, 2024, enfatiza a necessidade de os estágios curriculares iniciarem já no primeiro semestre dos cursos, porém, novamente sem considerar a realidade das escolas nos diferentes lugares do país. A Preceptora Geraldina também vê com importância o acesso dos licenciandos à escola antes da realização do estágio,” Ele [o PRP] **começa mais cedo** que os outros assim, os alunos vão entender o que é uma escola **com antecedência e não somente no estágio** (Preceptora Geraldina, grifo nosso). Sobre este destaque cabe ressaltar que a pesquisa foi realizada em período anterior as Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores (DCN), publicadas em maio de 2024. A DCN nº 04/2024 estabelece que o estágio curricular supervisionando deverá

“[...] ter suas horas distribuídas ao longo do programa de formação, iniciando desde o primeiro semestre do curso [...].

As relações entre escola e universidade nem sempre são tranquilas, uma condição de hierarquia construída historicamente por uma sociedade desigual, reflete ou é refletida também nos espaços de educação formal. A Preceptora Kleide analisa sua função tanto na supervisão de estágio onde já atuou, quanto na preceptoria do PRP: [...] “No estágio era eu quem **decidia as iniciativas**, já na residência eu era **subordinada**” (Preceptora Kleide, grifo nosso). Kleide resume sua atuação como coformadora em uma relação de níveis hierárquicos. Compreendemos neste percurso que pesquisas sobre este sentimento expresso pelos preceptores são necessárias, algumas falas extraídas deste trabalho dão indício de problemas que demandam atenção:

Um ponto é o comprometimento com a escola, uma vez que, no meio do processo, muitos alunos migraram para outra instituição, demonstrando **descomprometimento** com a escola e **com o meu trabalho**. Outro ponto que pode ser melhorado é a relação dos representantes do PRP com a escola (Preceptora Lorena, grifo nosso).

Gostaria de ter participado de uma AVALIAÇÃO COLETIVA [grifo da preceptora] do PRP. Estava aguardando este momento, juntamente com o outro professor preceptor. Não aconteceu. A avaliação foi **entre universidade e residentes**, e em caso de dúvidas, contato por rede social/telefone, frustrante (Preceptora Lucimar, grifo nosso).

Os processos de formação de professores exigidos nas novas diretrizes nacionais, e destacados em pesquisas anteriores, já alertam para a importância da escola e seus professores, na formação de novos profissionais, para Giordan e Hobold (2016, p. 8) a escola contribui para a construção dos saberes docentes, pois “[...] algumas situações de formação ocorrem em espaços de informalidades na escola, nas trocas entre os pares e com a equipe gestora [...]”, portanto, uma vez que tais interações são negligenciadas ou ignoradas corre-se o risco de uma formação deficitária.

O PRP se propôs aproximar o licenciando do *lôcus* profissional futuro, ainda em fase de formação inicial. O perfil dos estudantes requerido pelo programa no edital 06/2018 foi o licenciando com 50% do curso concluído, para a maioria dos residentes participantes o PRP foi a primeira experiência em espaço escolar como professores. Por outro lado, grande parte dos preceptores participantes já tinham alguma experiência na orientação de licenciandos, principalmente no estágio curricular supervisionado. Ou seja, encontravam-se em momentos formativos distintos, mas interligados.

O preceptor já com determinado tempo de profissão e atuação tem seu *habitus* professoral construído ao longo de tempo.(Baldino; Donencio, 2014, p. 268). É por meio do *habitus* professoral que cada preceptor construiu, no exercício da profissão, suas percepções sobre o PRP, para Pietro, “[...] os acadêmicos aprenderam muito na residência, pois **a prática leva a uma condição melhor de aprendizado** (Preceptor Pietro, grifo nosso), na mesma direção Sueli aponta que,

O PRP proporciona a experiência de **outras realidades** e não somente a de sala de aula, como um **estágio normal**, assim, é muito mais válido o PRP se pensarmos em futuro profissional e não somente em **didática de sala de aula** (Preceptora Sueli, grifo nosso).

