



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES



FELIPE ALMEIDA BATISTA

**O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CURSO DE
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS: BIOLOGIA E QUÍMICA EM HUMAITÁ-AM:
IMPASSES E CONTRIBUIÇÕES**

HUMAITÁ-AM

2026

FELIPE ALMEIDA BATISTA

**O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CURSO DE
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS: BIOLOGIA E QUÍMICA EM HUMAITÁ-AM:
IMPASSES E CONTRIBUIÇÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades - PPGECH, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - IEAA, da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

Orientadora: Profa. Dra. Euridéia Gomes Coelho

Linha de pesquisa 2: Ensino das Ciências Exatas e Naturais.

HUMAITÁ-AM

2026

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

- B333p Batista, Felipe Almeida
 O Programa de Residência Pedagógica no curso de Licenciatura em Ciências: Biologia e Química em Humaitá-AM: impasses e contribuições / Felipe Almeida Batista. - 2026.
 136 f. : il., color. ; 31 cm.
- Orientador(a): Euricléia Gomes Coelho .
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, Humaitá, 2026.
1. Formação inicial. 2. Programas de formação. 3. Biologia . 4. Química. I. Coelho, Euricléia Gomes. II. Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades. III. Título
-

FELIPE ALMEIDA BATISTA

**O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CURSO DE
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS: BIOLOGIA E QUÍMICA EM HUMAITÁ-AM:
IMPASSES E CONTRIBUIÇÕES**

Defesa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH), do Instituto de Educação Agricultura e Ambiente pela Universidade Federal do Amazonas (IEAA/UFAM), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

Aprovada em 03 de março de 2026

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Euricléia Gomes Coelho – Orientadora
PPGECH/UFAM

Profa. Dra. Klenicy Kazumy de Lima Yamaguchi – Titular Externa
MNPEF/UFAM

Profa. Dra. Eliane Regina Martins Batista – Titular Interna
PPGECH/UFAM

DEDICATÓRIA

Gostaria de dedicar este trabalho ao meu querido pai,
que sempre me inspirou com sua coragem e determinação.

À minha querida mãe (*in memoriam*),
que sempre permanecerá em meu coração como fonte de amor.

À minha amada avó, que sempre me inspirou com sua força.

Todos foram fundamentais na minha trajetória
acadêmica e pessoal, me incentivando a buscar
conhecimento e a superar obstáculos.

A eles, dedico com carinho este trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha sincera gratidão por ter sido luz e amparo ao longo desta jornada. Sua presença me fortaleceu nos momentos de incerteza e renovou minhas forças diante dos desafios. Sem Sua graça e misericórdia, esta conquista não teria sido possível.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), agradeço o apoio financeiro, essencial para a viabilização deste trabalho e para a continuidade da minha trajetória acadêmica.

À Universidade Federal do Amazonas, agradeço a oportunidade de formação em uma instituição comprometida com a excelência acadêmica.

Aos professores, deixo meu reconhecimento e apreço pelo comprometimento, pela generosidade no compartilhar do conhecimento, e pelos desafios propostos que contribuíram decisivamente para minha formação crítica e profissional.

À Professora Doutora Euricléia Gomes Coelho, minha orientadora, expresso profunda gratidão pela orientação segura, pelo olhar atento e pela confiança depositada em meu trabalho. Sua escuta generosa, suas contribuições rigorosas e sua sensibilidade acadêmica foram fundamentais para o amadurecimento desta pesquisa e para o meu crescimento como pesquisador.

Agradeço, de forma especial, à Daniela Moraes Batista, que, com generosidade e carinho, me ajudou no processo de inscrição no mestrado e me incentivou a não desistir diante dos desafios. Além de parceira nesta etapa tão importante, foi companheira tanto em sala de aula quanto nos momentos de descontração. Sua presença foi luz no início desta caminhada.

Agradeço imensamente à minha querida avó, Ermice Pereira Freitas que, mesmo estando longe, nunca deixou de me apoiar e incentivar. Seu amor e força foram essenciais para que eu pudesse seguir firme em minha trajetória.

Ao meu amado pai, minha eterna gratidão.

Vocês foram meu porto seguro, oferecendo amor, incentivo e suporte emocional em todos os momentos. Esta conquista também é de vocês.

Dedico este trabalho a todos que, assim como eu, tiveram suas capacidades questionadas e foram postos à prova desde cedo. Àqueles que, apesar das dúvidas e das baixas expectativas dos outros, encontraram força para seguir em frente, superando barreiras e provando a si mesmos seu verdadeiro potencial.

Que esta conquista seja um símbolo de resistência, coragem e determinação para todos que, mesmo desacreditados, nunca desistiram e, apesar das pedras no caminho, nunca deixaram de acreditar em si mesmos.

RESUMO

Os professores, no início da carreira docente, enfrentam diversos desafios, destacando-se a inexperiência prática e a insegurança diante do ambiente escolar. Neste cenário educacional, o Programa de Residência Pedagógica (PRP) configura-se como uma política pública voltada à qualificação da formação inicial, ao promover a inserção orientada dos licenciandos nas escolas da Educação Básica, em articulação com as universidades. Desta forma, esta pesquisa tem como objetivo compreender como o Programa de Residência Pedagógica dos núcleos de Biologia e Química influenciaram a formação inicial docente em Humaitá-AM, investigando os impasses e as contribuições do programa neste processo. A abordagem metodológica adotada é de cunho qualitativo, com base na perspectiva interpretativa, buscando captar as experiências, percepções e significados atribuídos pelos participantes ao longo de suas vivências no programa. Os dados foram coletados por meio de um questionário *online*, via *Google Forms*, com questões discursivas e questões organizadas segundo a Escala Likert, utilizada para mensurar níveis de concordância e discordância dos participantes. Os participantes foram contatados de forma *online* pelo *WhatsApp*. O público-alvo da pesquisa abrangeu os discentes participantes dos subprojetos de Biologia e Química do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), participantes do PRP na edição 2022-2024, desde que atendessem aos critérios de inclusão e exclusão da pesquisa. Este estudo contribuiu para a compreensão do PRP como uma política educacional voltada à valorização da formação inicial docente. Destaca-se, neste contexto, seu papel na constituição da identidade profissional, na integração entre teoria e prática e no fortalecimento do vínculo entre universidade e escola básica. Os resultados evidenciam, ainda, a relevância do programa na formação dos licenciandos, consolidando experiências formativas significativas no processo de aprender a docência. Os participantes destacaram a importância da regência de aulas, das atividades práticas e lúdicas, e do acompanhamento próximo dos preceptores para mediar a relação entre universidade e escola. O programa possibilitou ampliar o repertório pedagógico, desenvolver autonomia profissional e compreender o professor como mediador do conhecimento, contextualizando o ensino às necessidades dos estudantes. De modo geral, os resultados apontam que o PRP funciona como um espaço formativo complexo, que combina aprendizagem prática, reflexão crítica e desenvolvimento identitário, contribuindo significativamente para a qualificação da formação docente em Ciências, especialmente no contexto da Região Amazônica. Estas evidências oferecem subsídios importantes para aprimorar o programa, garantindo sua relevância na preparação de professores voltados para os desafios da Educação Básica.

Palavras-chave: Formação inicial. Programas de formação. Biologia e Química.

ABSTRACT

Early career teachers face numerous challenges, particularly practical inexperience and insecurity within the school environment. In this educational context, the Pedagogical Residency Program (PRP) emerges as a public policy aimed at improving initial teacher education by promoting the guided insertion of undergraduate students into basic education schools in collaboration with universities. This study aims to understand how the Pedagogical Residency Program in the Biology and Chemistry nuclei influenced initial teacher education in Humaitá-AM, investigating the challenges and contributions of the program in this process. The methodological approach is qualitative, based on an interpretative perspective, seeking to capture the experiences, perceptions, and meanings attributed by participants throughout their involvement in the program. Data were collected through an online questionnaire administered via Google Forms, including open-ended questions and items organized according to a Likert scale, used to measure participants' levels of agreement and disagreement. Participants were contacted online via WhatsApp. The target audience consisted of undergraduate students participating in the Biology and Chemistry subprojects at the Institute of Education, Agriculture, and Environment (IEAA), who were part of the PRP during the 2022–2024 edition, provided they met the inclusion and exclusion criteria of the research. The findings contribute to understanding the PRP as an educational policy aimed at valuing initial teacher education. Its role stands out in the construction of professional identity, the integration of theory and practice, and the strengthening of the relationship between universities and basic education schools. The results also highlight the program's relevance in undergraduate teacher education by consolidating meaningful formative experiences in learning how to teach. Participants emphasized the importance of teaching practice, practical and playful activities, and the close supervision of mentors in mediating the relationship between university and school. The program enabled the expansion of pedagogical repertoire, the development of professional autonomy, and the understanding of the teacher as a mediator of knowledge, contextualizing teaching according to students' needs. Overall, the results indicate that the PRP functions as a complex formative space that combines practical learning, critical reflection, and identity development, significantly contributing to the qualification of science teacher education, especially in the context of the Amazon region. These findings provide important insights for improving the program and ensuring its relevance in preparing teachers to face the challenges of basic education.

Keywords: Initial teacher training. Educational training programs. Biology and Chemistry.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AM	Amazonas
BDTD	Banco de Dados de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CETI	Centro de Ensino de Tempo Integral Tarcila Prado de Negreiros Mendes
CNE	Conselho Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IEAA	Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IST	Infecções sexualmente transmissíveis
MEC	Ministério da Educação
PACE	Programa Atividade Curricular de Extensão
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PROEG	Pró-Reitoria de Ensino e Graduação
PRP	Programa de Residência Pedagógica
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Rua Dom José Lourenço, antes do deslizamento de terra.....	17
Figura 02 - Rua Dom José Lourenço, após o deslizamento de terra.....	17
Figura 03 - Localização geográfica das escolas do dossiê.....	50
Figura 04 - Vista aérea da cidade de Humaitá, – Amazonas.....	58
Figura 05 - Prédio histórico da Escola Estadual Oswaldo Cruz.....	60
Figura 06 - Centro Educacional de Tempo Integral Tarcila Prado de Negreiros Mendes (CETI).....	60
Figura 07 - Escola Estadual Governador Plínio Ramos Coelho.....	61
Figura 08 - Escola Estadual Duque de Caxias.....	62

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Produções científicas sobre o PRP	45
Quadro 02 - Eixos temáticos.....	50

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Escolas de atuação.....	59
Gráfico 02 - Experiências dos residentes.....	65
Gráfico 03 - Compreensão sobre prática docente.....	67
Gráfico 04 - Diálogo entre as atividades do PRP e os conteúdos da graduação.....	74
Gráfico 05 - Favorecimento do diálogo e troca de experiências.....	81

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	14
2. INTRODUÇÃO	19
3. A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NO CONTEXTO DO PRP: SABERES, PRÁTICAS E PERCURSOS FORMATIVOS.....	25
3.1 A Formação inicial nas licenciaturas	25
3.2 A articulação entre saberes científicos e práticas pedagógicas na formação inicial docente no contexto do Programa de Residência Pedagógica	31
3.3 O Curso de Licenciatura em Ciências: Biologia e Química e a formação docente	33
3.4 O Contexto do Programa de Residência pedagógica	36
3.5 Caracterização do Programa de Residência Pedagógica no Curso de Ciências: Biologia e Química	41
4. O PRP E A FORMAÇÃO DOCENTE: ESTADO DO CONHECIMENTO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS.....	45
4.1 Trabalhos regionais: caminhos percorridos por outros	49
5. CAMINHOS METODOLÓGICOS	53
5.1 Tipo de pesquisa	53
5.2 Instrumentos de coleta de dados	54
5.3 Participantes da pesquisa	55
5.4 Análise dos dados	56
5.5 Conhecendo o local de pesquisa.....	57
5.5.1 Escolas de atuação dos residentes.....	58
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	64
6.1. Trajetórias Formativas dos Residentes e a Construção da Compreensão da Prática Docente	64
6.2 Articulação entre teoria e prática na constituição da prática docente no PRP	69
6.3 Articulação entre o acompanhamento do(a) preceptor(a) e a relação pedagógica estabelecida no PRP	78
6.4 O papel do Programa de Residência Pedagógica na formação dos licenciandos	84
6.5 Desafios enfrentados no desenvolvimento das atividades no PRP	91

6.6 Articulação entre saberes científicos e práticas pedagógicas no PRP	95
6.7 Contribuições do PRP na atuação e no desenvolvimento profissional docente	101
6.8 Desafios estruturais, organizacionais e formativos do PRP	105
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICES	125
ANEXO.....	134

1. APRESENTAÇÃO

Falar sobre o meu percurso acadêmico é, de certo modo, muito nostálgico. É relembrar dos maus e bons momentos que me fizeram chegar até aqui. E é lembrando quando, como e por que entrei na área da educação. Para isso, recordo-me, por um instante, de que há muito tempo, na Educação Básica, especificamente no Ensino Fundamental, cheguei a pensar e comentar com alguns amigos mais próximos que, se um dia tivesse que me tornar professor, eu gostaria de ser professor de Ciências.

É claro que nunca pensei que um vislumbre de criança me levaria a este caminho, pois, como toda criança, todos os dias queremos uma profissão diferente. Sendo assim, meu ensino se mostrou diferente, pois tinha outros interesses. É importante ressaltar que, embora tímido, também era extrovertido, se é que isso é possível. Desta forma, desde muito cedo, me envolvia nas atividades da escola, dentre toadas de boi, painel escolar, peças teatrais, festas juninas e feiras literárias. Sempre que possível, buscava me desenvolver pessoalmente a fim de manter os pensamentos negativos distantes.

As inúmeras interações no ambiente escolar despertaram em mim uma paixão crescente pela arte do teatro. Havia em mim um apreço profundo por aquela profissão: um universo onde se encenavam histórias fantasiosas, capazes de transportar a mente para longe da dura realidade que vivia. Talvez fosse uma fuga necessária, uma tentativa silenciosa de escapar de uma existência marcada pela angústia, sentimentos tão intensos que só encontrava algum alívio ao preencher meu tempo com o máximo de atividades possíveis. Naquele movimento constante, buscava uma trégua para a alma, um respiro em meio ao caos.

Em relação ao Ensino Médio, minha experiência foi, de certa forma, conturbada. Muitas vezes, professores formados em uma área diferente da disciplina que lecionavam assumiam as aulas. Um exemplo disso foi o profissional formado em Educação Física que ficou responsável por ministrar Biologia. Enfatizo este fato porque, para mim, esta disciplina acabou não agregando conhecimento significativo, prejudicando a compreensão dos conteúdos essenciais.

Quando tive a oportunidade de prestar o vestibular, diante das circunstâncias e situação financeira, dentre as opções que me eram possíveis, interessei-me pelo curso de Licenciatura em Ciências: Biologia e Química. Para falar a verdade,

ingressei no curso, muito mais por conta da Biologia do que da Química, devido a pouca afinidade com esta.

Nasci em 1999, na cidade de Manicoré, localizada no interior do Amazonas, às margens do Rio Madeira. O município ocupa posição estratégica entre Manaus e Porto Velho, e foi fundado em 15 de maio de 1896, por meio da Lei nº 137. Está situado a 390 km da capital, Manaus.

A economia de Manicoré baseia-se principalmente na agricultura, com destaque para o cultivo de banana, melancia e produção de farinha. O município é o maior produtor estadual de banana e melancia. O comércio também tem papel relevante, assim como o extrativismo, voltado especialmente à coleta de borracha e castanha. Porém, devido à falta de oportunidade de estender meus estudos na terra natal, tive que me deslocar para outra cidade e deixar meu pai e avós. A cidade em que fui aprovado no vestibular foi a cidade de Humaitá, no Estado do Amazonas, onde morei de favor por três anos com familiares paternos.

Ingressei na universidade no segundo semestre de 2017, onde comecei a ter contato com a vida acadêmica. Em 2018/2, tive a disciplina de Prática de Ensino em Ciências II, quando fomos para uma escola de Ensino Fundamental. Foi aí que tive o primeiro contato com a sala de aula, não mais como aluno, mas sim, como professor, e ser chamado de professor pelos alunos causa uma sensação de euforia e surpresa. E fiz uma autorreflexão daquele acontecimento.

O mesmo aconteceu nas disciplinas de Prática de Ensino em Biologia I e II e Prática de Ensino em Química I e II, quando me aproximaram ainda mais do ambiente escolar. Em 2019, tive a oportunidade de participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), promovido pela CAPES, que tem como objetivo inserir os estudantes de licenciatura no dia a dia das escolas públicas, aproximando a teoria da prática desde o começo da formação. Fui bolsista na área de Biologia.

Durante essa experiência, pude vivenciar de perto a realidade da sala de aula, criar atividades, aplicar sequências didáticas e refletir sobre os desafios do ensino de Biologia. Tudo isso contribuiu muito para o meu crescimento, ampliando meu entendimento sobre o papel do professor e fortalecendo ainda mais minha vontade de seguir na docência. No PIBID, embora agíssemos mais como auxiliares do professor titular, vivemos uma experiência fundamental para que desenvolvêssemos uma postura mais crítica, responsável e comprometida.

Em 2021, me matriculei em Estágio Supervisionado de Ciências, porém, como havia me mudado da casa em que residia, tive que arranjar um trabalho para complementar a renda e pagar o aluguel. Devido ao horário do trabalho e das aulas, não foi possível realizar o Estágio de Ciências, porém pude fazer o aproveitamento da disciplina utilizando as horas que obtive no PIBID de Biologia.

Em 2022, fui aprovado no processo seletivo do Programa de Residência Pedagógica (PRP), integrando o núcleo de Química. Escolhi esta área por reconhecer que era onde eu encontrava mais dificuldades, além do fato de já ter participado anteriormente de um projeto voltado à Biologia. Como alguém comprometido em preencher suas próprias lacunas formativas, encarei esta escolha como um desafio necessário para meu crescimento.

A experiência me proporcionou um contato direto com a realidade do ambiente escolar, especialmente com os alunos do Ensino Médio, o que, admito, foi desafiador. Lidar com adolescentes requer sensibilidade, paciência e flexibilidade, e cada dia em sala de aula era uma nova oportunidade de aprender e me adaptar. O PRP não foi apenas mais uma atividade extracurricular. Representou, para mim, uma verdadeira virada de chave. A vivência nas escolas me fez enxergar o ofício docente sob uma nova perspectiva. Aos poucos, percebi minha timidez sendo substituída por segurança, e minha insegurança dando espaço à construção de uma identidade profissional mais firme. Mais do que ensinar, fui aprendendo a ser professor.

No semestre de 2023/1, realizei os estágios supervisionados em Biologia e Química. Mesmo ainda integrando o PRP, consegui conciliar a rotina do estágio com as atividades da Residência na área de Química. Já o Estágio de Biologia foi desenvolvido na mesma escola onde eu já atuava, o que facilitou o processo de inserção e adaptação, por já conhecer o ambiente, os alunos e a dinâmica escolar.

Inicialmente, já muito próximo de colar grau, fui surpreendido pelo imprevisível. Na noite do dia 16 de setembro de 2023, um deslizamento de terra atingiu a orla de Manicoré (município a 332 km de Manaus), destruindo diversas casas na Rua Dom José Lourenço, por volta das 22h, após uma forte chuva registrada à tarde.

O que torna essa tragédia ainda mais dolorosa é o fato de que aquela não era apenas mais uma rua da cidade, era a rua onde eu havia crescido. Morei ali por muitos anos com meus pais. Na mesma rua, também viviam minha avó, minhas

primas e amigos de infância, os quais ajudaram a construir as memórias mais significativas da minha vida. Era um espaço de afeto, pertencimento e identidade.

Ver aquele lugar sendo engolido pela terra foi como assistir parte da minha própria história ruir. Apesar de não haver vítimas fatais, o impacto foi profundo. Restou um paredão silencioso, e acima dele, dezenas de casas à beira do abismo. E, dentro de mim, um turbilhão de sentimentos difíceis de nomear: medo, tristeza e impotência.