As falas destacam a prática profissional como ponto alto da formação, ou seja, os saberes experienciais e a construção do *habitus* professoral, são as bases sólidas da profissão (Tardif, 2014; Baldino; Donencio, 2014). Neste sentido, compreendemos que a atuação/formação do próprio preceptor deveria ser um dos pontos abordados neste, e outros programas e ações de formação, ou seja, a construção profissional do futuro professor no âmbito do PRP, no espaço da escola se daria nas interações com os preceptores. Tal ação é orientada pelos professores universitários, mediadas pelos saberes científicos e acadêmicos, materializando-se na atuação conjunta universidade escola, cujo resultado seria a formação inicial dos residentes e a formação continuada dos preceptores e dos orientadores.

O PRP regido pelo edital 06/2018 previa a possibilidade de validação do programa na carga horária de estágio curricular obrigatório, apesar disso alguns cursos da área de ciências optaram por não considerar tal condição. Os preceptores da mesma área participantes da pesquisa tiveram o mesmo entendimento, ou seja, compreenderam o PRP não como substituto do estágio curricular, mas como formação complementar. Neste sentido a preceptora Palmira destacou que “[...] todo estudante da área de licenciatura **precisa vivenciar o estágio** obrigatório” (Preceptora Palmira, grifo nosso). É possível compreender que apesar das amplas possibilidades de formação ofertadas pelo PRP, a preceptora entende o estágio como espaço importante de aprendizado. Neste sentido, Pimenta (2012, p. 208) argumenta que, “[...] o estágio não é a práxis do futuro professor, mas é atividade teórica (conhecimento da realidade e definição de finalidades), instrumentalizadora da práxis do futuro professor”.

As percepções dos preceptores no desenvolvimento do PRP apontam para situações que não se resumem ao programa, mas que reverberam nas diferentes formas

de relação da universidade com a escola, e que demandam atenção. Em diferentes pesquisas, poucas vezes o professor da escola, supervisor de estágio, orientador de programas ou parceiros de projetos de pesquisa e extensão é mencionado. A hierarquia do conhecimento histórico na academia não tem mais espaço em processos de formação que demandam cada vez a interação dos atores.

Assim como a ciência não é objeto exclusivo de laboratório ou de cientistas com o famoso jaleco branco, o ensino e aprendizagem demandam quem ensina e quem aprende, os professores supervisores/preceptores nas escolas são peças importantes na formação inicial de futuros professores e também reivindicam formação contínua no exercício da profissão.

As falas dos preceptores do subprojeto de Ciências em relação ao PRP, destacaram pontos positivos, e também críticas em relação ao processo desenvolvido. O tempo de imersão na escola foi apontado como uma potencialidade para a formação dos residentes, O destaque está ancorado na importância de os futuros professores vivenciarem o dia a dia da escola nos diferentes espaços de trabalho, porém, o tempo de regência segundo alguns preceptores ainda foi pequeno. Encontramos neste cenário diferentes percepções sobre o trabalho docente e o processo formativo. O espaço de formação continuada propiciado nas atividades também foi destacado, por outro, lado o sentimento de desvalorização do trabalho na escola, face daquele desenvolvido na universidade também esteve presente nas falas, o que pode representar ausências de reconhecimento da escola e dos preceptores como formadores, uma vez que não participaram por exemplo do processo de autoavaliação do projeto, realizado apenas por residentes e professores orientadores.

Compreende-se com base nos dados que os preceptores reconheceram o PRP como espaço de formação teórico prática, e de aprendizagem significativa para os residentes, bem como de formação compartilhada. Porém, apontaram para limites estruturais, e a necessidade de maior protagonismo e reconhecimento dos preceptores e da escola na formação inicial.