Foi em meio a esta explosão de sentimentos, de perdas materiais e simbólicas, que a alternativa mais possível e significativa naquele momento foi ingressar no mestrado. Não apenas como um caminho acadêmico, mas como uma resposta à dor, uma tentativa de reconstrução de mim mesmo, da minha história e daquilo que acredito.

Figura 01 - Rua Dom José Loureço, antes do deslizamento de terra.



Fonte: Ed Produções (2022).

Figura 02 - Rua Dom José Lourenço, após o deslizamento de terra (vista aérea).



Fonte: Ed Produções (2023).

A verdade é que ingressei no mestrado muito mais por medo de não ter para onde voltar. A sensação de perder o chão, literalmente. De alguma maneira, eu precisava encontrar estabilidade. E, mesmo sem ter certeza de nada, percebi que continuar estudando seria uma forma de me manter de pé, com os pés no chão, tentando entender o que ainda poderia fazer com tudo aquilo que me restava. O mestrado surgiu, então, como continuidade do caminho que eu já vinha trilhando, mas também como uma nova esperança. Um espaço para me reconstruir, amadurecer e tentar me reinventar diante de tudo o que aconteceu. Não foi uma escolha cheia de certezas. Na verdade, foi mais uma decisão de não parar.

Esta é a história de um menino de família simples que aprendeu cedo a lidar com as dificuldades. Nem sempre foi fácil, e houve momentos de dúvida, de cansaço, de vontade de desistir. Mas, ainda assim, eu segui. Nunca me vi nos caminhos errados, talvez porque, de alguma forma, eu sempre soube que queria algo diferente. Com o tempo, estudar deixou de ser apenas um meio e passou a ser também um propósito. Era ali que eu conseguia enxergar novos horizontes, acreditar em outras possibilidades e construir, dia após dia, um futuro diferente daquele que parecia já estar traçado. Um futuro melhor não só para mim, mas também como uma forma de reescrever, com dignidade e esperança, a história da minha família.

2. INTRODUÇÃO

A formação inicial vai muito além de uma etapa na vida acadêmica, ela é o primeiro passo de uma jornada que vai se construindo aos poucos, com experiências, descobertas e trocas. Neste período, o futuro professor começa a se reconhecer como educador: aprende, faz perguntas, observa, experimenta, erra e tenta de novo.

É uma oportunidade de vivenciar a escola por dentro, entender como o conhecimento se conecta com a realidade dos alunos e refletir sobre o próprio papel neste processo. Cada aula assistida, cada conversa com colegas e orientadores, cada prática realizada se torna parte de uma construção maior. E esta construção não termina com o diploma na mão, ela continua ao longo da vida, porque ensinar é também estar sempre aprendendo.

Esta etapa se mostra essencial na preparação dos educadores e, conseqüentemente, na qualidade da educação oferecida aos estudantes. É fundamental que esta formação seja estruturada de maneira a integrar teoria e prática, promovendo um desenvolvimento profissional que atenda às demandas atuais e futuras da Educação Básica. Para tanto, é fundamental considerar o impacto das estruturas curriculares das licenciaturas, que frequentemente priorizam conteúdos teóricos em detrimento da formação prática (Gatti, 2016).

A integração entre o que é ensinado nas universidades e as realidades da sala de aula nem sempre é adequada, o que pode gerar uma formação docente insuficiente para lidar com os desafios reais da prática profissional. Muitos licenciandos chegam às escolas com domínio teórico, mas se deparam com situações complexas de gestão de turma, diversidade de estudantes e demandas pedagógicas inesperadas, sentindo-se despreparados para atuar de forma autônoma.

Esta lacuna entre teoria e prática evidencia a necessidade de experiências que aproximem os futuros professores da realidade escolar durante a formação, permitindo que desenvolvam estratégias concretas de ensino, adaptação e tomada de decisão, essenciais para sobreviver e progredir nos primeiros anos de carreira. Segundo Libâneo (2013), uma formação de qualidade deve integrar experiências práticas e reflexões críticas, permitindo que os licenciandos se tornem educadores assíduos.

A formação inicial dos professores merece uma atenção especial, especialmente no que diz respeito à preparação dos novos docentes para os desafios contemporâneos da sala de aula. Krasilchik (2008) afirma que, ao começar sua carreira, o professor se sente motivado a colocar em prática as ideias e abordagens pedagógicas que aprendeu na universidade, com a intenção de criar um ambiente de aprendizagem envolvente e eficaz.

No entanto, o início da carreira docente, segundo Huberman (2007), é atravessado por fases denominadas ciclo de vida profissional do professor, sendo o estágio de sobrevivência o primeiro deles. Neste período, o professor enfrenta um verdadeiro choque de realidade ao perceber que a prática em sala de aula é muito mais complexa do que o vivido na formação inicial. Ele se depara com situações inesperadas, desafios de gestão de turma e demandas pedagógicas diárias, o que exige constante reflexão sobre sua própria capacidade de lidar com a prática. É um momento marcado por insegurança, experimentação de estratégias de ensino e a necessidade de simplesmente sobreviver à rotina inicial.

O estágio seguinte, chamado descoberta, envolve o desejo de conhecer, experimentar e se perceber como profissional pertencente ao grupo. Mesmo diante das dificuldades iniciais, este período permite que o professor desenvolva autonomia, confiança e interesse em explorar novas possibilidades pedagógicas, superando gradualmente os desafios enfrentados na fase de sobrevivência. Esta experiência pode se tornar ainda mais desafiadora quando os licenciandos são confrontados com a necessidade de ensinar conceitos que abrangem diversas áreas do conhecimento (Krasilchik, 2008).

Além dos desafios pedagógicos, Huberman (2007) enfatiza que os professores iniciantes lidam com a burocratização do sistema educacional, que muitas vezes engessa as práticas e se torna um verdadeiro tormento. Por isso, é fundamental que o professor/formador possa deslocar-se de seu próprio lugar e circular por outros contextos, conhecendo diferentes realidades educacionais, o que amplia sua visão sobre o trabalho docente e possibilita refletir criticamente sobre suas práticas.

No Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, é importante que os professores tenham uma formação interdisciplinar, porque os conteúdos de Biologia e Química estão frequentemente ligados. Mesmo que os graduandos se formem com

conhecimentos sólidos em sua área, eles podem ter dificuldade ao tratar de assuntos que envolvem mais de uma disciplina.

Esta dificuldade não está sempre relacionada à falta de prática em sala de aula, mas muitas vezes à forma como os cursos de licenciatura são organizados. Normalmente, as disciplinas são ensinadas separadamente, e há poucas oportunidades para que o aluno aprenda a relacionar os conteúdos de Biologia e Química. Com isso, o início da carreira pode ser marcado por desafios significativos. Assim, as experiências práticas são fundamentais para o desenvolvimento de estratégias que auxiliem o professor a lidar com as complexidades e exigências de uma sala de aula.

Segundo Felipe e Bahia (2020, p. 83), se no passado formar professores para dominar e transmitir conhecimento respondia às exigências sociais, econômicas e educacionais vigentes, hoje temos exigências muito mais amplas e complexas. Assim, “[...] programas de iniciação à docência têm sido apontados como alternativa ao incremento da formação inicial, ao aumento da atratividade da carreira docente num contexto de desvalorização profissional e desprofissionalização crescente”.

No sentido de contribuir com a formação inicial nos cursos de licenciatura, foi criado o PRP pelo Ministério da Educação (MEC), que é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) executado por meio de parcerias estabelecidas com as redes públicas da Educação Básica e as IES.

Desta forma, o PRP é um elemento constituinte do programa de formação inicial e continuada de professores. O Decreto nº 8.752, de 2018, estabelece em seu Art. 11, no âmbito dos planos estratégicos, que o MEC apoiará técnica ou financeiramente as IES que promoverem: “VII - programas de iniciação à docência, inclusive por meio de Residência Pedagógica; e VIII - ações de apoio a órgãos e instituições formadoras públicas vinculadas às Secretarias de Educação dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal” (Brasil, 2018).

O PRP foi instituído pela Portaria MEC nº 38, em fevereiro de 2018, e lançado no Edital CAPES nº 06/2018 como uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores. Este edital objetivou selecionar Instituições do Ensino Superior (IES) públicas, privadas sem fins lucrativos ou privadas que possuíssem cursos de Licenciatura participantes do Programa Universidade para Todos, para implementar projetos inovadores que estimulassem a articulação entre teoria e

prática nos cursos de licenciatura, em parceria com as redes públicas de Educação Básica (Brasil, 2018).

O programa teve como objetivo induzir o aperfeiçoamento do Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de licenciatura, promover a imersão do licenciando na escola de Educação Básica, a partir da segunda metade do curso, fortalecendo, assim, a relação universidade/escola. O Edital do PRP teve como modalidade bolsista: Residente (aluno com matrícula ativa no curso de licenciatura), Coordenador Institucional (docente da IES), Docente Orientador (docente-orientador do estágio para os residentes) e Preceptor (professor-titular da escola da Educação Básica) (Brasil, 2018).

O PRP foi uma iniciativa fundamental para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores no Brasil. Este programa parte da Política Nacional de Formação de Professores, visando a proporcionar uma experiência prática intensiva em escolas de Educação Básica, complementando a formação teórica oferecida pelas instituições de ensino superior (IES), (Brasil, 2018).

A Universidade Federal do Amazonas (UFAM) teve seu ingresso no programa a partir da portaria CAPES nº 259/2019 e no Edital CAPES nº 01/2020, mas foi somente a partir dos Editais nº 011/2020 e nº 012/2020 que foram estabelecidas as normas para o PRP, tornando pública a abertura de inscrições e estabelecendo as normas para o processo de seleção de candidatos para as modalidades do programa. Envolveu 15 licenciaturas: Matemática, Física, Biologia, Química, Ciências, Língua Portuguesa, Educação Física, Arte, Pedagogia, História, Geografia, Filosofia, Língua Inglesa, Língua Espanhola e Licenciatura Intercultural Indígena, totalizando 29 (vinte e nove) núcleos em 9 (nove) municípios diferentes. Com base nestes editais, três núcleos foram contemplados pelo programa no Instituto de Educação Agricultura e Ambiente (IEAA) de Humaitá – AM, a saber: Matemática, Língua Portuguesa e Pedagogia. (UFAM, 2020a, 2020b).

O Curso de Ciências: Biologia e Química do IEAA ingressou no programa a partir da Portaria CAPES nº 82/2022 e do Edital CAPES nº 24/2022, com dois subprojetos: o núcleo de Biologia/Humaitá e o núcleo de Química/Humaitá. A UFAM, por intermédio da Pró-Reitoria de Ensino e Graduação (PROEG), publicou a chamada de inscrição no Edital 037/2022 para residentes bolsistas e residentes voluntários e o Edital 041/2022 para preceptores bolsistas e preceptores voluntários. Para cada núcleo, foram selecionados 15 Residentes bolsistas e 3 Preceptores

bolsistas respectivamente, totalizando 30 bolsistas (15 de Biologia e 15 de Química) e 6 seis preceptores (3 de Biologia e 3 de Química) (UFAM, 2022a, 2022b). Foi nesta edição que fiz parte como residente bolsista do núcleo de Química do IEAA.

A escolha deste objeto de pesquisa está diretamente relacionada à minha vivência como estudante de licenciatura no PRP, especificamente no subprojeto de Química, em Humaitá-AM. Durante o tempo em que estive envolvido no programa, compreendi o quanto esta experiência foi essencial para me aproximar da realidade da profissão docente.

Este contato com a profissão e a docência despertou reflexões profundas sobre minha trajetória formativa e o papel do PRP neste processo. Passei a me questionar se outros discentes também percebiam o programa como um espaço significativo para o desenvolvimento docente ou se suas experiências revelavam outros sentidos. Esta inquietação me motivou a investigar de forma mais aprofundada estas vivências.

Foi a partir destas inquietações que emergiu a necessidade de compreender, de maneira mais ampla, como se dá o processo formativo no âmbito do PRP, especialmente no que se refere à relação entre teoria e prática. Neste contexto, a discussão sobre a práxis docente torna-se central, uma vez que permite analisar como os licenciandos constroem seus saberes a partir da experiência vivida na escola.

No contexto da formação docente, especialmente no PRP, a práxis se configura como um processo de ação e reflexão contínuos. Ao longo da regência, o residente ajusta e aprimora suas práticas pedagógicas, realizando uma avaliação crítica constante de suas ações e adaptando sua metodologia conforme as necessidades da sala de aula. Como destacam Oliveira, Orzechowski e Teceres (2023), a práxis docente envolve a integração entre teoria e prática, tornando o docente um agente transformador na Educação.

Dentre vários editais de chamada do programa, nesta dissertação, focalizamos o Edital 024/2022 (Brasil, 2022), que contemplou os subprojetos dos núcleos de Química e Biologia do IEAA, tendo como foco os acadêmicos que participaram deste ao longo da vigência do edital (2022-2024), no sentido de tentar responder a seguinte questão norteadora: Quais os desafios e as contribuições do Programa de Residência Pedagógica para a formação dos professores de Biologia e Química, no contexto da práxis docente e na constituição do ser professor?

Para tanto, buscamos responder ao objetivo geral: Analisar a percepção dos discentes sobre o Programa de Residência Pedagógica dos núcleos de Biologia e Química do Instituto de Educação Agricultura e Ambiente - IEAA em Humaitá - AM no processo de formação inicial docente. Foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: (1) Caracterizar o Programa de Residência Pedagógica nos núcleos de Biologia e Química do IEAA, considerando sua organização, funcionamento e contexto institucional; (2) Analisar as percepções dos discentes acerca das contribuições do Programa de Residência Pedagógica para a formação inicial docente, especialmente no que se refere à compreensão da prática pedagógica e à articulação entre teoria e prática; (3) Identificar como os discentes percebem a articulação entre saberes científicos e práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do PRP, e, por fim (4) Descrever e discutir os principais desafios e impasses percebidos pelos discentes no desenvolvimento das atividades do Programa de Residência Pedagógica, nos núcleos de Biologia e Química.

3. A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NO CONTEXTO DO PRP: SABERES, PRÁTICAS E PERCURSOS FORMATIVOS

Partindo de uma fundamentação teórica consistente, discute-se a formação inicial de professores no Brasil, com ênfase em seus conceitos, sua relevância e os desafios que permeiam este processo, especialmente no que se refere à articulação entre teoria e prática. Neste cenário, o PRP é examinado como um programa voltado ao fortalecimento da formação docente. A análise apoia-se nos estudos de Gatti (2010), Pimenta e Lima (2012), Saviani (2009), Tardif (2014) e Nóvoa (2019), dentre outros, cujas contribuições oferecem uma compreensão abrangente sobre os processos formativos e as práticas pedagógicas no Brasil.

Com base nisso, torna-se necessário discutir os pontos a seguir, a fim de proporcionar uma compreensão mais aprofundada da temática. A fundamentação teórica deste trabalho está estruturada em seis subtópicos inter-relacionados que abordam a formação inicial nas licenciaturas; a articulação entre os saberes científicos e as práticas pedagógicas na formação inicial docente no contexto do Programa de Residência Pedagógica; o curso de Licenciatura em Ciências: Biologia e Química e a formação docente; o contexto do Programa de Residência Pedagógica; a caracterização do Programa de Residência Pedagógica no curso de Ciências: Biologia e Química; e o Programa de Residência Pedagógica e a formação docente, a partir do estado da arte das produções científicas, incluindo ainda a análise de trabalhos regionais que evidenciam os caminhos percorridos por outros pesquisadores.

3.1 A Formação inicial nas licenciaturas

A formação docente se constrói na articulação entre os saberes teóricos e práticos, sendo essencial que os futuros professores vivenciem a realidade escolar para desenvolverem competências pedagógicas. Segundo Tardif (2014), a atuação do professor mobiliza diferentes tipos de saberes: os teóricos, provenientes da pesquisa acadêmica e da formação universitária; os empíricos ou de experiência, adquiridos ao longo da prática profissional e da vida cotidiana; e os profissionais reflexivos, que surgem da articulação entre teoria e experiência por meio da reflexão crítica sobre a própria prática. Deste modo, a formação docente não se limita à transmissão de conteúdos ou à simples vivência em sala de aula, mas promove

espaços que possibilitam aos futuros professores experimentar, observar e analisar situações reais, construindo estratégias pedagógicas consistentes e adaptadas à realidade escolar, como ocorre no contexto do Programa de Residência Pedagógica.

Historicamente, a formação docente no Brasil foi pautada por modelos tradicionais, muitas vezes distantes da realidade escolar. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/1996, surgiu uma nova perspectiva para a formação de professores, enfatizando a importância do estágio supervisionado como elemento essencial para o desenvolvimento profissional. Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) reforçaram a necessidade de alinhar a formação inicial dos docentes às demandas da Educação Básica, garantindo que futuros professores estejam preparados para enfrentar os desafios da sala de aula.

O processo da formação inicial dos estudantes de licenciatura deve ser visto como uma construção contínua. A formação inicial nas licenciaturas no Brasil é um tema que deve ser discutido para o aprimoramento da qualidade da Educação. A imersão dos licenciandos em contextos reais de ensino possibilita uma compreensão mais profunda das dinâmicas escolares, além de desenvolver habilidades essenciais para a prática docente (Pimenta & Lima, 2012).

O conjunto de experiências educativas vivenciadas pelos licenciandos ao longo do curso constitui a base da formação inicial. Segundo a Resolução CNE/CP nº 2/2015, esta formação deve ser articulada e sistemática, promovendo uma formação integral que envolve conhecimentos teóricos e práticos, formação ético-política, e desenvolvimento de competências específicas da profissão docente (Brasil, 2015).

A qualidade da Educação está diretamente relacionada à preparação dos professores. Profissionais bem preparados são mais capazes de promover aprendizagens significativas e de atender às necessidades diversificadas dos alunos (Gatti, 2016). Uma formação de qualidade irá permitir que os futuros docentes desenvolvam competências essenciais, como planejamento pedagógico, gestão de sala de aula, e práticas de avaliação, além de habilidades de reflexão crítica sobre suas práticas (Pimenta e Lima, 2012).

Segundo Santos Neto (2023), a formação inicial de professores desempenha um papel essencial na construção de profissionais aptos a enfrentar os desafios educacionais contemporâneos. Neste processo, é indispensável uma abordagem

que integre teoria e prática, proporcionando aos futuros docentes experiências que vão além da simples assimilação de conteúdos. Esta perspectiva busca formar professores capazes de articular conhecimentos teóricos com as demandas práticas do cotidiano escolar, promovendo uma educação mais significativa e transformadora

Entretanto, a formação docente enfrenta desafios estruturais e sociais que impactam sua efetividade. Imbernón (2011) destaca que a formação de professores no Brasil é permeada por um discurso ambivalente, refletindo a tensão entre a retórica da importância desta formação e a realidade das dificuldades sociais e acadêmicas que persistem. Esta dualidade sugere que, apesar de reconhecimentos teóricos sobre a relevância da formação docente, as condições práticas e estruturais muitas vezes não suportam esta visão idealizada. A formação contínua é marcada por inconsistências, que afetam não apenas a qualidade da Educação, mas também a percepção que os próprios educadores têm de seu papel e de sua formação.

Neste sentido, tais contradições evidenciam-se na organização curricular das licenciaturas, onde o discurso sobre a importância da formação docente nem sempre se concretiza em práticas formativas articuladas à realidade escolar. A dificuldade de integrar os conhecimentos aprendidos na universidade com as situações reais da sala de aula tem contribuído para uma formação inicial que, muitas vezes, não prepara adequadamente os futuros professores para os desafios da docência. Este problema não está relacionado apenas às metodologias utilizadas nos cursos de licenciatura, mas também à forma como os currículos são organizados, geralmente com forte ênfase nos conteúdos específicos e pouca aproximação com a prática escolar. Para Costa (2020) e Santos Neto (2023), esta organização curricular acaba reforçando a separação entre teoria e prática, dificultando o desenvolvimento de saberes necessários para uma atuação docente mais segura, crítica e adequada à realidade da Educação Básica.