### **3 O programa Residência Pedagógica na Percepção dos residentes 2018-2020**

Esta categoria traz a perspectiva, compreensões e aprendizagens dos residentes do subprojeto de Ciências sobre o PRP, como a possibilidade de inserção na docência.

A escolha da profissão é momento de angústia para muitas pessoas, tal escolha é feita muitas vezes em momentos de pouca maturidade e muitas dúvidas, as variáveis que envolvem tal decisão diferem em cada espaço social. Para o estudante da educação básica já trabalhador, a decisão do curso superior nem sempre passa pelo interesse na profissão, mas por fatores diversos, dentre eles questões econômicas. Para muitos estudantes, deixar sua cidade para estudar é um obstáculo à formação, abandonar o emprego para estudar em tempo integral não é possível para os estudantes que depende da sua força de trabalho para sobreviver, e até mesmo manter a família, este é o perfil de muitos licenciandos que se tornam professores evidenciado em pesquisas (Locatelli; Diniz-Pereira, 2019; D’agostino; Massi; Moris, 2024). Nas falas dos residentes, tal conflito pessoal surgiu envolto as ações desenvolvidas no projeto conforme o excerto a seguir:

A área da **biologia sempre me fascinou**, desde muito cedo eu sonhava em ser cientista (para meus pais eu dizia **que seria cientista de remédios**). Não foi difícil me apaixonar pelo curso à primeira vista e ainda no primeiro semestre, um amigo, que cursava licenciatura em história, comentou que eu poderia trabalhar como estagiária na educação infantil. Eu precisava trabalhar e achei uma proposta adequada, com poucas semanas como professora auxiliar **percebi o quanto à docência era encantadora** e o quanto eu precisava aprender mais sobre a profissão (Residente Ângela, grifo nosso).

A fala de Ângela é exemplo de identificação com a profissão no percurso, porém, é também um exemplo de uma escolha pautada na área do conhecimento, e não na profissão. Este é um caso comum, nas licenciaturas na área das ciências o conhecimento específico atrai, porém, a profissão a que estará habilitado não têm a mesma dimensão de aceite, em contrapartida o mercado de trabalho ainda absorve mais licenciados do que bacharéis em determinadas áreas. O curso de Ciências Biológicas da instituição pesquisada era ofertado somente em licenciatura<sup>3</sup>, assim, ainda que o desejo profissional da residente fosse ser cientista<sup>4</sup>, à docência na área foi o que se apresentou possível. A preceptora destaca ainda a necessidade “aprender mais sobre a profissão”, tal afirmação no permite compreender a carência de processos de formação continuada contextualizada, considerando também os saberes experiências (Tardif, 2014).

Os excertos a seguir retratam as diferentes percepções dos residentes quanto ao processo formativo em curso naquele momento, Luís destacou: “Me identifiquei com a

3 A partir de 2023 um dos campi participantes da pesquisa passou a oferta o curso de Ciências Biológicas Bacharelado, por meio da Resolução nº 154/2023.

4 O “ser cientista” colocado pela estudante refere-se ao trabalho de pesquisadores cientista em laboratórios.

docência durante as minhas **experiências de estágio**, e também agora trabalhando no colégio. (Residente Luís, grifo nosso), já Lucas vivenciou uma experiência diferente: “Atuando profissionalmente tem sido **um pouco frustrante**”<sup>5</sup> (Residente Lucas, grifo nosso).

Ainda que alguns residentes se compreendam professores, e outros se vejam frustrados pós PRP, a constituição da identidade profissional não se estabelece no desenvolvimento do programa e nem mesmo no curso, segundo Nóvoa (2007), tal construção é individual, pois não é possível separar as questões pessoais das profissionais, porém, ela se estabelece nas interações. As experiências vivenciadas pelos residentes contribuíram para reflexões individuais sobre a sua construção profissional, “Durante o programa **foi possível realizarmos pesquisas na escola**, o que contribuiu ainda mais para nossa formação” (Residente Talia, grifo nosso), ou seja, a residente vivenciou com os colegas e a preceptora momentos de pesquisa sobre a prática docente e a rotina escolar, o que propiciou compreensões acerca de uma discussões histórica na educação e no ensino como, a dicotomia teoria e prática.

No processo formativo como um todo é natural que um professor iniciante sofra influência nas suas práticas de outros professores atuantes a mais tempo, “[...] os modelos de professores têm papel fundamental na construção dos docentes que estão em formação” (Mellini; Ovigli, 2020, p. 11). Os residentes tiveram diferentes experiências, tanto com professores orientadores quanto com os professores preceptores.

Meu preceptor aliava à docência com a direção da escola. Estava **sempre sobrecarregado** e participando de reuniões, gerenciando a escola ou ministrando aulas (Residente Ademir, grifo nosso).

A preceptora sempre esteve muito entusiasmada, mas, **não tínhamos tempo** para conversarmos sobre as aulas que daríamos e quais atividades poderíamos utilizar. (Residente Paola, grifo nosso).

Com o orientador era uma relação dificultosa, porque **ele não era muito aberto** à colaboração do grupo de residentes (Residente Bela, grifo nosso).

Minhas orientadoras foram/são importantes na construção da minha identidade docente...Algo que me chamava muito a atenção é o destaque para uma **humildade bonita**: "estamos sempre aprendendo junto com vocês" (Residente Deolira, grifo nosso)

5 No momento da entrevista Lucas já atuava como professor substituto.

Compreende-se, por meio das falas dos residentes, que o trabalho desempenhado por preceptores e orientadores têm influência na sua formação, em aspectos conceituais, profissionais e de conhecimento específico da área, mas também na ação individual, e na forma pessoal de realizar o trabalho, condição que é singular.

Um dos grandes desafios para professores iniciantes é a relação com turma de estudantes em que irão trabalhar. É muito comum que professores experientes e com mais tempo na escola, avisem o iniciante quanto a uma supostamente necessária distância a ser mantida em relação aos estudantes, cujo objetivo é manter o controle (Madeira; Silva, 2015). Neste sentido, a partir das experiências com o Preceptor, o residente pode construir seus saberes experienciais (Tardif, 2014). Ponto positivo segundo os residentes diz respeito a amplitude de atuação na escola. A dinâmica da escola é maior do que aquela que se apresenta em sala de aula, e em componentes curriculares específicos, muitos mencionaram estarem surpresos com a complexidade da rotina escolar que lhes foi apresentada, para Cristiano “[...] o residência ampliou todos os espaços que outros projetos não adentram, gestão, atuação, administração, **responsabilidade de vinculação a um grupo de estudantes** por um período definido (Residente Cristiano, grifo nosso). Catarina destacou a possibilidade de “[...] imersão no ambiente escolar para além da sala de aula, **extrapolando a sala** e vivenciando a rotina do professor e da escola” (Residente Catarina, grifo nosso). Para Ligiane o projeto “[...] tornou possível ter mais contato com os alunos e **vivenciar problemas cotidianos** e rotineiros em uma escola (Residente Ligiane, grifo nosso).

As falas permitem compreender a importância da experiência do licenciando com a escola básica e o contato com a profissão, ou seja, a escola se configura nestas falas como espaço privilegiado de formação inicial de professores, e como local de pesquisas sobre educação e ensino.

Uma das propostas do PRP foi qualificação do estágio curricular nos cursos de licenciatura. Espaço reservado nos currículos para o exercício da docência na educação básica, o estágio curricular foi por vezes comparado as ações do programa. Os residentes destacaram o tempo de atuação na escola propiciado pelo PRP em relação ao estágio, neste sentido a residente Anelise destaca: “o residência nos proporciona **mais horas na escola** e um acompanhamento prolongado das atividades na escola, não é uma atividade pontual” (Residente Annelise, grifo nosso).