Ao associar estas discussões às reflexões de Gatti e Barretto (2009), observa-se que a formação de professores para o ensino de Ciências e Biologia no Brasil foi historicamente construída a partir das demandas sociais e políticas de cada período. Cada contexto histórico definiu um determinado modelo de currículo e um perfil específico de professor, o que contribuiu para a consolidação de práticas formativas marcadas pela fragmentação e pelo predomínio dos conteúdos científicos. Esta herança histórica ainda se reflete nos currículos atuais, reforçando a necessidade de

repensar a formação inicial, de modo a promover uma articulação mais efetiva entre conhecimento científico, saberes pedagógicos e prática docente.

De acordo com Soares (2022) e Costa (2020), no campo da formação de professores de Ciências e Biologia, esta problemática também se faz presente. Assim como ocorre na Licenciatura em Química, os cursos de Biologia historicamente privilegiaram a formação científica e conteudista, em detrimento de discussões pedagógicas e de experiências práticas contínuas no contexto escolar. Como resultado, muitos licenciandos concluem sua formação com domínio dos conteúdos específicos da área, mas com fragilidades no que se refere à condução da sala de aula, à mediação do conhecimento e ao enfrentamento das situações cotidianas do ensino.

Diante disso, Corrêa (2013) destaca que esta formação, de caráter excessivamente conteudista, gera dificuldades significativas para os professores em início de carreira. Segundo o autor, ao ingressar na escola, o professor iniciante se depara com dilemas que vão além do domínio do conteúdo, especialmente no que diz respeito ao comportamento dos alunos e à condução da sala de aula. Neste contexto, o docente passa a sentir-se constantemente observado e avaliado, não apenas pelos estudantes, mas também pelos colegas de profissão e pela própria instituição escolar.

Este cenário intensifica sentimentos de insegurança, uma vez que, mesmo possuindo uma formação sólida nos conteúdos específicos, seja na Química, seja na Biologia, o professor iniciante percebe que isso não é suficiente para atender às expectativas que recaem sobre sua atuação. Conforme aponta Santos Neto (2018) e Medeiros e Medeiros (2018), espera-se do professor muito mais do que o domínio do conteúdo: exige-se controle da turma, postura profissional e capacidade de lidar com situações imprevistas do cotidiano escolar.

Outro dilema evidenciado por Corrêa (2013) refere-se ao isolamento docente vivenciado pelo professor iniciante. Ao ingressar na escola, ele encontra dificuldades para se inserir no grupo de trabalho e estabelecer relações com os colegas mais experientes, o que gera um sentimento de não pertencimento ao contexto escolar. Na tentativa de ser aceito, o docente acaba reproduzindo práticas observadas em outros professores, muitas vezes de forma pouco reflexiva, assumindo uma postura de imitação acrítica. Este processo limita o desenvolvimento de uma identidade docente própria e evidencia fragilidades na formação inicial, que pouco prepara o

futuro professor para atuar de forma autônoma e reflexiva desde o início de sua carreira.

Neste sentido, a formação docente, conforme destaca Imbernón (2011), deve contribuir para a construção de um profissional mais autônomo, crítico e capaz de atuar de forma consciente diante das exigências do trabalho educativo na atualidade. Esta perspectiva aponta para a necessidade de superar modelos formativos centrados apenas na transmissão de conteúdos, favorecendo uma formação que prepare o futuro professor para compreender a realidade escolar e agir sobre ela de maneira reflexiva.

No entanto, quando se observa a trajetória histórica das políticas públicas de formação docente no Brasil, percebe-se que este processo tem sido marcado por avanços e retrocessos, especialmente no que se refere à valorização da profissão. Aguiar e Dourado (2019) chamam atenção para um cenário recente de precarização do trabalho docente, caracterizado pela desqualificação da profissão, pela perda de direitos e pelo enfraquecimento das condições de trabalho. Estes retrocessos afetam diretamente a formação inicial, pois reduzem a atratividade da carreira e fragilizam a identidade profissional dos futuros professores.

Este contexto contribui de forma significativa para a chamada crise das licenciaturas, entendida como a diminuição do interesse pelos cursos de formação de professores, o aumento da evasão e a dificuldade de permanência dos estudantes até a conclusão do curso. De acordo com Tavares, Costa, Ilha, Cardoso e Rigo (2022), muitos ingressam nas licenciaturas sem uma compreensão clara sobre o currículo e sobre as possibilidades de atuação profissional, mas acabam desistindo diante da percepção de uma carreira marcada por baixos salários, pouca valorização social e condições de trabalho adversas. Embora esta realidade seja visível em cursos como Educação Física, ela se estende à maioria das licenciaturas, incluindo áreas como Ciências, Biologia e Química.

Garantir o acesso à Educação Superior, sem perder de vista a qualidade do ensino, é um compromisso assumido pelo Estado brasileiro, conforme previsto na Meta 12 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Brasil, 2014). Nos últimos anos, as universidades brasileiras passaram por um processo de expansão, resultado tanto de políticas de incentivo ao crescimento da rede privada quanto da criação e ampliação de vagas nas universidades federais, especialmente com a

implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), iniciado em meados 2007.

No entanto, ampliar o número de vagas não é suficiente se os estudantes não encontram condições adequadas para permanecer no curso até a sua conclusão. Neste sentido, a evasão e a retenção tornam-se questões centrais para compreender os problemas enfrentados no ensino superior, pois revelam dificuldades de ordem institucional, pedagógica e socioeconômica que afetam diretamente a trajetória acadêmica dos estudantes (Teixeira & Quito, 2021).

Estas fragilidades da formação inicial também se articulam a um cenário mais amplo de desvalorização da docência no Brasil. Conforme discute Gatti (2016), a docência tem sido pouco atrativa para os jovens, o que limita o interesse pela formação de educadores. Esta baixa atratividade está relacionada, sobretudo, à desvalorização social do professor, aos baixos salários e às condições de trabalho insatisfatórias presentes em muitas instituições escolares. Estes fatores contribuem para o enfraquecimento da imagem da profissão e impactam diretamente os processos de escolha e permanência nos cursos de licenciatura.

Neste cenário, os cursos de formação inicial enfrentam desafios expressivos, entre os quais se destacam a desvalorização da carreira docente e a insuficiência de investimentos em políticas de formação continuada. Cunha (2020) aponta que a desvalorização profissional repercute diretamente na formação inicial, uma vez que os cursos nem sempre conseguem responder de forma adequada às demandas reais da prática pedagógica. Tal contexto evidencia a necessidade de políticas públicas que promovam a valorização da docência e assegurem condições efetivas para uma formação de qualidade.

A desvalorização da profissão docente, portanto, constitui um problema estrutural que interfere de maneira significativa na qualidade da formação inicial. Baixa remuneração, condições precárias de trabalho e escassez de incentivos para o desenvolvimento profissional tendem a desmotivar tanto os licenciandos quanto os professores em exercício. Conforme destacam Silva (2019) e Libâneo (2020), a valorização da carreira docente é elemento central para atrair, formar e manter profissionais qualificados no magistério, refletindo-se diretamente na formação dos futuros professores e na qualidade da educação ofertada.

Diante destas reflexões, fica evidente que a formação inicial de professores não depende apenas da organização curricular ou das metodologias adotadas nos

cursos de licenciatura. Ela está profundamente vinculada a um conjunto mais amplo de condições sociais, econômicas e políticas que envolvem a profissão docente. A desvalorização social do professor, os baixos salários, a precariedade da infraestrutura escolar e a falta de políticas públicas consistentes impactam diretamente a motivação, a permanência nos cursos e a consolidação de uma identidade profissional sólida.

Neste sentido, a superação dos desafios enfrentados na formação inicial requer uma abordagem integrada, que articule não apenas melhorias curriculares e práticas pedagógicas, mas também o fortalecimento da valorização profissional, a garantia de condições de trabalho dignas e o investimento em políticas que reconheçam e apoiem a carreira docente em sua totalidade.

Além disso, no âmbito das licenciaturas em Biologia e Química, é importante discutir sobre o processo de formação inicial, especialmente, refletir como ocorre o processo de articulação entre os saberes científicos e as práticas pedagógicas.

3.2 A articulação entre saberes científicos e práticas pedagógicas na formação inicial docente no contexto do Programa de Residência Pedagógica

Como descrito anteriormente, a formação inicial de professores tem enfrentado o desafio histórico de superar a fragmentação entre saberes científicos e práticas pedagógicas. Esta dicotomia, fortemente presente na organização tradicional dos cursos de licenciatura, tende a dissociar o domínio conceitual das áreas específicas das situações concretas de ensino vivenciadas no cotidiano escolar. Neste contexto, o PRP emerge como uma política educacional que busca fortalecer a articulação entre teoria e prática, ao promover a inserção sistemática e orientada dos licenciandos nas escolas da Educação Básica, possibilitando experiências formativas ancoradas na realidade do trabalho docente.

Segundo Tardif (2014), os saberes docentes não se limitam ao domínio dos conteúdos científicos das áreas específicas, mas se constituem em um conjunto heterogêneo de saberes que englobam conhecimentos disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais. Estes saberes são construídos ao longo da trajetória formativa e profissional do professor, em permanente interação com os contextos institucionais e com as situações concretas da prática educativa. Assim, a articulação entre saberes científicos e práticas pedagógicas não ocorre de forma automática,

mas resulta de processos formativos que possibilitam ao futuro professor mobilizar, ressignificar e contextualizar o conhecimento científico no exercício da docência.

No campo do Ensino de Ciências, autores como Maldaner (2006) destacam que a formação inicial precisa possibilitar ao futuro professor compreender o conhecimento científico como construção histórica, social e cultural, superando abordagens meramente conteudistas e transmissivas. Para o autor, a articulação entre saber científico e prática pedagógica exige que o licenciando desenvolva a capacidade de transformar o conhecimento acadêmico em conhecimento escolar, considerando as especificidades dos estudantes, da escola e do contexto sociocultural. Neste sentido, o PRP favorece a aproximação entre universidade e escola, ao permitir que o licenciando experimente, de forma orientada, o processo de transposição didática dos conteúdos científicos.

Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011), ao discutirem o ensino de Ciências a partir de uma perspectiva crítica, defendem a centralidade da prática pedagógica como espaço de problematização do conhecimento científico. Para estes autores, o ensino de Ciências deve partir de situações concretas e socialmente significativas, promovendo a articulação entre conceitos científicos e a realidade vivida pelos estudantes. No âmbito do PRP, esta concepção se materializa quando os residentes planejam e desenvolvem atividades pedagógicas contextualizadas, que buscam relacionar os conteúdos de Biologia e Química com questões do cotidiano escolar e social, favorecendo uma aprendizagem mais significativa e reflexiva.

Reforçando esta discussão, Zanon (2013) sugere que a formação inicial de professores de Ciências precisa articular teoria, prática e reflexão crítica de maneira indissociável. Para a autora, experiências formativas que inserem o licenciando no espaço escolar, desde a formação inicial, contribuem para a construção de uma postura investigativa sobre a própria prática docente. Neste sentido, o PRP constitui-se como um espaço privilegiado de formação, ao possibilitar que o futuro professor reflita sobre suas ações pedagógicas, dialogue com preceptores e professores da escola-campo e construa saberes profissionais a partir da vivência concreta dentro do universo da docência.

A formação docente não se constrói apenas pela acumulação de conhecimentos teóricos, mas se consolida, sobretudo, pela participação em comunidades de prática e pela reflexão sistemática sobre o fazer pedagógico (Nóvoa, 2019). Neste sentido, o PRP, ao promover a convivência prolongada dos

licenciandos com professores experientes, contribui para a constituição da identidade docente e para o desenvolvimento de competências profissionais fundamentais, como o planejamento, a mediação do conhecimento e a tomada de decisões pedagógicas em contextos reais.

Para fortalecer ainda mais a discussão, Gatti (2010) ressalta que políticas de formação inicial que fortalecem a relação entre universidade e escola tendem a produzir impactos positivos na qualidade da formação docente. No caso do PRP, esta aproximação favorece a compreensão das condições reais de trabalho na Educação Básica, bem como dos limites estruturais e pedagógicos que atravessam o ensino de Ciências. Ao vivenciar estas condições, o licenciando passa a desenvolver estratégias pedagógicas mais contextualizadas, criativas e adequadas à realidade escolar, articulando o conhecimento científico às práticas pedagógicas possíveis no contexto em que atua.

Desta forma, a articulação entre saberes científicos e práticas pedagógicas no âmbito do PRP configura-se como um processo formativo essencial para a consolidação da formação inicial docente. Ao integrar conhecimentos teóricos, experiências práticas e reflexão crítica, o PRP contribui para a formação de professores de Biologia e Química capazes de compreender o ensino como prática social, historicamente situada e comprometida com a aprendizagem dos estudantes e com a transformação da realidade educacional.

3.3 O Curso de Licenciatura em Ciências: Biologia e Química e a formação docente

O curso de Licenciatura Dupla em Ciências: Biologia e Química foi criado com a finalidade de atender à carência de professores habilitados nestas áreas, especialmente nas escolas públicas do interior do Estado do Amazonas. A proposta do curso baseia-se na oferta de uma dupla habilitação, permitindo que o egresso atue tanto no ensino de Biologia quanto de Química, o que, em princípio, contribuiria para a redução do déficit de docentes na Educação Básica, sobretudo em regiões com menor oferta de profissionais (Brasil, 2010).

O projeto de implantação do curso de Licenciatura Dupla em Ciências: Biologia e Química foi elaborado em consonância com as diretrizes nacionais estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC), bem como com as orientações

institucionais que nortearam a criação do curso no interior do Estado do Amazonas, no âmbito do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), do Campus Vale do Rio Madeira, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Considerando a especificidade de se tratar de uma licenciatura com dupla habilitação, o curso fundamentou-se em diferentes documentos normativos que orientam tanto a formação específica quanto a formação pedagógica de professores. Neste sentido, foram observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas, conforme o Parecer CNE/CES nº 1301/2001, bem como as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Química, estabelecidas pelo Parecer CNE/CES nº 1303/2001.

Além disso, o projeto pedagógico do curso também se apoia nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura plena, conforme o Parecer CNE/CP nº 009/2001 e a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Estes documentos orientam a organização curricular, os princípios formativos e a articulação entre conhecimentos específicos e pedagógicos, assegurando uma formação docente alinhada às exigências legais e às demandas educacionais da região.

A concepção da licenciatura dupla está relacionada à necessidade de ampliar as possibilidades de atuação docente em contextos marcados por limitações estruturais e geográficas. Entretanto, conforme aponta Costa (2020), apesar de o curso contemplar duas áreas do conhecimento, os egressos tendem a se identificar mais fortemente com uma delas, direcionando sua atuação profissional para Biologia ou para Química. Isso se explica, em grande medida, pelo modo como a Educação Básica organiza estas áreas como campos distintos de ingresso e exercício profissional, o que acaba exigindo uma escolha ao longo da trajetória docente.

Mesmo diante desta realidade, a Licenciatura Dupla em Ciências: Biologia e Química se apresenta como uma alternativa formativa relevante para atender às demandas educacionais de regiões afastadas dos grandes centros. Ao possibilitar uma formação integrada, o curso amplia o número de docentes habilitados e contribui para o fortalecimento do ensino de Ciências nas escolas públicas, especialmente no contexto amazônico.

No processo de criação do curso em Humaitá, observou-se um período inicial marcado por expectativas, incertezas e questionamentos quanto à sua viabilidade e reconhecimento institucional. De acordo com Costa (2020), relatos de professores

que acompanharam o início das atividades acadêmicas indicam que havia dúvidas internas sobre o funcionamento do curso e sobre como sua denominação poderia repercutir na inserção profissional dos futuros egressos. Conforme relato do professor Val, entrevistado pela autora Costa (2020), estas discussões fizeram parte do processo de consolidação da licenciatura, revelando um cenário de desafios, mas também de mobilização coletiva em defesa da proposta formativa e de seu reconhecimento pelos órgãos avaliadores.

Estas experiências evidenciam que a formação docente vai além da estrutura curricular formal, envolvendo também aspectos institucionais, profissionais e históricos que influenciam a constituição do professor. De acordo com os estudos de Batista (2010), a formação e o desenvolvimento profissional, neste sentido, constituem um processo contínuo no qual o docente é compreendido como sujeito ativo de sua trajetória pessoal e profissional, bem como do processo educativo do qual participa. Este desenvolvimento não ocorre de forma isolada, mas é atravessado por condições sociais, institucionais e pelas próprias experiências vividas no exercício da docência.

Nesta perspectiva, a formação docente é entendida como um percurso permanente, construído ao longo da vida e da carreira, que não se limita aos cursos formais oferecidos pelas instituições de ensino superior. Diferentes espaços e experiências contribuem para a constituição do professor enquanto pessoa e profissional. Tardif (2010) reforça esta compreensão ao destacar que a formação profissional dos docentes não se restringe à formação inicial universitária, mas se estende por toda a carreira, sendo constantemente alimentada pelos saberes, práticas e vivências construídos no cotidiano do trabalho docente.

Assim, o curso de Licenciatura Dupla em Ciências: Biologia e Química insere-se em um processo mais amplo de formação e desenvolvimento profissional docente, no qual a formação inicial representa um momento fundamental, mas não suficiente por si só. Ao considerar as especificidades do contexto amazônico e as demandas da Educação Básica, o curso contribui para a construção de trajetórias formativas que articulam formação acadêmica, prática docente e desenvolvimento profissional ao longo do tempo.

3.4 O Contexto do Programa de Residência pedagógica

O PRP é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) do Brasil, voltada para a formação prática de estudantes de licenciatura, que se tornam residentes em escolas públicas durante um período de estágio supervisionado. O PRP é desenvolvido por meio de uma parceria entre as IES e escolas públicas de Educação Básica. Sua estrutura é composta por residentes, que são os licenciandos responsáveis por realizar atividades práticas nas escolas; os preceptores, professores da Educação Básica que orientam e acompanham diretamente o trabalho dos residentes; e os docentes orientadores, professores da IES que coordenam e supervisionam a implementação do programa nas instituições participantes (Brasil, 2018).

O PRP se diferencia do estágio supervisionado tradicional por adotar um modelo mais estruturado e contínuo, inspirado na residência médica. Neste formato, o residente é acompanhado por um preceptor na escola e por um professor orientador da Instituição de Ensino Superior (IES), favorecendo um acompanhamento mais sistemático e uma vivência prática mais intensa (Costa, 2023).

Outro fator importante na evolução do PRP é sua relação com programas anteriores, como o PIBID, que já incentivava a inserção de licenciandos na Educação Básica (Costa, 2023). No entanto, enquanto o PIBID foca na iniciação científica e na prática pedagógica exploratória, o PRP propõe um aprofundamento maior na experiência docente, aproximando-se de um modelo de formação mais imersivo e profissionalizante.

O PRP é uma iniciativa fundamental para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores no Brasil. Este programa parte da Política Nacional de Formação de Professores e visa a proporcionar uma experiência prática intensiva em escolas de Educação Básica, além de complementar a formação teórica oferecida pelas instituições de ensino superior. No caso do PRP, temos o Núcleo de Biologia e o Núcleo de Química no âmbito do curso de Licenciatura em Ciências: Biologia e Química. Vale salientar que há vários Programas como a Residência Pedagógica e o PIBID, que são iniciativas que buscam fortalecer a formação prática dos licenciandos, promovendo uma maior conexão entre a teoria estudada na universidade e a realidade das escolas.

Com o Edital CAPES nº 06/2018, estes programas oferecem aos alunos a oportunidade de trabalhar em contextos escolares reais, coletando dados e diagnosticando as necessidades de seus alunos, o que é essencial para uma formação que realmente responda às demandas do ensino (Brasil, 2018).