Porém, ao observar o projeto pedagógico dos cursos, constatou-se que há praticamente equivalência de carga horária, o que os difere é dentre outras coisas o tempo

de desenvolvimento, enquanto o PRP teve dezoito meses, o estágio curricular supervisionado (ESC), dependendo da sua localização no projeto pedagógico do curso (PPC), é dividido nas fases, no caso dos cursos estudado, compreende Componentes Curriculares Regulares (CCR) com oferta semestral, ou seja, o projeto desenvolvido no estágio curricular tem um semestre para sua execução.

Os residentes apontaram ainda outras diferenças, Catiane, destacou que “a Residência oferece **experiencia profissional** (Residente Catiane, grifo nosso), para Flávio, “[...] ampliou todos os espaços, gestão, atuação, administração, observação, foram etapas que se ampliaram no olhar da residência, na minha época ainda não tinha estágio de gestão, então foi algo necessário de ser visto e aprendido<sup>6</sup>” (Residente Flávio, grifo nosso). Eva recordou “[...] outro ponto positivo do residência em relação ao estágio curricular tradicional é a **realização de produção científica/conhecimento acerca da docência** e da formação para docência (Residente Eva, grifo nosso).

Os questionamentos referentes a relação do estágio curricular e o PRP provocaram certa polêmica entre professores universitários. Na percepção de alguns residentes, o PRP propiciou experiências que não acontecem no estágio. Para Cassandra o PRP é “[...] **diferente de um simples estágio** que o estagiário cumpre somente algumas horas no papel de professor(a) e não vivencia a convivência entre os professores” (Residente Cassandra, grifo nosso).

Os discursos aqui apresentados, nos permite reflexões sobre a importância da unidade escola e universidade. Em diferentes falas os residentes mencionam o vínculo estabelecido com a escola, a forma de apresentação da universidade enquanto projeto de formação, bem como as vivências como professores. No entanto, como bem menciona Zeichner (2010), a construção deste espaço “híbrido” de formação demanda a superação de paradigmas da formação superior brasileira. A hierarquia de saberes entre as instituições, bem como entre os professores, não tem lugar neste cenário, da mesma forma, a ausência de entendimento sobre o papel de coformadores desempenhado pela escola e seus professores, configura-se em empecilho para uma construção conjunta de formação.

Observamos também que o PRP se constituiu em um momento de transição. De volta à escola os residentes descrevem suas percepções, porém, agora com uma certa ampliação de conhecimentos relacionados ao ensino e a aprendizagem. Neste período de

6 Flávio já havia cursado o Estágio Curricular no momento da entrevista.

residência a memória também fora despertada, “[...] vejo a escola de uma outra forma. Sempre **fico pensando** o que fazer para não proporcionar aos meus alunos experiências, desagradáveis que tive **como estudante** (Residente Lucíola, grifo nosso), “[...] vejo que um é grande desafio, **não cometer erros** que são impactantes na aprendizagem dos alunos (Residente Magda, grifo nosso).

As falas refletem análises realizadas pelos residentes a partir de suas experiências na escola básica como estudantes. A preocupação em de evitar “erros” que possivelmente tenham impactado suas trajetórias, pode ter influências no desenvolvimento profissional e constituição como professor. Tal situação pode e deve ser vista pelos professores orientadores como um momento de reflexão e discussão sobre a profissão. As falas dos residentes destacam o PRP como espaço de imersão escola, e de reflexão sobre a escolha profissional e a identidade profissional. Muitos residentes trouxeram para as suas falas experiências vivenciadas como estudantes na escola, professores que marcaram positiva ou negativamente. Se para alguns o programa possibilitou certa identificação com a profissão, para outros foram momentos frustração.

Outro ponto destacado foram as experiências na escola, em comparação ao estágio curricular supervisionado os residentes compreendem que o PRP proporcionou: maior tempo de atuação, contato direto com a rotina escolar, vivência de pesquisa, gestão e integração com a comunidade escolar. Este cenário reforça a importância da constituição da escola com espaço de formação inicial, e a universidade como proponente e executora e colaboradora da formação continuada.