No contexto do PRP nas áreas de Biologia e Química, os licenciandos são imersos em uma realidade escolar que exige não apenas o domínio dos conteúdos científicos, mas também a capacidade de traduzi-los de forma didática e acessível aos alunos da Educação Básica. Conforme Oliveira Neto, Pereira e Pinheiro (2020), esta imersão qualifica a formação docente ao permitir que o futuro professor vivencie e reflita sobre a complexidade do cotidiano escolar, articulando teoria e prática em um processo formativo integrado.

No Estado do Amazonas, o PRP desempenha um papel fundamental na formação de futuros professores, oferecendo experiências práticas e integrando teoria e prática no processo educacional. “A residência pedagógica, de modo geral, toma emprestado alguns pressupostos da, ou simplesmente faz analogia à residência médica na formação complementar (pós-graduação) dos cursos de Medicina” (Faria & Pereira 2019, p. 334).

Nesta perspectiva, Nóvoa, (2019, p. 09) afirma que

Os programas de residência docente, baseados numa analogia com a residência médica, são da maior importância, desde que concebidos como um espaço de transição entre a formação e a profissão. Eles não devem servir para diminuir a formação inicial e, muito menos, para políticas racionalizadoras de gestão que podem acentuar a precariedade e relações de trabalho mais frágeis. Uma vez que se trata de cuidar da entrada na profissão, estes programas devem sublinhar a profissionalidade docente, na pluralidade das suas dimensões, e não apenas o referencial pedagógico.

Desta forma, assim como a residência médica proporciona uma transição supervisionada e prática entre a formação acadêmica e a prática profissional, a residência pedagógica visa a integrar os futuros professores ao ambiente escolar de maneira reflexiva e acompanhada, promovendo uma inserção mais qualificada na profissão, garantindo que esta abordagem fortaleça a constituição do ser professor, permitindo uma compreensão mais profunda da prática educativa e dos desafios da sala de aula (Nóvoa, 2019).

Em março de 2018, foi publicado o Edital 06/2018, lançando o PRP no Brasil. Proposto pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(CAPES), em parceria com o MEC, o objetivo do programa era incentivar a formação inicial de professores a partir da segunda metade do curso, selecionando as IES que oferecessem cursos de licenciatura. O PRP visa a:

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). (Brasil, 2018, p. 1).

Buscando trazer uma reflexão sobre os objetivos da PRP, o objetivo I revela uma preocupação com a integração entre teoria e prática, o fortalecimento da colaboração entre as IES e as escolas, além da adequação dos currículos às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em relação ao objetivo II do PRP, sobre a reformulação do estágio supervisionado tendo por base a experiência da residência pedagógica, os estudos de Almeida e Pimenta (2014) afirmam que esta mudança pode fortalecer a ideia de um estágio supervisionado mais contínuo e reflexivo, em que o futuro professor tem a oportunidade de ser protagonista em sua formação, com acompanhamento sistemático de mentores (preceptores) e docentes de suas instituições de ensino superior. Isso cria um vínculo direto entre a prática pedagógica e a formação acadêmica, permitindo um aprendizado mais contextualizado e significativo.

Quanto ao objetivo III do PRP, busca-se reforçar a relação entre a universidade e a escola, promovendo uma atuação conjunta na formação docente. Neste sentido, Nóvoa e Vieira (2017) destacam a importância desta aproximação para uma formação mais integrada e coerente com a realidade educacional. Esta articulação favorece a troca de saberes entre os espaços formadores e os de prática, fortalece o protagonismo das redes de ensino e contribui para a construção de uma

formação docente mais sólida, contextualizada e alinhada às demandas da Educação Básica.

Outro aspecto importante desta mediação é a promoção de parcerias entre docentes. A colaboração entre formador e formando e entre os próprios docentes é essencial para o crescimento coletivo no ambiente educacional. Placco, Souza e Almeida (2012) afirmam que, ao compartilhar experiências e metodologias, os professores conseguem aprimorar suas práticas pedagógicas, enriquecendo os processos de ensino e de aprendizagem. Estas parcerias podem, ainda, estender-se a outras interações no espaço escolar, tornando o ambiente mais cooperativo e colaborativo, o que é essencial para o sucesso do trabalho pedagógico.

A primeira chamada para compor o PRP foi a partir do Edital CAPES nº 06/2018 (Brasil, 2018), para o qual instituía 440 horas, divididas em 60 horas de ambientação, 320 horas de imersão, incluindo 100 horas de regência com uma intervenção pedagógica e 60 horas para relatório final, avaliação e socialização. O PRP é composto por um coordenador institucional (docente da IES), coordenador de área (docente da IES), residentes (licenciandos) e preceptores (professores(as) da Educação Básica). Assim, o residente será acompanhado por um preceptor da Educação Básica e orientado por um docente da IES, sob a coordenação de um coordenador institucional. O edital oferecia, como incentivo aos residentes, um quantitativo de 18 parcelas mensais de bolsas.

Sobre a concessão de bolsas, Silva e Cruz (2018) pontuam que esta se situa em um espaço híbrido entre assistência e apoio aos estudos, configurando novas formas de conceber a formação de professores. Esta dinâmica se relaciona com políticas assistencialistas que podem, ao mesmo tempo, oferecer suporte à formação e gerar potenciais vínculos de dependência e sujeição. Esta iniciativa contribui para a redução da evasão estudantil, permitindo que estudantes se dediquem integralmente às atividades da residência sem a necessidade de conciliar estágios não relacionados à docência ou outras formas de trabalho.

As atribuições direcionadas aos residentes e preceptores estão descritas pela CAPES nos editais de seleção.

A seguir, iremos destacar algumas funções para os participantes da nossa pesquisa.

Para ingressar na condição de residente bolsista, o discente deve atender a uma série de requisitos mínimos. Dentre eles, destaca-se a necessidade de ser

brasileiro ou estrangeiro com visto permanente no país, estar regularmente matriculado em curso de licenciatura na área do subprojeto, e ter sido aprovado em processo seletivo conduzido pela Instituição de Ensino Superior (IES). Além disso, exige-se que o estudante tenha integralizado ao menos 50% da carga horária do curso ou esteja cursando a partir do quinto período. Outro ponto essencial é a disponibilidade mínima de 23 horas mensais para o desenvolvimento das atividades da residência pedagógica, formalizada por meio de um Termo de Compromisso firmado com a CAPES Brasil (2022). Cabe também aos residentes, o registro das ações desenvolvidas, a apresentação dos resultados parciais e finais de sua atuação nos seminários institucionais, e a participação nos processos avaliativos conduzidos pela IES e pela CAPES.

A melhoria da formação dos licenciandos, por meio de projetos que favoreçam a relação entre teoria e prática, é um aspecto central da proposta. Conforme Tardif (2014), a formação de professores precisa ser mais do que uma simples transmissão de saberes teóricos; ela deve proporcionar aos futuros docentes uma vivência prática que os prepare para enfrentar a diversidade e as complexidades da sala de aula.

Conforme descrito anteriormente, o PRP pressupõe a articulação entre as IES e escolas da Educação Básica, demandando a atuação qualificada de professores(as) da rede pública no papel de preceptores(as). Estes profissionais assumem papel fundamental na mediação entre o conhecimento acadêmico e a prática docente, orientando e acompanhando os residentes no contexto escolar. Esta função possui requisitos mínimos que visam a garantir a qualidade da orientação pedagógica oferecida aos discentes em formação. Além disso, tem a responsabilidade de planejar e desenvolver, em conjunto com o(a) coordenador(a) de área e os(as) residentes, as atividades pedagógicas que compõem o subprojeto. Cabe também a estes profissionais acompanhar a frequência dos discentes, elaborar relatórios, comunicar à coordenação eventuais alterações em suas condições de participação, e manter diálogo constante com a equipe escolar (Brasil, 2022).

Adicionalmente, os(as) preceptores(as) devem participar dos seminários de formação promovidos pela universidade, divulgar as ações do programa à comunidade escolar e compartilhar práticas pedagógicas exitosas com os demais docentes da instituição. São igualmente responsáveis por se engajar nos processos de acompanhamento e avaliação definidos pela CAPES e pela IES, garantindo a efetividade e a continuidade do PRP em sua unidade escolar, exercendo uma função

estratégica na constituição de uma formação docente mais integrada, crítica e contextualizada, contribuindo para a consolidação de uma política pública que busca transformar a formação inicial por meio da imersão orientada na realidade escolar.

Ao longo dos anos, foram publicados três editais de seleção, sendo um deles para vagas remanescentes, a saber: o Edital CAPES nº 06/2018, nº 11/2020 e nº 24/2022, os quais evidenciaram a preocupação em oferecer uma experiência formativa mais aprofundada, na qual o licenciando assume um papel ativo nos processos de ensino e de aprendizagem.

A proposta do PRP se alinha a um modelo formativo que busca superar a tradicional fragmentação entre formação teórica e prática docente, garantindo que os futuros professores desenvolvam habilidades reflexivas e investigativas fundamentais para o exercício profissional. Além disso, ao incentivar parcerias e colaborações entre os agentes envolvidos na formação docente, o programa possibilita a construção de uma rede de apoio e aperfeiçoamento contínuo. (Coimbra, 2020).

Entretanto, para que o PRP alcance plenamente seus objetivos, é necessário garantir condições adequadas para sua implementação, incluindo a continuidade do financiamento, a qualificação dos envolvidos e o acompanhamento sistemático das atividades desenvolvidas. Assim, o fortalecimento desta iniciativa pode contribuir significativamente para a formação de professores mais preparados para enfrentar os desafios da Educação Básica no Brasil, promovendo um ensino de qualidade e uma aprendizagem significativa para os estudantes.

3.5 Caracterização do Programa de Residência Pedagógica no Curso de Ciências: Biologia e Química

Embora o PRP tenha sido lançado nacionalmente em 2018, sua implementação na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) ocorreu apenas em 2020, por intermédio da PROEG, e com base na portaria CAPES nº 259/2019 e no Edital CAPES nº 01/2020 (Brasil, 2020). A estrutura inicial do programa permitiu consolidar a parceria entre a UFAM e as instituições de ensino, possibilitando a inserção de licenciandos em contextos reais de prática docente.

O subprojeto na área de Química, implementado nos municípios amazonenses de Manaus, Coari, Itacoatiara e Humaitá, tem se configurado como

uma importante estratégia de fortalecimento da formação inicial de professores de Química. A proposta desenvolvida nos núcleos locais tem como eixo central a articulação entre teoria e prática, proporcionando aos licenciandos um percurso formativo que os insere ativamente no cotidiano das escolas de Educação Básica desde os primeiros momentos do curso.

Já na área de Biologia, o residente encontrou a oportunidade de explorar temáticas próximas da realidade dos alunos, como corpo humano, saúde, meio ambiente e ecossistemas. Estas temáticas, por sua vez, favorecem o diálogo entre ciência e sociedade, além de possibilitarem intervenções pedagógicas que desenvolvem o pensamento crítico e a consciência socioambiental. O PRP, neste sentido, ofereceu aos licenciandos um campo fértil para a elaboração de práticas inovadoras, sensíveis às necessidades da comunidade escolar e comprometidas com a formação cidadã.

O subprojeto na área de Química, desenvolvido na capital - Manaus - e nos municípios de Coari, Itacoatiara e Humaitá, tem se mostrado uma estratégia importante para fortalecer a formação inicial dos futuros professores. A proposta organizada pelos núcleos locais busca aproximar o licenciando da rotina escolar desde cedo, criando oportunidades reais para que teoria e prática caminhem juntas no decorrer do curso.

No caso do subprojeto de Química, o residente pode trabalhar temas que aparecem com frequência no cotidiano dos alunos, como as transformações da matéria, o uso de diferentes materiais, as reações químicas e questões ligadas ao ambiente, como a qualidade da água ou o descarte de resíduos. Quando estes assuntos são tratados de forma contextualizada, os estudantes conseguem perceber a presença da Química em situações comuns, como na cozinha, na limpeza da casa, no funcionamento de baterias ou até mesmo na observação de fenômenos naturais. Isso abre espaço para atividades mais próximas da realidade da turma e favorece práticas que ajudam na compreensão de problemas atuais.

Já no subprojeto de Biologia, o residente encontrou outra gama de possibilidades de interação com o cotidiano, como o estudo do corpo humano, da saúde, do meio ambiente e dos ecossistemas. Estes temas costumam despertar interesse imediato nos alunos e permitem trabalhar relações entre ciência e sociedade, além de incentivar reflexões sobre questões socioambientais. Desta forma, a Residência Pedagógica se tornou um espaço rico para que os licenciandos

experimentem práticas de ensino mais sensíveis às demandas da comunidade escolar e comprometidas com a formação cidadã.

Em 2022, foi lançado pela Capes o Edital 24/2022, destinado à Chamada Pública para apresentação de Projetos Institucionais do PRP, cujo objetivo era selecionar até 250 IES para implementar projetos que envolvessem a formação prática de professores da Educação Básica em escolas públicas (Brasil, 2022).

Com este edital, foi contemplada a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e, assim, por intermédio da PROEG e com base na Portaria CAPES nº 82, de 26 de abril de 2022, e no Edital CAPES nº 24/2022, foram aprovados os cursos de Licenciatura em Química (Manaus-AM) e o Curso de Ciências: Biologia e Química contemplando as áreas de Biologia e Química nos municípios de Coari-AM, Itacoatiara-AM e Humaitá - AM, dentre outras áreas.

O nosso estudo abrangeu apenas os subprojetos de PRP nas áreas de Biologia e Química do curso de Licenciatura em Ciências: Biologia e Química do Instituto de Educação Agricultura e Ambiente (IEAA), localizado no município de Humaitá-AM, na região Norte do Brasil. O município de Humaitá está situado às margens do rio Madeira, no sudeste do estado, a aproximadamente 675 km da capital, Manaus.

O IEAA foi criado em 4 de outubro de 2006 pela Portaria n.º 028/2005 – CONSUNI/UFAM, inicialmente com o nome de Instituto de Agricultura e Meio Ambiente (IAA). Posteriormente, em 3 de agosto de 2009, a Portaria n.º 011/2009 – CONSAD/UFAM oficializou a alteração do nome para Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), refletindo a ampliação de sua atuação acadêmica e interdisciplinaridade (Brasil, 2022).

A partir do Edital 037/2022, o Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) selecionou 15 bolsas (discentes/subprojeto de Química) e 15 bolsas (discentes/subprojeto de Biologia). Além disso, foram selecionados 04 discentes voluntários como cadastro de reserva. Desta forma, o curso de Licenciatura em Ciências abrangeu ambas as áreas e os alunos tiveram a possibilidade de concorrer a qualquer um dos subprojetos, desde que realizassem a inscrição em apenas um deles.

Complementando esta estrutura, o Edital 041/2022 promoveu a seleção de docentes das escolas de Educação Básica da rede pública para atuarem como professores preceptores no programa. Com base no item 3 do referido edital, foram

disponibilizadas 111 cotas de bolsas para esta função, distribuídas entre 17 subprojetos e 37 núcleos/licenciaturas da UFAM. Esta organização permitiu que cada núcleo contasse com 3 preceptores, atuando em diferentes escolas-campo, garantindo um acompanhamento mais eficaz e individualizado aos licenciandos durante sua formação prática. Esta seleção resulta em uma distribuição média de 5 a 6 licenciandos por professor preceptor.

Em síntese, o PRP em Biologia e Química, conforme discutido por Oliveira Neto, Pereira e Pinheiro (2020), não apenas amplia os saberes e habilidades profissionais dos licenciandos, mas também fortalece a sua identidade docente. Ao vivenciarem os desafios e as potencialidades do ensino destas disciplinas em contextos reais, os residentes são impulsionados a desenvolver um olhar crítico, reflexivo e propositivo, essencial para a construção de uma prática educativa transformadora e socialmente relevante.

4. O PRP E A FORMAÇÃO DOCENTE: ESTADO DO CONHECIMENTO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

O estado do conhecimento compreende um processo de identificação, registro e categorização da produção científica em determinada área, considerando um recorte temporal específico. Este procedimento envolve a análise de diferentes fontes, como periódicos, teses, dissertações e livros, possibilitando a construção de uma visão ampla e sistematizada sobre uma temática. Conforme destaca Morosini e Fernandes (2014), esta abordagem favorece não apenas a organização do conhecimento produzido, mas também a reflexão crítica e a elaboração de sínteses que evidenciam tendências, lacunas e contribuições no campo investigado.

Visando a realizar um diagnóstico sobre as produções acadêmicas relacionadas ao PRP da CAPES, foi realizado um levantamento nas plataformas da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. A pesquisa teve como objetivo identificar dissertações e teses que abordassem o PRP no contexto da formação inicial de professores nas áreas de Biologia e Química. Para isso, foram utilizadas as seguintes palavras-chave, de forma combinada: “Residência Pedagógica”, “Biologia”, “Formação Docente” e “Formação Inicial” apenas no contexto dos trabalhos da área de Biologia. Para a de Química, substituiu-se a palavra Biologia. Os resultados estão apresentados no Quadro 01.

Quadro 01 - Produções científicas sobre o PRP

Título	Área	Autor	Ano de publicação	Tese/ Dissertação
Atravessamentos entre políticas curriculares nacionais e políticas de formação inicial de professores de Ciências Biológicas	Ciências Biológicas	Alessandra Carvalho Nogueira	2020	Dissertação
A constituição para a docência e o estágio supervisionado das licenciaturas em Ciências Biológicas: um estudo comparativo em instituições públicas de Manaus, Amazonas	Ciências Biológicas	Henrique Rogério Rocha da Cruz	2020	Dissertação
Contribuições do Programa de Residência Pedagógica para a formação inicial de professores de Ciências e Biologia	Biologia	Aline Barbosa Zonatto	2022	Dissertação
Contribuições do Programa de Residência Pedagógica na formação de professores da Educação Básica	Ciências Biológicas	Francisco das Chagas da Silva	2020	Dissertação

Estágio Supervisionado e Residência Pedagógica no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFVJM: desafios e possibilidades para a formação de professores	Ciências Biológicas	Sélvia Taciana Josiana Maciel de Paula Silva	2022	Dissertação
Formação docente: o Programa de Residência Pedagógica no curso de Ciências Biológicas da UFC	Ciências Biológicas	Thaís Borges Moreira	2020	Dissertação
Formação inicial de professores no ambiente profissional: um olhar sobre a transposição didática de conteúdos de Ciências e Biologia no Programa de Residência Pedagógica	Ciências e Biologia	Éder Belém Guedes	2021	Dissertação
Impactos do Programa de Residência Pedagógica na formação inicial docente em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Sergipe	Ciências Biológicas	Cíntia de Cássia Marcolan	2022	Dissertação
Repercussão do Programa de Residência Pedagógica na Formação Inicial do professor de Ciências e Biologia	Ciências e Biologia	Claudinelly Yara Braz dos Santos	2022	Tese
Residência Pedagógica: os impactos de uma política pública na formação de professores do curso de Ciências Biológicas	Ciências Biológicas	Ana Izabel da Silva Rosario	2021	Dissertação
Importância do Programa de Residência Pedagógica na formação de professores	Biologia	Lyuska Leite Andreino Santino	2023	Dissertação
Contribuições e limitações do Programa de Residência Pedagógica (PRP) para a formação inicial de professores de Ciências da Natureza na Universidade Federal do Acre (UFAC)	Ciências Biológicas	Marcos Oliveira de Araújo	2021	Dissertação
Contrastes na formação e identidade docente em contextos da pandemia de COVID-19 e não-pandemia: as contribuições do Programa de Residência Pedagógica (PRP) para os residentes do curso de Licenciatura em Biologia da UFT-UFNT	Biologia	Alexssandro Teles Lima	2023	Dissertação
O Programa de Residência Pedagógica no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFSJ: um estudo ator-rede a partir dos relatos dos residentes	Ciências Biológicas	Isaias Leonel Ferreira Soares	2022	Dissertação
Formação de professores/as de Ciências e Biologia e o Estágio Supervisionado Obrigatório: compreensões didático-pedagógicas de egressos/as	Ciências e Biologia	Kamila Weber Blasius	2021	Dissertação
Programa de Residência Pedagógica (PRP): um estudo sobre a formação docente de Química	Química	Luara Wesley Candeu Ramos	2024	Dissertação

Um estudo sobre as ações docentes compartilhadas de residentes do Programa de Residência Pedagógica de um curso de licenciatura em Química	Química	Cássia Emi Obara	2021	Tese
Contribuições do estágio supervisionado para a constituição da subjetividade docente na formação inicial de professores de Química	Química	Érina Ribeiro Andrade	2020	Dissertação BDTD Instável
Formação de professores de Química no Programa de Residência Pedagógica: reflexões expressas na relação teoria-prática	Química	Manuel Bandeira dos Santos Neto	2023	Dissertação
Indícios de conhecimentos docentes em licenciandos em Química no Programa de Residência Pedagógica durante a pandemia da COVID-19	Química	Paulo Augusto Carneiro Loureiro	2024	Dissertação
Práticas de avaliação formativa no contexto do Programa de Residência Pedagógica	Química	Luís Rafael Barbosa	2023	Dissertação
Representações sociais sobre ser professor e o processo de (re)construção da identidade docente: um estudo no curso de licenciatura em Química da UFAC - Rio Branco	Química	Gahelyka Agtha Pantano Souza	2021	Tese
Formação inicial de professores de Química: contribuições de um curso de história da radioatividade	Química	Gean Aparecido Zapateiro	2020	Dissertação
Investigações acerca da História e Filosofia da Ciência com licenciandos em Química	Química	Drielle Caroline Castilho	2024	Dissertação
Mobilização de saberes e construção da identidade docente: um estudo de caso com residentes no contexto do subprojeto de Química/2020 do Programa de Residência Pedagógica da UNIFESSPA	Química	Eliane da Costa Lima	2023	Dissertação
Análise das reflexões dos bolsistas da Residência Pedagógica em Química: contribuições para a formação inicial de professores	Química	Graziele Borges Licurgo	2025	Dissertação

Fonte: elaborado pelo próprio autor, 2025

As produções acadêmicas sobre o PRP evidenciam um crescente interesse na investigação da formação inicial de professores, especialmente entre 2020 e 2025. A maior parte dos estudos concentra-se nos cursos de Ciências Biológicas e Biologia, seguida pelos cursos de Química, refletindo a relevância do PRP na formação de docentes das Ciências da Natureza.