#### 4 Considerações finais

Ao iniciarmos este trabalho, intencionamos analisar as percepções de preceptores e residentes de um subprojeto de Ciências, desenvolvidos em uma instituição pública da região sul do Brasil. Porém, não pelo viés das avaliações de larga escala que se detém aos números construídos por vezes sem a precisão da realidade, mas nas percepções daqueles que vivem as ações da política de formação de professores. O PRP teve como base outros programas semelhantes, porém, com pouco tempo de atuação, o ultimo edital foi publicado em 2022.

As informações geradas no âmbito deste estudo foram construídas em cenários com algumas variáveis: trata-se do primeiro edital do programa, ainda que tenha semelhanças com outros programas era uma nova ação. O local de desenvolvimento do

subprojeto de ciências foram duas regiões distintas da região sul do país, porém, semelhantes em dimensões, eram dois municípios com menos de 20 mil habitantes segundo dados Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022). O subprojeto abarcou três áreas das ciências, que são trabalhadas nas escolas em disciplinas individuais.

Todas estas variáveis influenciaram a geração de informações, neste contexto algumas observações foram possíveis: A hierarquia do conhecimento historicamente construída e presente nas falas dos preceptores impede o desenvolvimento de todos (preceptoras Lucimar; Kleide), é preciso reconhecer, e aqui nos referimos em “reconhecer” e não aceitar, uma vez que não há necessidade de aceite, pois a escola conforme já explicitado em diferentes pesquisas desenvolvidas se constitui também como instituição formadora de professores.

As relações que se estabeleceram no processo suscitaram nos residentes lembranças marcantes vivenciadas na escola, e despertaram o desejo e também temor em as repetir. Ou seja, o espaço escolar é mais do que a educação no sentido de conhecimento científico sistematizado, é também um espaço de interação social e de construção humana e profissional, e o desenvolvimento das ações de formação precisam considerar as especificidades locais.

A área da Ciência discorre sobre conhecimentos específicos importantes para a formação crítica do cidadão, conhecimentos que tem influência direta no cotidiano, porém, é preciso lembrar que os cursos de licenciatura formam PROFESSORES e não cientistas, e é por este motivo que todos se encontram na escola. Mas e as teorias do professor pesquisador? São válidas e importantes, porém, falamos de uma pesquisa específica, que busca entender a própria prática e seus efeitos na aprendizagem de seus estudantes, bem como, as demandas que se apresentam naquela comunidade. Trata-se dos saberes experienciais (Tardif, 2014), que a universidade encontra dificuldades em desenvolver. Se a escola e seus professores não se veem com partícipes do processo formativo dos futuros profissionais, as ações tem dificuldade de êxito.

Os saberes experienciais (Tardif, 2014) produzidos nas escolas constituem parte significativa da formação de novos professores, muitas vezes oriundo da mesma comunidade onde a escola se insere. Não colocamos em menor importância os saberes científicos na formação dos professores, pelo contrário, os professores precisam saber mais do que aquilo que precisam ensinar (Carvalho; Gil-Peres 2011), a questão talvez seja, clareza no que cada nível de ensino precisa ensinar e aprender.

O PRP assim como outros programas semelhantes teve seus problemas na formulação e na execução, no campo de formulação da política, o programa não atingia todos os licenciandos, e esse é um dos problemas das políticas. Apesar da oferta de bolsas o valor não era suficiente para que os licenciando se dedicassem a formação como ocorre por exemplo na residência médica<sup>7</sup>.