Na área de Biologia, a pesquisa tem abordado tanto as políticas curriculares quanto a articulação entre estágio supervisionado e práticas pedagógicas, destacando a relação entre teoria e prática no cotidiano escolar Nogueira (2020), Cruz (2020), Marcolan (2022).

Já em Química, os estudos enfatizam aspectos como história da ciência, interdisciplinaridade, avaliação formativa e a construção da identidade docente, mostrando como o programa contribui para a mobilização de saberes e para a reflexão crítica dos licenciandos (Zapateiro, 2020; Castilho, 2024; Rodrigues, 2024).

No BDTD, a busca pelo termo “Residência Pedagógica” retornou 661 trabalhos. Ao adicionar o termo “Biologia”, o número foi reduzido para 69; com a inclusão de “formação inicial docente”, este total caiu para 15. A busca com o termo “Química” apresentou 43 resultados, diminuindo para 24 ao se acrescentar “formação docente”, dos quais somente 8 se encaixaram nos demais critérios. Já no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a combinação entre “Residência Pedagógica” e “Biologia” resultou em 28 trabalhos, reduzidos para 17 quando associado a “formação docente”. Para “Química”, foram encontrados 22 trabalhos, e 12 ao adicionar a mesma combinação.

Os critérios de seleção adotados consideraram os trabalhos que abordassem o Programa de Residência Pedagógica da CAPES no Brasil, publicados entre 2018 e 2025, e, principalmente, que se enquadrassem nos eixos temáticos de formação docente nas áreas de Biologia ou Química. A análise foi realizada por meio da leitura dos títulos, resumos e, quando necessário, do corpo do texto, a fim de assegurar a pertinência ao objeto da pesquisa. De acordo com os critérios, foram encontrados 27 trabalhos.

A maioria dos trabalhos consiste em dissertações de mestrado, correspondendo a aproximadamente 88% do total, enquanto as teses de doutorado representam uma parcela bem menor. Entre os trabalhos, é muito enfatizada a articulação entre teoria e prática, o desenvolvimento de competências docentes, incluindo planejamento de aulas, gestão da sala de aula, práticas de avaliação e reflexão sobre a própria atuação pedagógica nos trabalhos de Zonatto, (2022) Santos Neto (2023), Guedes (2021), Moreira (2020), Barbosa (2023), e Licurgo (2025). Neste sentido, o PRP ajuda os licenciandos a ampliar seus conhecimentos pedagógicos e a refletir sobre sua prática, aprendendo a se adaptar a diferentes contextos escolares.

Apesar das contribuições positivas, os estudos de Cruz (2020), Araújo (2021) e Rosário (2021) apontam desafios estruturais e institucionais que ainda comprometem a consolidação de uma formação integral. Entre eles, destacam-se a insuficiência de acompanhamento sistemático, desigualdades entre instituições e limitações de recursos que podem afetar o impacto do PRP na formação inicial de docentes. Além disso, a pandemia de COVID-19 trouxe novas perspectivas para a investigação do programa, exigindo adaptações nas práticas pedagógicas e uma reflexão mais aprofundada sobre a identidade docente em contextos adversos, como demonstram os estudos de Loureiro (2024) e Lima (2023). Tais circunstâncias evidenciam a necessidade de políticas institucionais que assegurem condições adequadas para a implementação do PRP, de modo a maximizar seus efeitos pedagógicos e sociais.

Diante dos estudos analisados, a literatura recente demonstra que o PRP tem contribuído significativamente para a formação inicial de professores, promovendo experiências que articulam teoria e prática e fortalecendo competências pedagógicas e a identidade profissional. Os estudos de Santos Neto (2023), Santino (2023) e Obara (2021) evidenciam a importância de considerar as condições institucionais e contextuais que sustentam a implementação do programa, de modo a potencializar seus efeitos na qualidade da Educação Básica e na preparação dos futuros docentes. Com base neste conjunto de pesquisas, é possível concluir que o PRP constitui um instrumento relevante para a formação de professores reflexivos, críticos e preparados para enfrentar os desafios contemporâneos da Educação.

Embora os estudos nacionais forneçam uma base sólida sobre os impactos do PRP, é fundamental reconhecer que a implementação e os efeitos do programa podem variar conforme o contexto regional. Neste sentido, torna-se necessário examinar de que forma o PRP se manifesta em realidades específicas, como a Região Amazônica, cujas características socioeducacionais e estruturais diferem significativamente de outros contextos do país.

4.1 Trabalhos regionais: caminhos percorridos por outros

A fim de aprofundar esta discussão, no momento de revisão de literatura foram identificados e selecionados artigos científicos que configuram um dossiê e abordam relatos de experiência dos principais participantes desta pesquisa. Tais produções

tratam de aspectos relacionados à formação inicial de professores e às práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas da região. Na sequência, estes estudos serão apresentados, de modo a situar o PRP no cenário amazônico e contextualizar as discussões que compõem esta investigação.

No *site* do dossiê, é apresentado o mapa da localização geográfica das escolas do município de Humaitá, que indica as três escolas pesquisadas (*vide* Figura 03).

Figura 03 - Localização geográfica das escolas do dossiê



Fonte: Organizadores da edição do Dossiê, 2025.

Para um melhor entendimento e compreensão das temáticas desenvolvidas, os artigos que compõem o dossiê foram organizados e separados em eixos temáticos, considerando as aproximações entre os objetivos, os contextos educacionais e as práticas pedagógicas descritas nos relatos de experiência desenvolvidos no âmbito do PRP (*vide* Quadro 02).

Quadro 02 - Eixos temáticos

TÍTULO	AUTORES
Eixo 01 - Formação docente e vivências no Programa de Residência Pedagógica	
Residência pedagógica: contribuições didáticas e pedagógicas para formação de professores de Biologia	Ana Paula Guimarães da Silva; Jacilma Siqueira Pinho Salvador; Rúbia Darivanda da Silva Costa; Renato Abreu Lima.
Considerações sobre a residência pedagógica de Biologia: um relato de experiência	Ana Sara Diniz Ferreira; Felipe Sant'Anna Cavalcante; Juscélia Araújo e Araújo; Rúbia Darivanda da Silva Costa; Renato Abreu Lima.
Programa de Residência Pedagógica: da vivência a um relato de experiência	Jonathas Danilo Carvalho Gomes; Juscélia Araújo e Araújo; Rúbia Darivanda da Silva Costa; Renato Abreu Lima.

Os benefícios da residência pedagógica na formação de professores: um relato de experiência	Deiryllane Façanha Garcia; Juscélia Araújo e Araújo; Rúbia Darivanda da Silva Costa; Renato Abreu Lima.
Residência pedagógica e suas contribuições para formação docente: relato de experiência	Kamyla Emanoella Caetano Ferreira; Jacilma Siqueira Pinho Salvador; Rúbia Darivanda da Silva Costa; Renato Abreu Lima.
As vivências no Programa de Residência Pedagógica e suas contribuições na formação docente	Sandro Beleza Cruz; Juscélia Araújo e Araújo; Rúbia Darivanda da Silva Costa; Renato Abreu Lima.
Experiências adquiridas em sala de aula durante a residência pedagógica	Vanessa Santos de Almeida; Jacilma Siqueira Pinho Salvador; Rúbia Darivanda da Silva Costa; Renato Abreu Lima.
Eixo 2 - Educação de Jovens e Adultos (EJA) no ensino de Biologia	
Uso de estratégias inovadoras: uma alternativa de suprir as principais dificuldades e despertar interesse em Biologia na modalidade de ensino EJA	Arinelson Pereira do Nascimento; Felipe Sant'Anna Cavalcante; Juracy Santos Pereira; Rúbia Darivanda da Silva Costa; Renato Abreu Lima.
Estratégias complementares para o ensino de Biologia com ênfase na Educação de Jovens e Adultos (EJA), por meio do Programa de Residência Pedagógica (PRP)	Marcelo de Souza da Cruz; Juracy Santos Pereira; Rúbia Darivanda da Silva Costa; Renato Abreu Lima.
Relato de experiência: estratégias de atividades lúdicas no ensino de Biologia para suprir a evasão de alunos na modalidade da EJA	Narkson Freitas Cunha; Felipe Sant'Anna Cavalcante; Juracy Santos Pereira; Rúbia Darivanda da Silva Costa; Renato Abreu Lima.
Metodologias ativas no ensino de Biologia com turmas do EJA: um relato de experiência	Raíza Pimenta Cardoso; Felipe Sant'Anna Cavalcante; Juracy Santos Pereira; Rúbia Darivanda da Silva Costa; Renato Abreu Lima.
Relato de experiência do Programa de Residência Pedagógica de Biologia com alunos da modalidade EJA	Raquel Amorim Pinto; Juracy Santos Pereira; Rúbia Darivanda da Silva Costa; Renato Abreu Lima.
Eixo 3 - Práticas experimentais e estratégias didático-pedagógicas	
A importância das aulas experimentais no ensino de Biologia: relato de experiência	Graciela Cristina Melo Guimarães; Jacilma Siqueira Pinho Salvador; Rúbia Darivanda da Silva Costa; Renato Abreu Lima.
A importância da utilização de práticas alternativas associadas à contextualização no ensino-aprendizagem de Biologia: um relato de experiência do Programa de Residência Pedagógica	Verônica Almieira da Rocha; Juscélia Araújo e Araújo; Rúbia Darivanda da Silva Costa; Renato Abreu Lima.
Eixo 4 -Tecnologias educacionais no ensino de Biologia	
Residência pedagógica: utilização da tecnologia para o ensino de Biologia	Valessa Caroline Felix dos Santos; Felipe Sant'Anna Cavalcante; Jacilma Siqueira Pinho Salvador; Rúbia Darivanda da Silva Costa; Renato Abreu Lima.

Fonte: Próprio autor, 2025.

Os relatos de experiência que compõem este eixo temático evidenciam diferentes dimensões da formação docente proporcionadas pelo Programa PRP no curso de Licenciatura em Ciências: Biologia e Química da Universidade Federal do Amazonas, campus Humaitá. No estudo de Silva, Salvador e Lima (2025), o PRP é apresentado como um espaço formativo que favorece a aproximação do licenciando com o ambiente escolar, possibilitando a articulação entre teoria e prática no

cotidiano da escola pública. Esta perspectiva dialoga com Pimenta (1999), ao compreender a prática como elemento constitutivo da formação docente, e não como um momento posterior ou dissociado da teoria.

De modo semelhante, o trabalho de Garcia, Araújo e Lima descreve a trajetória dos residentes ao longo dos módulos do PRP, enfatizando etapas como observação, regência, planejamento de aulas e participação em projetos escolares. Este percurso formativo evidencia a construção gradual de saberes profissionais, os quais se constituem na interação entre o conhecimento acadêmico e as experiências vivenciadas na escola. Tal compreensão aproxima-se da concepção de Tardif (2014), que define os saberes docentes como plurais, temporais e oriundos de diferentes fontes, entre elas a experiência prática e o contexto institucional no qual o professor atua.

No relato de Almeida, Cavalcante, Salvador, Costa e Lima (2025), a PRP é apresentada como um espaço de desenvolvimento da autonomia docente, a partir do envolvimento dos residentes em atividades de sala de aula, intervenções pedagógicas e acompanhamento sistemático por parte da preceptora e da coordenação do programa. Esta dimensão formativa dialoga com Nóvoa (2009), ao enfatizar a formação de professores ancorada na profissão, no trabalho coletivo e na reflexão sobre a prática, elementos fundamentais para a constituição da identidade docente.

5. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este tópico trata dos caminhos metodológicos que foram seguidos, para tanto, está dividido em cinco subtópicos, nos quais se descereve o tipo de pesquisa, o instrumento de coleta de dados e como foi realizada a análise de dados.

As perguntas que avaliam o nível de concordância e discordância dos respondentes foram estruturadas com base na *Escala Likert*, um tipo de escala psicométrica amplamente utilizada em pesquisas para mensurar atitudes, opiniões e comportamentos, geralmente composta por alternativas que variam de “Discordo totalmente” a “Concordo totalmente”.

A Escala de Likert, conforme Martins e Cornacchione (2021), consiste em um instrumento amplamente utilizado nas pesquisas sociais, composto por um conjunto de afirmações relacionadas a atitudes, opiniões ou percepções. Para cada item, o respondente indica seu grau de concordância ou discordância em uma escala ordinal, geralmente de cinco ou sete pontos, à qual são atribuídos valores numéricos. Estes valores permitem a mensuração das respostas, possibilitando a obtenção de um escore que representa a posição do indivíduo em relação ao objeto investigado.

5.1 Tipo de pesquisa

Entendemos que toda produção de conhecimento científico, portanto, ciência, prescreve a escolha do caminho metodológico a ser seguido. Para este trabalho, inicialmente, a pesquisa possui uma abordagem do tipo qualitativa.

Segundo Minayo (2012), a pesquisa qualitativa é uma abordagem voltada para a compreensão dos significados das experiências humanas em seus contextos históricos, sociais e culturais. Em contraste com a lógica quantitativa, que busca generalizações, a qualitativa se debruça sobre os sentidos, vivências, ações e práticas sociais, valorizando a subjetividade e a singularidade dos participantes envolvidos. Isso possibilita uma análise mais intensa e contextualizada, sem a necessidade de números ou análises estatísticas, privilegiando uma abordagem que se adapta melhor a fenômenos complexos e contextos particulares

Neste sentido, a coleta de dados na pesquisa qualitativa é igualmente flexível, sendo concebida de forma mais aberta, permitindo uma reconstrução abrangente do caso estudado. Segundo Flick (2013, p. 23), “o objetivo é captar o máximo possível

de informações para formar um quadro completo e rico de interpretações sobre o fenômeno em análise”.

Assim, Lüdke e André (2017) afirmam que, durante a pesquisa qualitativa, a preocupação é maior com o processo do que com o produto e os dados coletados são ricos em descrições de pessoas, situações e acontecimentos.

A pesquisa exploratória, no âmbito da abordagem qualitativa, caracteriza-se por sua flexibilidade metodológica, permitindo ao pesquisador utilizar diferentes instrumentos de coleta de dados e empregar variadas técnicas de análise, o que contribui para o rigor e a qualidade da investigação. Conforme destacam Losch, Rambo e Ferreira (2023), esta flexibilidade possibilita a triangulação dos dados sob diferentes perspectivas, ampliando a compreensão do fenômeno investigado em seu contexto. Gil (2017) ressalta que este tipo de investigação permite maior proximidade entre o pesquisador e o objeto de estudo.

Gil (2007) aponta que a pesquisa descritiva contribui ao possibilitar a caracterização dos fenômenos e o estabelecimento de relações entre variáveis, analisando suas características, efeitos e influências. Ademais, Pedroso, Silva e Santos (2018) evidenciam a aplicabilidade deste método em estudos que demandam a compreensão de situações específicas e a interpretação de informações, como nas pesquisas de opinião e de mercado. Desta forma, a abordagem qualitativa exploratória configura-se como um caminho metodológico relevante para as investigações educacionais, ao possibilitar análises mais integradas, interpretativas e contextualizadas dos fenômenos estudados.

5.2 Instrumentos de coleta de dados

Coletar dados significar obter informações necessárias para a pesquisa e precisa ser realizada mediante o uso de algumas técnicas ou instrumentos de pesquisa. Desta forma, o instrumento utilizado nesta pesquisa foi o questionário *online Google Forms*. Para Mota (2019, p. 371), “o *Google Forms* é uma ferramenta gratuita de criação de formulários *online* disponível para qualquer usuário que possui uma conta *Google*, o qual pode ser acessado em diversas plataformas, inclusive, por meio do celular”. A vantagem deste instrumento para a pesquisa “[...] é a praticidade no processo de coleta das informações. O autor pode enviá-los para os respondentes

via e-mail, ou através de um *link*, assim todos poderão responder de qualquer lugar” (Mota, 2019, p. 374).

Desenvolvida em 2008, a plataforma *Google Forms* tinha o intuito de servir para a criação de formulários de pesquisa *online*. Ao longo dos anos, a plataforma passou por atualizações e passou a possibilitar outras finalidades além da pesquisa, como a aplicação para vagas de trabalho, criação de convites para eventos, elaboração de avaliações e testes. Ainda que não tenha sido criado com foco específico no uso educacional, o *Google Forms* foi amplamente utilizado por professores, especialmente durante o período do ensino remoto emergencial, por sua praticidade e acessibilidade (Lemos, 2022). Além disso, destaca-se sua importância na tabulação e organização automática dos dados coletados, uma vez que a integração com o *Google Planilhas* permite a geração de gráficos, tabelas e estatísticas de forma ágil e eficiente, facilitando a análise de resultados em pesquisas acadêmicas, diagnósticos educacionais e avaliações formativas.

5.3 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa são os participantes do Programa de Residência Pedagógica (PRP) do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), do curso de Licenciatura em Ciências: Biologia e Química, da Universidade Federal do Amazonas.

Foram estabelecidos alguns critérios de inclusão e exclusão para a seleção dos participantes da pesquisa. Segundo Patino e Ferreira (2018), os critérios de inclusão especificam as características-chave que tornam os participantes aptos para o estudo, como aspectos demográficos, comportamentais ou relacionados a experiências prévias relevantes ao tema em investigação. Já os critérios de exclusão são igualmente importantes, pois ajudam a filtrar os participantes que, por alguma razão, podem comprometer a validade ou a consistência dos resultados, como indivíduos que não atendem às condições ou que poderiam apresentar algum tipo de visão divergente do objeto de estudo.