As percepções de residentes e preceptores apontaram ainda para: uma escola que demanda cuidados, investimentos e formação. Para uma universidade carente de uma conduta não hierárquica e com organicidade. E principalmente, que a inserção dos licenciando na escola, conforme as ações da política de formação de professores tem buscado, demanda muito além do que horas passadas no ambiente escolar, é preciso compreensões e conhecimento das especificidades locais, investimento, organização pedagógica e o reconhecimento da escola e seus professores como formadores. Compreendemos que o PRP permitiu vislumbrar a possibilidade de constituição de espaços híbridos de formação proposto por Zeichner (2010), mas ainda demanda romper paradigmas, como a desvalorização da profissão e a descrença na Ciência que se estabeleceu ou cresceu no período da Pandemia da COVID-19 que assolou o mundo. Essa mesma ciência que salvou vidas e encerrou um dos capítulos, mais sombrio da história moderna da humanidade.

Compreendemos com esta pesquisa que o PRP evidenciou possibilidades reais de formação inicial e continuada de professores de Ciências com forte base teórico científica e imersão no espaço escolar, possibilitando o desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas e cientificamente embasadas, para a formação de pessoas capazes de intervir em diferentes processos na sociedade, assim pergunta-se: quais ações são necessárias para a implementação de um currículo semelhante de forma permanente? Se é possível, quais são os entraves que impedem tal modelo? A estas questões ainda se buscam respostas.

## Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, M. E. D. A. **Práticas inovadoras na formação de professores**. 1. ed. Campinas, SP: Papirus, 2016.

<sup>7</sup> A bolsa de residência médica atual é no valor de R\$ 4.106,09, as bolsas de programas de ensino como o PRP são hoje no valor de R\$ 700,00.

BALDINO, J. M.; DONENCIO, M. C. B. O habitus professoral na constituição das práticas pedagógicas. **Polyphonia**, Porto Alegre, RS, v. 25, n. 1, p. 263-281, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/38563/19509>. Acesso em: 04 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 2024. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 04 ago. 2025.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de Professores de Ciências**: Tendências e Inovações. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018a. **Institui o Programa Residência Pedagógica**. Disponível em :<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-encerrados/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em 31 jul 2025.

BRASIL. Edital CAPES nº 6/2018 – **Programa de Residência Pedagógica**. Brasília, 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-encerrados/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em 31 jul 2025.

D'AGOSTINO, L. C.; MASSI, L.; MORIS, C. H. A. A. Licenciandos em ciências e sua relação com o trabalho: uma análise comparativa de perfis socioeconômico, acadêmico e profissional. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 33, n. 3, p. 121–141, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/52981>. Acesso em: 10 set. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES DA SILVA, N. A. .; CAROLEI, P. Plataformização da educação pública: Desafios para autonomia docente e inclusão discente. **Revista Docência e Ciberultura**, v. 8, n. 4, 2024. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/84769> Acesso em: 4 ago. 2025.

GIORDAN, M. Z.; HOBOLD, M. D. S. A escola como espaço de formação de professores iniciantes. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, RS, v. 24, n. 3, p. 7-25, 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/7534>. Acesso em: 04 ago. 2025.

LOCATELLI, C.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Quem são os atuais estudantes das licenciaturas no Brasil? Perfil socioeconômico e relação com o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, v. 26, n. 3, p. 225–243, 2019. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/12767>. Acesso em: 10 set. 2025.

MADEIRA, M. C.; SILVA, R. M. A. D. **Ensinar na universidade**: didática para professores iniciantes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MELLINI, C. K.; OVIGLI, D. F. B. Identidade docente: percepções de professores de biologia iniciantes. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, MG, n. 22, 2020, p. 01-21 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/VmpN3GSctXLPB4kY3xF3TPB/?lang=pt>. Acesso em: 04 ago. 2025.

- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2016.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, PT: Porto Editora, 2007, p. 11-30
- PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012.
- SMITH, P. A percepção como uma relação: Uma análise do conceito comum de percepção. **Analytica - Revista de Filosofia**, Rio de Janeiro, RJ, v. 18, n. 1, 2014, p. 109 -132. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/analytica/article/view/2326>. Acesso em: 04 ago. 2025.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357>. Acesso em 04 ago. 2025.

**Recebido em:** 04 de agosto de 2025

**Publicado em:** 16 de outubro de 2025