Os critérios de inclusão para a pesquisa são os seguintes: 1) Discentes selecionados no Edital nº 24/2022 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que atuaram no PRP durante os anos de 2022, 2023 e 2024, nos subprojetos de Biologia e Química. 3) Discentes que aceitem participar

da pesquisa. E como Critérios de exclusão: 1) Discentes que, embora vinculados ao edital, não tenham efetivamente participado das atividades do Programa de Residência Pedagógica nos subprojetos de Biologia e Química; 2) Discentes que se recusarem a participar da pesquisa ou não assinarem o TCLE; 3) Discentes que, por motivo de descumprimento de normas, foram desligados do programa. É importante destacar que a pesquisa foi realizada após sua submissão e aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

Com o intuito de identificar o público-alvo da pesquisa, foram considerados os discentes aprovados em cada núcleo, conforme estabelecido no Edital 037/2022. (Programa de Residência Pedagógica/2022, Seleção de Discentes Bolsistas e Voluntários), publicado no Boletim de Serviço Eletrônico em 17/11/2022. Para isso, foi realizado contato formal, via *Whatsapp*, com o envio do convite para participar da pesquisa, bem como as informações sobre seus objetivos. O curso de Licenciatura em Ciências: Biologia e Química contam com um grupo de alunos egressos, e por conta desse grupo se tornou possível entrar em contato com os residentes de cada núcleo. Onde os mesmos tiveram um prazo sugestivo de até 15 dias para envio das respostas. Buscava-se conseguir pelo menos quinze retornos positivos.

Para preservar o anonimato dos participantes, estes foram identificados por pseudônimos inspirados em termos da Biologia e da Química, tais como: Catalisador, Célula, Enzima, Reagente, Molécula, Hidrocarboneto, DNA, Fotossíntese, Metabolismo, Átomo, Carboidrato, Eucarioto, Carbono, Iodo, Oxigênio, Solute e Mercúrio.

O trabalho foi aprovado no Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) sob o Parecer nº 7.642.464 e CAAE:87990525.2.0000.5020.

5.4 Análise dos dados

Esta etapa caracteriza-se por uma abordagem interpretativa, voltada à compreensão dos significados atribuídos pelos participantes às suas experiências. Os dados coletados foram organizados em categorias analíticas, tomando como referência as contribuições de Bardin (2016). Para tanto, adotou-se a técnica de Análise de Conteúdo (AC), entendida como um procedimento sistemático de tratamento e análise de dados qualitativos.

A AC, conforme Bardin (2016), consiste em um conjunto de técnicas que possibilitam examinar comunicações de maneira organizada e rigorosa, favorecendo

a identificação de sentidos e significados presentes nos dados. Esta abordagem é amplamente empregada em pesquisas qualitativas por permitir uma leitura aprofundada dos fenômenos sociais e das interações humanas, especialmente a partir da categorização e interpretação das informações.

O desenvolvimento da análise seguiu as etapas propostas por Bardin (2016), iniciando-se pela pré-análise, caracterizada pela leitura flutuante do material e pela organização inicial dos dados. Em seguida, procedeu-se à exploração do material, com a codificação e categorização das unidades de significado. Por fim, realizou-se o tratamento dos resultados e a interpretação, etapa em que os dados foram analisados de forma crítica e articulados ao referencial teórico, possibilitando a construção de inferências sobre o fenômeno investigado.

5.5 Conhecendo o local da pesquisa

A área atualmente ocupada pelo município de Humaitá foi inicialmente povoada por grupos indígenas que tinham como principal base econômica para sua subsistência o extrativismo vegetal, destacando-se, dentre as várias etnias, os Torá, às margens do rio Maici; os Tenharim, ao longo do rio Marmelo; e os Parintintin, Pama, Arara e Mura, próximos ao rio Madeira.

A chegada do comerciante José Francisco Monteiro, em 15 de maio de 1869, marcou o início da presença não indígena permanente na região, com sua fixação em Pasto Grande, então sede da Freguesia de São Francisco. Devido a conflitos com indígenas, em 1888, a sede foi transferida para o local correspondente à atual cidade de Humaitá, passando a se chamar Freguesia de Nossa Senhora da Conceição do Beem de Humaitá. O topônimo Humaitá tem origem indígena, significando “a pedra que agora é negra” (Brasil, 2019).

O município de Humaitá está localizado na porção sul do estado do Amazonas, integrando a Região Amazônica brasileira. Limita-se com os municípios de Manicoré, Novo Aripuanã e Apuí, além de fazer fronteira com Canutama, Tapauá, Beruri e Borba, configurando-se como um importante ponto de articulação territorial no sul do estado. Sua posição geográfica o insere em uma área estratégica de conexão entre o Amazonas e estados vizinhos da região Norte e Centro-Oeste do país.

Figura 04 - Vista aérea da cidade de Humaitá, Amazonas



Fonte: Foto de José Rodrigues (2021)

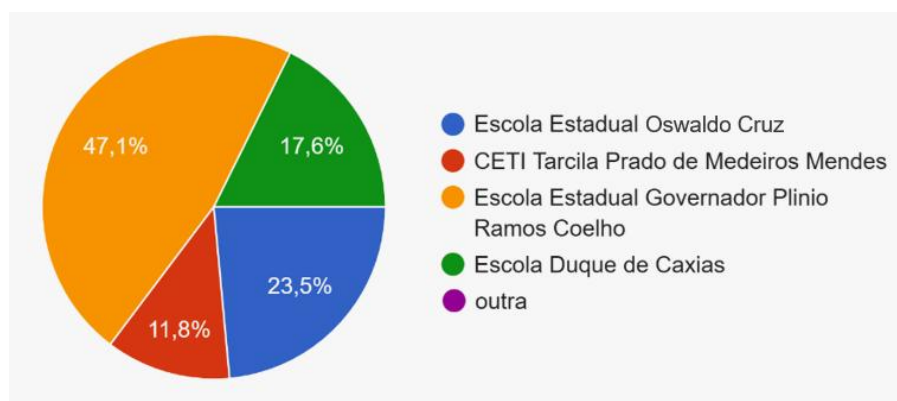
Segundo dados do IBGE (2022), Humaitá-AM contava com 57.473 habitantes no último censo, apresentando densidade demográfica de 1,74 hab/km². No contexto estadual, o município ocupava a 10^a posição em população e a 31^a em densidade, enquanto no cenário nacional situava-se nas posições 573^a e 5.384^a, respectivamente.

Na área educacional, a taxa de escolarização de crianças de 6 a 14 anos atingiu 92,99% em 2022, situando o município na 52^a posição estadual. Quanto ao IDEB (2023), Humaitá obteve 5,5 nos anos iniciais e 4,6 nos anos finais do Ensino Fundamental, ocupando as posições 8^a e 11^a no estado, resultados medianos quando comparados ao conjunto dos municípios brasileiros.

Estes indicadores evidenciam um município em crescimento, com desafios econômicos e educacionais, mas que apresenta avanços importantes em áreas essenciais do desenvolvimento social.

5.5.1 Escolas de atuação dos residentes

O Gráfico 1 apresenta a distribuição dos 17 participantes da pesquisa segundo as instituições escolares nas quais foram desenvolvidas as atividades de que trata esta pesquisa.

Gráfico 01 - Escolas de atuação

Fonte: Próprio Autor, 2025.

Verifica-se que a Escola Estadual Governador Plínio Ramos Coelho concentrou a maior proporção de alunos, correspondendo a 47,1% do total. A Escola Estadual Oswaldo Cruz representou 23,5% dos respondentes, enquanto a Escola Duque de Caxias registrou 17,6%. Por sua vez, o CETI Tarcila Prado de Negreiros Mendes alcançou 11,8% da amostra. Embora conste na legenda a categoria “outra”, não houve participantes que selecionaram essa opção.

A pesquisa mostrou que os alunos residentes estavam distribuídos de forma bastante diversificada entre as escolas do território da cidade. Esta distribuição evidencia que os residentes não se concentraram em um só espaço escolar, mas sim, se espalharam em diversas escolas do município, o que torna a formação mais rica e diversificada, permitindo que conhecessem diferentes tipos de realidades.

Para tanto, obteve-se o total de quatro escolas como lócus da pesquisa, sendo elas: Escola Estadual Oswaldo Cruz, C.E.T.I. Tarcila Prado de Negreiros Mendes, Escola Estadual Governador Plínio Ramos Coelho e Escola Estadual Duque de Caxias.

A Escola Estadual Oswaldo Cruz (Figura 05) teve sua origem como Grupo Escolar Oswaldo Cruz, criado pelo Decreto nº 1282, de 02 de maio de 1918, e inaugurado oficialmente em 04 de maio do mesmo ano. Em 1969, o prédio foi reconstruído e, dois anos depois, com a vigência da Lei nº 5.692/71, a instituição passou a integrar-se às diretrizes educacionais da época, sendo reconhecida como Subunidade Grupo Escolar Oswaldo Cruz, vinculada à Unidade Educacional de Humaitá. Em 1980, a escola recebeu uma nova denominação, tornando-se Escola de 1º e 2º Graus Oswaldo Cruz. Posteriormente, em 1997, passou por uma ampla reforma destinada à modernização e melhoria de sua infraestrutura (INEP, 2019).

Figura 05 - Prédio histórico da Escola Estadual Oswaldo Cruz



Fonte: próprio autor, 2025.

O CETI (Figura 06) é uma instituição de ensino localizada na cidade de Humaitá Amazonas, que oferece Ensino Médio integrado e técnico em diversas áreas, incluindo: Administração, Informática e Meio Ambiente. A infraestrutura da escola possui laboratórios de informática e ciências, quadra poliesportiva, biblioteca, sala de vídeo e outras instalações para a promoção adequada do processo de ensino e aprendizagem (INEP, 2019).

Figura 06 - Centro Educacional de Tempo Integral
Tarcila Prado de Negreiros Mendes (CETI)



Fonte: próprio autor, 2025.

A Escola Estadual Governador Plínio Ramos Coelho (Figura 07) foi criada pelo Decreto Lei nº 16.208 de 02 de setembro de 1994. Sua construção é inerente a um

projeto de governo do Excelentíssimo senhor governador, Gilberto Mestrinho, em alusão ao seu terceiro mandato consecutivo frente ao governo do Estado do Amazonas (INEP, 2019).

Inaugurada no dia 02 de agosto de 1994, recebendo o corpo docente e discente da então extinta Escola Estadual Narceu Rebelo, em dezembro do mesmo ano, foram efetivadas as matrículas das primeiras turmas na escola. O nome da escola foi dado em homenagem a Plínio Ramos Coelho, por ser um filho de Humaitá e ter contribuído com a Educação do Amazonas, sendo um nome de destaque no cenário político do Estado (INEP, 2019).

Figura 07 - Escola Estadual Governador Plínio Ramos Coelho



Fonte: próprio autor, 2025.

A Escola Estadual Duque de Caxias (Figura 08), situada na Avenida Transamazônica, 1722, no Centro de Humaitá - AM, é uma instituição pública comprometida com uma educação de qualidade. A escola funciona nos turnos diurno e noturno, ofertando os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, na modalidade EJA (Supletivo). O espaço escolar conta com estrutura acessível, incluindo sala de recursos multifuncionais destinada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), biblioteca organizada, pátio coberto e quadra esportiva ao ar livre. As salas são climatizadas e a unidade dispõe de laboratório de ciências, laboratório de informática e internet de alta velocidade, contribuindo para um ambiente favorável à aprendizagem. (Econodata 2025).

Figura 08 - Escola Estadual Duque de Caxias



Fonte: próprio autor, 2025.

Vale ressaltar que os residentes da Escola Estadual Duque de Caxias atuavam com turmas da EJA. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem se afirmado como uma modalidade essencial para garantir o direito à educação ao longo da vida. No entanto, como destaca Dos Santos (2016), seu fortalecimento depende de investimento constante na formação dos profissionais, de modo que o processo educativo favoreça não apenas o acesso, mas também a permanência e o desenvolvimento pleno de competências de leitura e escrita. A autora chama atenção para um aspecto recorrente: grande parte dos estudantes da EJA retorna à escola após longos períodos de afastamento, por vezes, de dez, quinze ou mais anos, e tal retorno costuma estar atravessado pelos mesmos fatores que um dia os afastaram, como a necessidade de trabalhar, sustentar a família ou lidar com dificuldades cotidianas que inviabilizam a continuidade dos estudos.

Esta realidade dialoga diretamente com as reflexões de Lucas e Felisberto (2022), que caracteriza o público da EJA como composto majoritariamente por jovens, adultos e idosos das camadas populares, marcados por trajetórias de interrupção, desigualdade e exclusão educacional. Muitos destes alunos não puderam seguir na Educação Básica devido às exigências do trabalho, às responsabilidades domésticas ou às atividades rurais, condições estruturais que moldam profundamente suas experiências escolares.

Há diversos fatores que influenciam a evasão na modalidade de ensino da EJA, fatores estes que precisam ser pautados com

mais especificidade e atenção, pois a escola deve oferecer aos alunos um ensino que os possibilite desenvolver suas habilidades, criatividade, criticidade e fortalecer o elo de aprendizagem dos alunos com um ensino mais dinâmico, lúdico e interativo diversificando sempre que possível a teoria e prática. (Nascimento, Cavalcante, Pereira. Costa e Lima, 2025, p. 46).

Neste contexto, o PRP, quando direcionado à atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA), assume um papel essencial ao aproximar os futuros docentes das dinâmicas reais desta modalidade. A inserção prolongada na escola possibilita que os residentes compreendam, de forma mais sensível e crítica, os desafios que caracterizam o percurso escolar dos estudantes da EJA, como também as demandas pedagógicas específicas deste público. Esta aproximação torna-se ainda mais relevante quando se considera a diversidade de trajetórias, identidades e necessidades que compõem as turmas da EJA, nas quais cada estudante apresenta ritmos, experiências e expectativas distintas em relação ao processo de aprendizagem.

Tais vivências contribuem para que os residentes reconheçam que muitos dos obstáculos enfrentados pelos estudantes, conforme apontado por Cruz, Pereira, Costa e Lima (2025), estão vinculados às condições socioeconômicas e ao histórico de interrupções escolares. Entre estes fatores, destaca-se a extensa jornada de trabalho que a maioria dos estudantes exerce, elemento recorrente nas pesquisas sobre a EJA e frequentemente associado à evasão escolar. A exigência de conciliar emprego, responsabilidades familiares e estudo reduz significativamente o tempo disponível para o aprendizado, tornando a permanência na escola um desafio constante. Ao vivenciar este contexto por meio do PRP, os futuros docentes podem desenvolver práticas mais empáticas, contextualizadas e alinhadas às reais condições de vida destes participantes, contribuindo de forma mais efetiva para sua permanência e aprendizagem.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este tópico apresenta a análise dos resultados obtidos a partir da aplicação do questionário aos residentes participantes do PRP, com o intuito de compreender suas trajetórias formativas, experiências prévias no ambiente escolar e as contribuições do programa para a ampliação da compreensão acerca da prática docente. Os dados analisados permitem demonstrar tanto aspectos expressos por meio de gráficos e percentuais, quanto elementos qualitativos, oriundos das narrativas dos participantes, os quais enriquecem a interpretação dos resultados e possibilitam uma leitura mais aprofundada dos processos formativos vivenciados.

A análise dos resultados está organizada de modo a articular os dados empíricos com o referencial teórico que fundamenta a pesquisa, considerando a formação docente como um processo dinâmico, construído a partir da relação entre saberes acadêmicos, experiências práticas e interações estabelecidas no contexto escolar. Neste sentido, os resultados não são apresentados de forma meramente descritiva, mas interpretados à luz das contribuições teóricas que compreendem à docência como uma prática social, reflexiva e situada.

A pesquisa contou com a participação de 17 residentes, distribuídos entre os núcleos de Biologia e Química. Do total de respondentes, 7 participantes (41,2%) integravam o núcleo de Biologia, enquanto 10 participantes (58,8%) pertenciam ao núcleo de Química, evidenciando uma maior representatividade no estudo.

Assim, os achados demonstram a diversidade de percursos formativos dos residentes e ressaltam o papel do PRP dos núcleos de Biologia e Química, como um espaço privilegiado de aproximação com a realidade escolar, favorecendo a construção de saberes profissionais, o desenvolvimento da identidade docente e a reflexão crítica sobre o exercício da docência no contexto da Educação Básica.

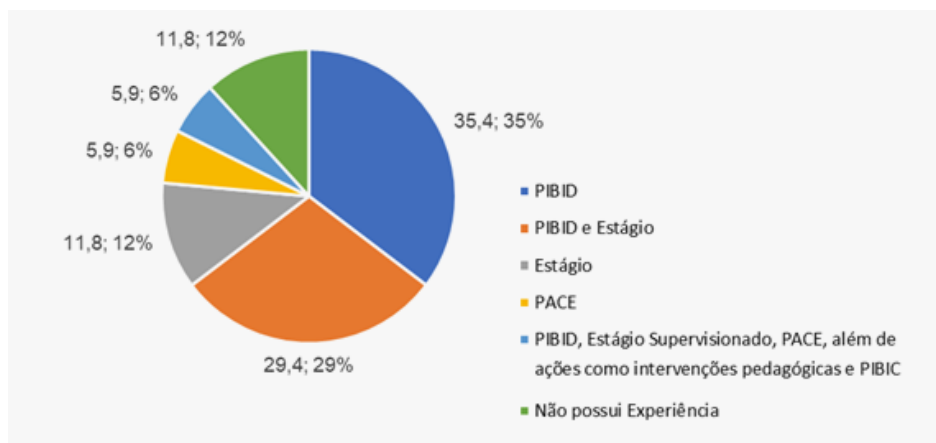
Para isso, foram eleitas oito categorias que emergiram das análises das respostas do questionário aplicado junto aos residentes dos PRP de Biologia e Química que aceitaram participar da pesquisa. Os subtópicos estão descritos abaixo.

6.1. Trajetórias Formativas dos Residentes e a Construção da Compreensão da Prática Docente

Ao analisar as respostas dos participantes sobre sua atuação no ambiente escolar antes do PRP, observou-se que a maioria dos estudantes já havia vivenciado

algum tipo de atuação em ambiente escolar, com trajetórias formativas diversificadas no que se refere às experiências prévias no ambiente escolar, de acordo com o Gráfico 2.

Gráfico 02 - Experiências dos residentes



Fonte: elaborado pelo próprio autor, 2025.

Do total de 17 participantes, especificamente 35,4% relataram ter tido contato com o contexto escolar exclusivamente por meio do PIBID, evidenciando a centralidade deste programa no percurso formativo inicial dos licenciandos investigados. Neste grupo, destaca-se um relato que revela nuances importantes quanto à natureza desta inserção.

O participante identificado como Carboidrato afirmou que, *“embora o PIBID tenha representado seu primeiro contato com a docência, grande parte das atividades desenvolvidas ocorreu em espaços internos da escola, como a biblioteca, atividades que eram voltadas ao cumprimento de demandas institucionais, sob orientação da preceptora, com interação limitada com os estudantes”*.

Este dado evidencia que, mesmo inseridos em um mesmo programa institucional, os licenciandos vivenciaram experiências distintas quanto aos espaços ocupados, às atividades realizadas e ao grau de envolvimento direto com os alunos, indicando que a participação em programas de iniciação à docência não se configura de maneira homogênea entre os participantes. Para Paniago, Sarmiento e Rocha (2018, p. 06), esta diversidade de vivências torna-se ainda mais significativa quando se considera que a docência, enquanto “profissão de interação humana, [...] implica compartilhar, além de conhecimentos teóricos e epistemológicos, alegrias, experiências, afetividade, histórias de vida, intuição, emoção e sentimentos”.

Observa-se, ainda, que 29,4% dos participantes afirmaram ter participado tanto do PIBID quanto do Estágio Supervisionado, incluindo experiências nas áreas de Ciências, Biologia e Química, o que revela um percurso formativo mais articulado entre teoria e a prática. Por sua vez, 11,8% dos participantes relataram experiência prévia restrita ao Estágio Supervisionado, desenvolvida no âmbito das disciplinas específicas do curso.

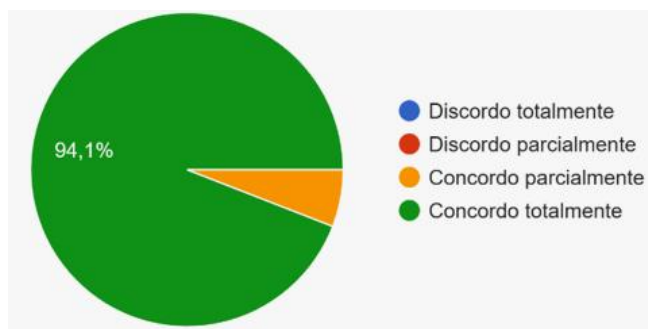
Experiências menos recorrentes também foram identificadas. 5,9% dos participantes mencionaram ter atuado por meio de Programas de Atividade Curricular de Extensão (PACE), enquanto 5,9% relataram um percurso formativo mais amplo, envolvendo PIBID, Estágio Supervisionado, PACE, além de ações como intervenções pedagógicas e PIBIC.

Em seu depoimento, Eucarioto afirma que *“já havia participado de PACEs onde a prática era realizada em ambiente escolar, tratando de maneira direta com os alunos”* e Carbono relatou que sua participação se deu *“por meio do Estágio Supervisionado e PIBID”*. Estes dados se articulam com a literatura que compreende o Estágio Supervisionado como um componente formativo relevante, por favorecer processos investigativos, estimular a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, contribuir para a constituição da identidade docente e promover a interlocução com a comunidade escolar. (Celestino, 2020; Silva, 2019).

Por fim, 11,8% dos participantes declararam não possuir experiência prévia presencial no ambiente escolar, embora tenham indicado uma participação no PIBID realizada de forma remota, o que reforça a diversidade das condições de inserção escolar vivenciadas pelos participantes da pesquisa.

Desta forma, os dados numéricos corroboram a predominância do PIBID como principal experiência anterior no ambiente escolar, ao mesmo tempo em que evidenciam a coexistência de diferentes percursos formativos entre os participantes. De modo geral, observa-se que a maioria dos participantes já havia tido algum nível de inserção na prática docente antes do PRP, principalmente por meio de programas de iniciação à docência e estágios curriculares, ainda que com graus variados de participação e interação com o ambiente escolar.

Sobre o reconhecimento do PRP como um espaço formativo significativo para a ampliação da compreensão acerca da prática docente, sobretudo a partir das experiências vivenciadas no cotidiano escolar, o Gráfico 03 demonstra o reconhecimento dos participantes com um alto nível de concordância.

Gráfico 03 - Compreensão sobre prática docente

Fonte: elaborado pelo próprio autor, 2025.

Do total de 17 respostas, a expressiva maioria dos participantes (94,1%) assinalou a alternativa “Concordo totalmente”, indicando que o programa foi percebido como um elemento significativo para o aprofundamento da compreensão sobre a prática docente. Apenas 5,9% dos respondentes indicaram “Concordo parcialmente”, não havendo registros de discordância parcial ou total.

Este reconhecimento se expressa de forma mais clara nas falas que ressaltam o contato direto com a realidade da escola e os desafios inerentes à docência. O participante Catalisador destaca que o programa proporcionou *“uma experiência de grande ganho no processo de formação do graduando”, ressaltando que a prática docente possibilitou a vivência de “novas experiências”*. Por sua vez, Célula disse que o PRP contribuiu para ampliar sua visão sobre a prática docente *“por meio da imersão na realidade escolar”, permitindo vivenciar “os desafios do ambiente escolar”*. Tal compreensão dialoga com a perspectiva de formação docente apresentada por Tardif (2014), ao enfatizar que os saberes profissionais do professor se constituem a partir da articulação entre conhecimentos oriundos da formação acadêmica e aqueles produzidos na experiência prática.

A dimensão reflexiva da experiência também é evidenciada na fala de Enzima, ao afirmar que a vivência no programa possibilitou *“ter uma visão mais crítica e reflexiva sobre minha prática docente”*, reconhecendo que a forma como o professor atua *“irá refletir na aprendizagem dos alunos”*. Este aspecto aparece ainda associado à compreensão das limitações e possibilidades do contexto escolar, como aponta Reagente, ao mencionar que o PRP permite perceber *“as dificuldades presentes e, ao mesmo tempo, o que podemos fazer para melhorar e agir com o pouco que temos disponível”*.

Outro elemento recorrente nas falas diz respeito à atuação direta em sala de aula e ao contato com os estudantes. O participante Molécula destaca a importância de *“trabalhar dentro da sala e ter contato com os alunos”*, enquanto Átomo ressalta que a experiência contribuiu para compreender *“como é ser um docente, enfrentando os desafios e se modificar quando é preciso”*. Esta perspectiva se alinha com as reflexões de Trentin Silveira (2018) que, em sua análise gramsciana da relação professor-aluno, apresenta esta relação como uma interação dialógica que articula professor e aluno de modo cooperativo e mútuo, reconhecendo a importância do contato direto e sensível às demandas dos estudantes para que a prática educativa supere posturas puramente autoritárias ou mecânicas.

A orientação da preceptoria também emerge como um aspecto relevante. O participante Hidrocarboneto enfatiza que a preceptora *“sempre buscava relacionar a teoria com a prática, contextualizando os conteúdos com o cotidiano dos alunos”*, ampliando sua compreensão sobre o ensino de Química. Além disso, DNA aponta que a vivência possibilitou conhecer *“novas estratégias didáticas, refletir sobre minha atuação e ter domínio de tempo, espaço e conteúdo”*.

As falas revelam ainda que o PRP favoreceu o desenvolvimento de autonomia, trabalho em equipe e participação em planejamentos pedagógicos. Para Fotossíntese, a participação ativa nas atividades e nos planejamentos permitiu conhecer *“um lado da docência que ainda não tinha conhecimento”*, enquanto Metabolismo destaca que o programa possibilitou compreender *“como funciona a dinâmica de uma escola no cotidiano”*, evidenciando desafios e aprendizados que contribuíram para o desenvolvimento profissional.

Segundo lodo, a Residência Pedagógica possibilitou enxergar como vem se *“dando autonomia para o aluno com o professor”*, indicando que o programa favoreceu a participação ativa do residente no processo de ensino. Na sequência, Oxigênio complementa afirmou que, *“pelos meios didáticos em sala, eu aprendi como ensinar e ministrar turmas”*, evidenciando que o uso de recursos didáticos em sala de aula contribuiu para a aprendizagem da prática docente.

Estas perspectivas encontram respaldo em estudos que analisam experiências formativas em contextos reais de ensino e apontam que a vivência em sala de aula favorece a autonomia e o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas. Neste sentido, a pesquisa de Silva e Yamaguchi (2023) destaca que intervenções pedagógicas contextualizadas contribuem para o envolvimento dos

licenciandos com a prática reflexiva e para a construção de saberes docentes que ultrapassem o domínio exclusivo dos conteúdos.

Já Mercúrio destaca que: *“com a vivência em sala de aula, pude conhecer novas estratégias didáticas, refletir sobre minha atuação, ter domínio de tempo, espaço e conteúdo”* e Soluto reforça que *“o mesmo permitiu realizar metodologias ativas de ensino na prática e, para além disso, oportunizou-lhe entender a realidade escolar de forma mais aprofundada”*, o que se alinha aos estudos de Cruz; Pereira; Costa e Lima (2025), assim como o trabalho de Cunha; Cavalcante; Pereira; Costa e Lima (2025), que evidenciam que a interação direta com os alunos e o uso consciente de recursos didáticos em sala de aula estão associados ao fortalecimento de estratégias de ensino e à reflexão crítica sobre a prática docente.

As evidências apresentadas também se aproximam da perspectiva defendida por Nóvoa (2022), ao compreender que a formação do professor se constrói no interior da própria docência. Para o autor, é no exercício concreto do trabalho docente, em contato direto com os estudantes, com os desafios da sala de aula e com o cotidiano da escola, que os futuros professores desenvolvem saberes profissionais e consolidam sua identidade docente.

Estes resultados evidenciam que o PRP foi amplamente reconhecido pelos participantes como uma experiência formativa relevante, capaz de contribuir de maneira consistente para a ampliação da compreensão acerca do exercício da docência no contexto escolar.

6.2 Articulação entre teoria e prática na constituição da prática docente no PRP

A articulação entre teoria e prática é um dos aspectos fundamentais da formação inicial de professores e tem sido amplamente debatida na literatura educacional brasileira. Para Santos Neto (2023) e Obara (2021), superar a separação histórica entre os conhecimentos aprendidos na universidade e a prática desenvolvida na escola implica compreender a docência como uma atividade complexa e reflexiva, construída a partir do diálogo constante entre os saberes teóricos e as experiências vivenciadas no cotidiano escolar.

Tal perspectiva corrobora com Pimenta, (2011), ao apontar que teoria contribui para a constituição do professor, ao consolidar os conhecimentos adquiridos durante a formação e orientar a reflexão sobre a prática docente. Neste

processo, o professor atribui novos sentidos à sua atuação e, ao mesmo tempo, ressignifica a própria teoria a partir das experiências vivenciadas no contexto escolar.

A formação inicial docente, no âmbito do PRP, possibilita ao residente aperfeiçoar seus saberes a partir da unidade entre teoria e prática. Este movimento favorece a produção de conhecimentos que se constrói no próprio processo formativo e que contribui para a constituição do futuro professor, permitindo-lhe compreender a docência de forma mais significativa e contextualizada. Ao vivenciar, desde cedo, a realidade escolar, o residente amplia suas possibilidades de desenvolver práticas pedagógicas que extrapolam os limites do espaço acadêmico e dialogam com as demandas concretas da Educação Básica (Nunes, 2023).

Os participantes perceberam a articulação entre teoria e prática durante o desenvolvimento das atividades no PRP e de que forma esta relação se manifestou no exercício da docência. A análise das respostas evidencia que tal articulação foi amplamente reconhecida pelos residentes, embora vivenciada de maneira diversa, atravessada por limites estruturais, necessidades de adaptação e reflexões críticas sobre o cotidiano escolar.

A articulação entre teoria e prática esteve associada à organização pedagógica das aulas, nas quais os conteúdos conceituais eram trabalhados de forma integrada a atividades práticas. O participante Hidrocarboneto destaca que esta relação se dava a partir de uma sequência didática clara, afirmando que: *“antes de qualquer prática trabalhada, vinha com a teoria bem explicativa”*. De modo semelhante, Reagente ressalta que esta articulação era orientada pela preceptoria, ao relatar que: *“sempre foi solicitado elaborar aula teórica seguido de uma aula prática”*. Também evidenciam que a contextualização dos conteúdos constituiu uma estratégia recorrente para aproximar teoria e prática no processo de ensino.

De acordo com Pimenta (2011), a teoria contribui para a constituição do professor, na medida em que consolida os conhecimentos adquiridos durante a formação e orienta a reflexão sobre a prática docente. Neste processo, o professor atribui novos sentidos à sua atuação e, simultaneamente, ressignifica a própria teoria a partir das experiências vivenciadas no contexto escolar.

Além da organização pedagógica das aulas a partir da sequência entre momentos teóricos e práticos, os relatos dos participantes indicam que esta articulação se desdobrava em estratégias de contextualização dos conteúdos, buscando aproximar os conceitos científicos da realidade vivenciada pelos

estudantes. Já Molécula, ao exemplificar como os conceitos científicos eram relacionados ao cotidiano dos alunos, afirmou que era *“impossível ministrar determinado conteúdo sem articular, por meio da prática, demonstrando exemplos do dia a dia”*. Neste sentido, Prado e Wesendonk (2019) apontam que a experimentação, sendo bem planejada e mediada, tendo articulação entre ciência e experiências cotidianas, permite que os estudantes percebam que o conhecimento científico, embora abstrato, está vinculado à sua realidade, favorecendo a apropriação dos conceitos.

Ao ministrar um determinado conteúdo, é fundamental atribuir-lhe significância, relacionando-o ao cotidiano do aluno, de modo a possibilitar que este associe e compreenda, de forma efetiva, sua importância e aplicabilidade no dia a dia. Conforme destacam Rocha; Araújo; Costa e Lima (2025), a contextualização dos conteúdos favorece a construção do conhecimento, tornando os processos de ensino e de aprendizagem mais significativos.

Segundo Maffi, Prediger, Rocha Filho e Ramos, (2019), a contextualização nos processos de ensino e de aprendizagem não visa apenas à compreensão de teorias científicas e fenômenos, mas também à articulação desses conhecimentos com o contexto sociocultural em que o estudante está inserido. Tal abordagem, quando desenvolvida de maneira proativa e crítica, contribui para a superação de limitações que podem interferir na aprendizagem, ampliando a capacidade do aluno de interpretar e aplicar os conhecimentos científicos em diferentes situações.

Além disso, destaca-se também o uso de metodologias ativas como elemento central dessa articulação. Fotossíntese aponta que a construção de materiais didáticos e a realização de atividades práticas favoreceram a compreensão dos conteúdos pelos estudantes: *“os conteúdos vistos de forma teórica na universidade foram trabalhados com os alunos por meio de práticas, como construção de maquetes, jogos didáticos e experimentos”*. Esta perspectiva dialoga com Cruz; Pereira; Costa e Lima (2025), quando afirmam que as metodologias ativas contribuem para o protagonismo discente, uma vez que envolvem os estudantes de forma participativa nos processos de ensino e de aprendizagem, favorecendo a compreensão dos conteúdos e a construção do conhecimento a partir da ação e da reflexão.

Outro aspecto recorrente refere-se aos momentos de planejamento, discussão e reflexão coletiva, compreendidos como espaços formativos essenciais

para integrar teoria e prática. Conforme relata DNA: *“ao mesmo tempo em que aplicávamos os conhecimentos teóricos, também discutíamos e refletíamos sobre as experiências vivenciadas na escola”*.

Sob esta ótica, é fundamental compreender que as estratégias e práticas de ensino construídas nestes espaços formativos só produzem resultados positivos quando são acolhidas pelos alunos e despertam neles o interesse e a vontade de participar. Práticas que estimulam a curiosidade, a motivação e a criatividade favorecem a participação ativa dos estudantes e contribuem para uma aprendizagem mais significativa e contextualizada (Pinto; Oliveira e Souza, 2023).

Entretanto, a análise também evidencia percepções mais cautelosas e críticas. Alguns participantes ressaltam que a articulação entre teoria e prática foi constantemente tensionada pelas condições reais da escola, como a escassez de recursos e a diversidade das turmas. Célula destaca que: *“a escola nem sempre tinha o que se precisava para desenvolver uma boa prática, o que exigia adaptações constantes”*. De forma semelhante, Átomo afirma que, embora houvesse articulação, muitas vezes, ele se restringia ao essencial: *“era o básico, sendo necessário aprofundar mais para conseguir desenvolver as atividades”*.

Entretanto, apesar das contribuições das metodologias ativas para os processos de ensino e de aprendizagem, sua implementação ainda enfrenta diversos desafios no contexto escolar. Entre eles, destaca-se o tempo limitado destinado às aulas, considerando que muitas atividades práticas demandam maior planejamento e período de execução, o que dificulta a adoção contínua de métodos interativos no currículo escolar (Cruz; Pereira; Costa e Lima, 2025).

Embora o PRP proporcione experiências práticas valiosas, Batista; Lima e Coelho (2025) apontam a necessidade de um alinhamento mais consistente entre os conteúdos teóricos e as práticas desenvolvidas pelos residentes. Tal alinhamento pode ser alcançado por meio de um planejamento colaborativo entre instituições acadêmicas e escolas de aplicação, de modo a assegurar que os conhecimentos teóricos sejam efetivamente incorporados às situações práticas enfrentadas pelos residentes.

Há ainda relatos que apontam para uma articulação parcial, marcada pela necessidade de reformulação das estratégias pedagógicas diante da realidade escolar. Enzima observa que: *“na prática é outra realidade, e as metodologias precisam ser constantemente readaptadas para cada turma”*. Esta percepção é

aprofundada por Metabolismo, ao destacar que a complexidade do cotidiano escolar frequentemente extrapola o que é discutido na formação inicial: *“por trás de toda aula, existe um planejamento, uma logística da escola e dos alunos, o que muitas vezes não aparece na teoria”*. A este respeito, Cruz; Pereira; Costa e Lima (2025) ressaltam que, embora as metodologias ativas favoreçam o engajamento discente, sua efetivação requer condições pedagógicas, organizacionais e temporais que sustentem práticas inovadoras no cotidiano escolar.

A partir desta perspectiva, Catalisador reforça que a articulação entre teoria e prática não ocorre de forma imediata ou automática, mas se constrói a partir da vivência concreta no ambiente escolar: *“é somente quando estamos na escola que realmente percebemos sua dinâmica, e muitas situações nos pegam de surpresa”*.

Esta construção do saber docente a partir da experiência prática é evidenciada por Cruz, Araújo, Costa e Lima (2025), que destacam que o Programa de Residência Pedagógica proporciona vivências que permitem aos futuros professores reinterpretar e aprofundar conhecimentos teóricos à luz das situações reais do cotidiano escolar. De forma complementar, Batista; Lima e Coelho (2025) reforçam que a aproximação entre teoria e prática ocorre como um processo dinâmico e reflexivo, em que a prática concreta na escola funciona como espaço epistemológico para a construção e consolidação do conhecimento docente.

A análise das respostas permite compreender que a articulação entre teoria e prática, no contexto do PRP, constituiu-se como um elemento estruturante da prática docente em formação, ainda que vivenciada de maneira heterogênea pelos participantes. As respostas dos participantes evidenciam que esta articulação não se configurou como um processo linear ou plenamente harmonioso, mas como uma construção dinâmica, atravessada por limites institucionais, exigências pedagógicas e pelas especificidades do cotidiano escolar.

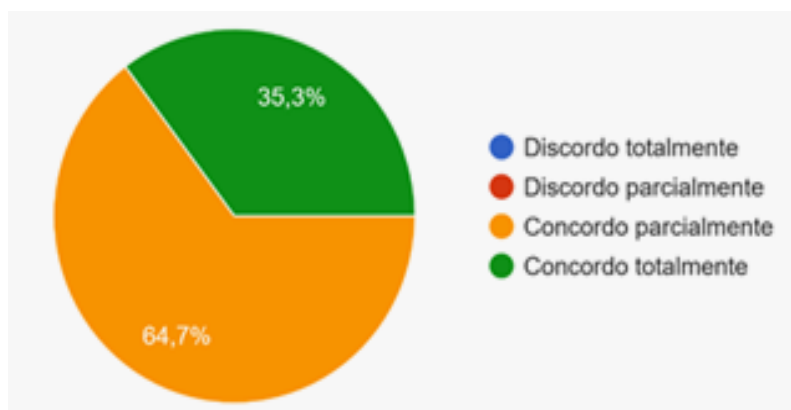
Os relatos indicam que a integração entre conhecimentos teóricos e experiências práticas se materializou, sobretudo, nos momentos de planejamento, na condução das aulas, na adoção de metodologias ativas e na contextualização dos conteúdos científicos. Ao mesmo tempo, as falas revelam que esta articulação exigiu constantes adaptações, seja em função da escassez de recursos, da diversidade das turmas ou da distância entre os referenciais abordados na formação inicial e as demandas reais da escola.

Neste sentido, a prática docente emergiu como um espaço privilegiado de ressignificação dos saberes construídos na graduação, no qual os licenciandos foram desafiados a mobilizar, reinterpretar e, por vezes, reconstruir seus conhecimentos à luz das condições concretas do ensino. Esta construção do saber docente está alinhada com o que Tardif (2014) denomina de saberes docentes, nos quais a experiência prática e a reflexão sobre a ação constituem elementos centrais da formação profissional.

De forma complementar, Gariglio e Burnier (2014) destacam que a atuação docente envolve mobilização de saberes teóricos e práticos, adaptando-os às necessidades da realidade escolar. Neste mesmo sentido, Nóvoa e Finger (2010) enfatizam a importância da reflexão sobre a experiência vivida como mecanismo de integração entre teoria e prática, enquanto Pimenta (2012) reforça que a práxis docente constitui espaço de construção contínua de conhecimento e consolidação da identidade profissional.

A articulação entre teoria e prática também é evidenciada a partir das atividades realizadas durante o PRP. A análise dos dados indica que esta articulação foi percebida pelos participantes, ainda que de maneira não homogênea, uma vez que 64,7% dos respondentes assinalaram: “Concordo parcialmente”, contra 35,3%, que assinalaram: “Concordo totalmente”, não havendo registros de discordância total (Gráfico 04).

Gráfico 04 - Diálogo entre as atividades do PRP e os conteúdos da graduação



Fonte: elaborado pelo próprio autor, 2025

A leitura aprofundada das respostas evidencia que, embora exista reconhecimento da presença de articulação entre universidade e escola, esta

relação é marcada por tensões, limites e reconfigurações, que se expressam de forma recorrente nas falas dos participantes, tal como discutido por Miranda; Oliveira e Sousa Filho (2018). Para muitos deles, os conteúdos abordados durante a graduação serviram como base inicial para o desenvolvimento das atividades no PRP, porém, demandaram adaptações significativas diante da realidade concreta do Ensino Médio.

Ressalta-se que, embora o questionário tenha sido respondido por 17 participantes, as falas apresentadas ao longo desta análise não correspondem à totalidade das respostas de forma individualizada. Optou-se por selecionar excertos representativos, agrupados por convergência de sentidos, de modo a evidenciar os principais eixos analíticos identificados nas narrativas dos residentes. Assim, as citações utilizadas sintetizam percepções recorrentes entre os participantes, contemplando tanto avaliações positivas quanto posicionamentos mais críticos acerca do diálogo e da troca de experiências no âmbito do PRP.

O participante Mercúrio reconhece esta articulação ao afirmar que “os conteúdos estavam sempre de acordo com os abordados durante a graduação”, mas ressalta que a efetivação das atividades foi atravessada por dificuldades relacionadas à “*escassez de materiais e equipamentos*”, o que limitou a possibilidade de trabalhar os conteúdos de forma mais dinâmica e atrativa. Este relato evidencia que a articulação entre formação acadêmica e prática escolar não depende apenas do domínio conceitual, mas também das condições estruturais da escola, aspecto que tensiona a aplicação dos conhecimentos adquiridos na universidade. Tal constatação converge com Miranda; Oliveira e Souza Filho (2018), ao afirmarem que a aproximação efetiva entre universidade e escola só se consolida quando ocorre uma relação dialógica, não hierarquizada, em que ambos os espaços se transformam mutuamente.

Em outros relatos, a articulação é reconhecida de forma parcial, especialmente quando os participantes refletem sobre as diferenças entre o que é abordado na graduação e as exigências do Ensino Médio. O participante Reagente afirma que “o ensino na graduação não estava centrado em nos preparar para atuar no Ensino Médio”, indicando a necessidade de uma formação mais direcionada às especificidades deste nível de ensino. Esta percepção é reforçada por lodo, ao destacar que “o que aprendemos na graduação é aplicado de formas diferentes na escola, pois as realidades acabam sendo diferentes”, revelando um descompasso

entre os modos de abordagem dos conteúdos acadêmicos e as práticas pedagógicas exigidas no contexto escolar.

Tardif (2014) destaca que a formação docente não se constitui apenas a partir dos saberes acadêmicos, mas também dos saberes experienciais, construídos no exercício da profissão e no confronto com a realidade escolar. Neste sentido, o PRP configura-se como um espaço privilegiado de produção destes saberes experienciais, ao inserir o licenciando de forma contínua no cotidiano escolar.

Algumas falas aprofundam esta reflexão ao problematizar o próprio discurso recorrente sobre a articulação entre teoria e prática. Oxiênio observa que, embora este alinhamento seja frequentemente defendido na formação inicial, *“em diversas situações, a vivência na prática, de fato, distorce um pouco da teoria”*, ressaltando que nem sempre os referenciais aprendidos na graduação se mostram plenamente aplicáveis ao cotidiano escolar. Ainda que seguisse este mesmo raciocínio, Soluto reconhece que esta diferença contribui para o processo formativo, ao possibilitar que o futuro professor *“vá se moldando e se adequando ao ambiente”*, evidenciando o caráter formativo do confronto com a realidade.

Outro aspecto recorrente nas falas refere-se à necessidade de aprofundamento dos conteúdos para atender às demandas da escola. Em sua fala, Célula relata: *“algumas das atividades desenvolvidas na escola, eu ainda não tinha visto na universidade”*, o que exigiu buscar novos conhecimentos para conseguir desenvolver as aulas. De forma semelhante, Átomo afirma que, embora houvesse articulação, *“era o básico”*, sendo necessário ampliar o domínio dos conteúdos para atuar de forma mais segura. Estes relatos indicam que o PRP não apenas dialoga com a formação inicial, mas também expõe lacunas que demandam estudo contínuo e autonomia intelectual por parte dos licenciandos.

Por outro lado, alguns participantes destacaram experiências positivas de integração entre os espaços formativos. O participante Fotossíntese afirma que *“as atividades desenvolvidas articulavam com a teoria vivenciada na graduação, tornando mais fácil transmitir os conteúdos aos alunos”*, enquanto DNA enfatiza a relação de troca entre universidade e escola, ao relatar que *“ao mesmo tempo em que aplicávamos os conhecimentos teóricos, levávamos para a universidade as reflexões e desafios enfrentados na escola”*. Estas falas evidenciam o PRP como um espaço de mediação formativa, no qual os saberes acadêmicos são tensionados, ressignificados e retroalimentados a partir da experiência escolar.

Entretanto, alguns relatos apresentam uma postura mais crítica em relação à formação inicial. O participante Metabolismo afirma que o curso de graduação ainda apresenta *“uma abordagem de conteúdos por um viés isolado da realidade escolar”*, apontando dificuldades relacionadas ao planejamento, ao curto tempo disponível no calendário escolar e à diversidade de níveis de aprendizagem dos estudantes. Em consonância com essa percepção, Carbono destaca que, apesar dos debates realizados na universidade sobre o funcionamento da escola, *“é somente quando estamos lá que realmente percebemos sua dinâmica”*, sendo comum que diversas situações *“nos peguem de surpresa”*.

De forma mais incisiva, Reagente apontou não perceber articulação suficiente entre a formação inicial e as atividades desenvolvidas no PRP, ao afirmar que, na graduação, houve *“pouca informação sobre como ensinar em sala de aula, com predominância de conhecimentos teóricos e poucos práticos”*. Este relato, embora minoritário, é relevante por evidenciar limites estruturais na formação docente inicial e reforçar a importância de programas como o PRP para tensionar e complementar estes processos formativos na universidade.

Esta compreensão dialoga com as reflexões apresentadas no livro *Programas de apoio ao professor iniciante em diferentes contextos*, no qual os autores destacam que programas de inserção profissional, como a Residência Pedagógica, desempenham um papel fundamental ao mediar a transição entre a formação acadêmica e o exercício da docência, evidenciando tanto as potencialidades quanto as fragilidades da formação inicial. Segundo a obra, estas experiências formativas possibilitam ao futuro professor confrontar os saberes teóricos com a realidade da escola, promovendo aprendizagens que não se esgotam no domínio de conteúdos, mas envolvem a tomada de decisões pedagógicas, a adaptação às condições institucionais e a construção progressiva da autonomia docente (Prado; Nunes e Gomes, 2022).

Desta forma, a análise das respostas permite compreender que a articulação entre as atividades do PRP e a formação recebida na graduação ocorreu de maneira complexa, parcial e heterogênea. Os dados indicam que, ao mesmo tempo em que o PRP dialoga com os conteúdos e experiências acadêmicas, ele também evidencia lacunas, impõe desafios e exige adaptações constantes, configurando-se como um espaço formativo que amplia, problematiza e ressignifica a formação inicial dos licenciandos.

6.3 Articulação entre o acompanhamento do(a) preceptor(a) e a relação pedagógica estabelecida no PRP

A análise sobre a compreensão do papel do(a) preceptor(a) não apenas como orientador(a) das práticas pedagógicas, mas também como mediador(a) das relações formativas estabelecidas no âmbito do PRP, evidenciou a relevância do acompanhamento para o aprendizado dos residentes; além disso, possibilitou perceber a qualidade da relação construída entre residentes e preceptores(as), revelando dimensões pedagógicas, afetivas e institucionais que atravessaram este processo. Tais achados dialogam com Arnaud; Goes e Fernandez (2023), ao destacarem que, nos subprojetos do Programa de Residência Pedagógica, a atuação dos preceptores se constitui como elemento central para a articulação entre a formação acadêmica e a prática docente no contexto escolar.

De modo geral, os dados reforçam os achados anteriores, uma vez que a totalidade das respostas aponta avaliações positivas da relação com o(a) preceptor(a), expressas por termos como “ótima”, “boa”, “excelente” e “nota 10”. Esta recorrência não deve ser interpretada apenas como satisfação pessoal, mas como indicativo de que a orientação recebida foi percebida como significativa para a permanência no programa e para o desenvolvimento das atividades docentes, especialmente quando compreendida no contexto da interação entre professores orientadores da universidade, professores preceptores da escola e residentes, a qual contribui para a articulação entre saberes teóricos e práticos, favorecendo a constituição docente, o desenvolvimento da autonomia profissional e a qualificação da prática pedagógica (Batista; Santos, 2024).

Neste sentido, conforme discutem Lemke e Hentge (2023), as experiências vivenciadas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica evidenciam que o acompanhamento próximo dos preceptores constitui um elemento central do processo formativo, uma vez que favorece a inserção do licenciando no cotidiano escolar, a mediação entre teoria e prática e o fortalecimento dos saberes docentes. Assim, os resultados desta investigação convergem com a literatura ao reafirmar o papel fundamental dos preceptores na orientação e no desenvolvimento profissional dos residentes.

O participante Catalisador, por exemplo, destaca a combinação entre orientação e autonomia como um aspecto central dessa relação: “Avalio de maneira

ótima, pois a preceptora nos dava total liberdade para atuar em sala de aula de maneira autônoma.” Esta fala evidencia que a autonomia não se configura como ausência de acompanhamento, mas como resultado de uma mediação pedagógica que favorece a segurança e a tomada de decisões pelos residentes. Este dado converge com a análise de Arnaud; Goes e Fernandez (2023), ao apontarem que os subprojetos do PRP têm buscado promover práticas formativas que articulam acompanhamento sistemático e participação ativa dos licenciandos no cotidiano escolar.

De forma semelhante, DNA enfatiza o caráter dialógico da relação estabelecida: *“Boa, conseguia articular e nos passar o que precisava ser feito, mas sempre com conversas e debates, onde nos era possível participar das decisões.”* Este relato reforça a compreensão do(a) preceptor(a) como mediador(a) formativo(a), cuja atuação ultrapassa a dimensão técnica da orientação e incorpora práticas de escuta e construção coletiva. Nesta direção, Lemke e Hentges (2023) destacam que, no contexto do PRP, o acompanhamento dos preceptores se caracteriza pela valorização do diálogo e da participação ativa dos residentes.

As falas também evidenciam que a relação estabelecida foi fundamental para a permanência e o engajamento dos residentes no programa. Molécua afirma que: *“A relação com a preceptora e a orientação recebida foi satisfatória e essencial para a permanência no programa; não tenho do que reclamar, somente agradecer.”* Este excerto sugere que o acompanhamento do(a) preceptor(a) exerceu um papel de sustentação institucional e emocional, especialmente diante dos desafios enfrentados no cotidiano escolar. Tal percepção converge com os achados de Lemke e Hentges (2023), que apontam o papel dos preceptores como fundamental para o apoio pedagógico e emocional dos residentes durante a pandemia. De modo semelhante, Arnaud; Goes e Fernandez (2023) identificam que as relações interpessoais estabelecidas no PRP contribuem significativamente para o fortalecimento da experiência formativa e para a permanência dos licenciandos no programa.

Entretanto, assim como observado nas narrativas dos participantes, a relação com o(a) preceptor(a) não esteve isenta de tensões. O participante Reagente retoma a dificuldade inicial já mencionada anteriormente, mas enfatiza o processo de superação a partir do diálogo: *“Como já disse, o começo foi complicado, mas depois de uma boa conversa, tudo se ajustou, e agradeço por ela ter dado atenção e*

auxiliado durante o caminho.” Esta fala evidencia que a relação formativa se constrói de maneira processual, atravessada por conflitos, ajustes e renegociações. Tal aspecto também é discutido por Arnaud; Goes e Fernandez (2023), ao indicarem que, embora o PRP apresente avaliações majoritariamente positivas, a literatura aponta desafios relacionados às condições institucionais e à condução das ações formativas, exigindo constante diálogo entre os participantes envolvidos.

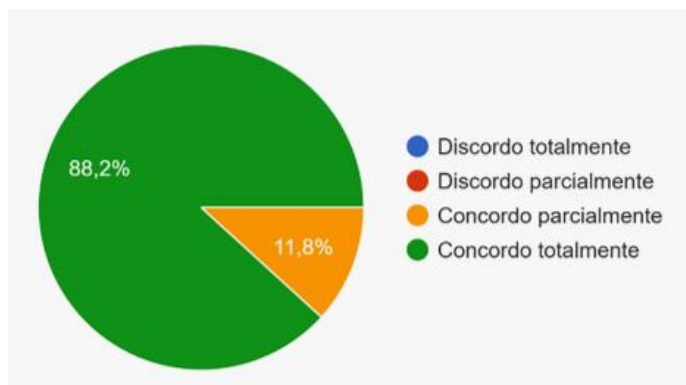
Outros participantes destacam dimensões afetivas e relacionais que marcaram positivamente esta convivência. Fotossíntese e Enzima ressaltam aspectos como acolhimento, disponibilidade e apoio contínuo, enquanto Iodo afirma que *“as orientações serviram como uma ponte para enriquecer ideias que ainda estavam em projeto, fazendo com que fossem desenvolvidas como o esperado.”* Este relato evidencia o preceptor como facilitador do processo pedagógico e criativo, contribuindo para a transformação de propostas iniciais em práticas concretas no contexto escolar. Esta compreensão dialoga com Corrêa e Marques (2020), que ressaltam o papel dos preceptores na dinamização do planejamento, na orientação das ações pedagógicas e no incentivo à reflexão sobre a prática docente.

Desta forma, a percepção dominante positiva do PRP como espaço de diálogo e troca de experiências entre os residentes é reforçada pelos dados obtidos, uma vez que 88,2% dos respondentes assinalaram “Concordo totalmente” e somente 11,8% “Concordo parcialmente”. Estes resultados corroboram os achados de Lemke e Hentges (2023), que identificam o PRP como um ambiente formativo coletivo, marcado por relações de colaboração, escuta e apoio mútuo, bem com os estudos de Batista e Santos, (2024), ao destacarem que o acompanhamento dos preceptores favorece a articulação entre saberes teóricos e práticos, contribuindo para o fortalecimento do engajamento, da autonomia profissional e da permanência dos residentes no processo formativo.

Sob esta perspectiva, Corrêa e Marques (2020) ajudam a entender melhor o papel dos preceptores, definindo sua atuação como um elemento central na formação durante a residência. Para as autoras, o preceptor não apenas acompanha, mas participa ativamente do aprendizado do residente, compartilhando responsabilidades e ajudando a interpretar e vivenciar as experiências no ambiente escolar. Esta visão mostra que os elogios feitos pelos participantes desta pesquisa vão além das relações interpessoais: eles também reconhecem o preceptor como

uma referência profissional importante na trajetória de quem está começando a docência.

Gráfico 05 - Favorecimento do diálogo e troca de experiências



Fonte: próprio autor, 2025.

Do ponto de vista qualitativo, os relatos indicam que o diálogo entre os residentes se constituiu como um elemento central para o fortalecimento do trabalho em equipe e para o enfrentamento das dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar. As falas de Molécula e Reagente convergem ao destacar que o apoio mútuo e as conversas constantes contribuíram para alinhar as ações desenvolvidas, permitindo que os residentes buscassem soluções coletivas diante dos desafios encontrados durante a execução das atividades pedagógicas. Neste sentido, o diálogo aparece não apenas como troca informal, mas como estratégia de organização e coesão do grupo.

Outro aspecto recorrente nas respostas refere-se à multiplicidade de espaços nos quais estas trocas ocorreram. Conforme relatado por Carboidrato, *“a gente sempre buscou ajudar um ao outro, então isso fortaleceu ainda mais o trabalho em equipe”*, enquanto Catalisador destaca que *“estávamos sempre unidos e trocando ideias e experiências”*. Estes achados reforçam a compreensão de que a formação docente, especialmente em contextos de inserção profissional, se constrói de forma coletiva e relacional, conforme apontam Miranda; Oliveira e Souza Filho (2018), ao defenderem a centralidade do diálogo universidade-escola na constituição dos saberes docentes.

Outro sentido recorrente nas respostas refere-se à multiplicidade de espaços nos quais essas trocas ocorreram. Os relatos de Fotossíntese e DNA demonstram que o diálogo não se restringiu aos encontros formais de formação, estendendo-se

às atividades desenvolvidas na escola, às interações com a preceptora e às conversas informais entre os residentes. Segundo Fotossíntese, *“todas as atividades desenvolvidas tinham seus momentos de troca, desde a experiência com a preceptora até entre os residentes”*. Esta dinâmica favoreceu a partilha de estratégias pedagógicas, reflexões sobre a prática docente e aprendizagens coletivas, corroborando a perspectiva de Prado; Nunes e Gomes (2022), ao afirmarem que programas como o PRP atuam como espaços de mediação entre a formação acadêmica e a prática docente, ampliando as possibilidades de aprendizagem profissional no cotidiano escolar.

A elaboração conjunta de atividades também foi apontada como um momento privilegiado de troca de saberes. Conforme destacam Átomo e Metabolismo, o trabalho coletivo permitiu que cada residente contribuísse a partir de suas experiências, resultando em práticas pedagógicas mais diversificadas e alinhadas à realidade escolar. Átomo afirma que *“na elaboração das atividades cada um contribuiu de forma diferenciada, e essa troca foi muito valiosa”*. Tal constatação dialoga com Nóvoa (2022), ao defender que a formação docente se constrói no interior da própria profissão, por meio da partilha de experiências e da reflexão coletiva sobre a prática.

Entretanto, embora a avaliação seja predominantemente positiva, os dados também revelam limites na efetivação destas trocas. As falas de Enzima e Célula indicam que, em alguns contextos, o diálogo ocorreu de forma restrita, condicionado por fatores organizacionais e logísticos do programa. Enzima relata que *“o diálogo acontecia apenas em datas previamente definidas”*, enquanto Célula aponta que *“só encontrava com minha parceira de horário, e na escola não havia residentes de outras áreas”*. Estes relatos evidenciam que o potencial formativo do diálogo nem sempre se concretizou de maneira homogênea, estando condicionado à organização institucional e à distribuição dos residentes nas escolas.

Apesar destas limitações, as percepções críticas não invalidam a relevância do ambiente colaborativo da Residência Pedagógica. Ao contrário, reforçam a necessidade de ampliar e sistematizar os espaços de diálogo, garantindo que todos os residentes tenham acesso a experiências formativas baseadas na troca, na cooperação e na aprendizagem coletiva. Assim, os dados permitem afirmar que o PRP se configura, predominantemente, como um espaço formativo que favorece o diálogo e a construção coletiva de saberes docentes, ao mesmo tempo em que

revela desafios organizacionais que precisam ser considerados para o fortalecimento de seu caráter colaborativo, conforme apontam Prado, Nunes e Gomes (2022), no contexto das políticas de indução docente no Brasil.

O relato de Fotossíntese explicita que *“o diálogo extrapolou os encontros formais de formação, estendendo-se às atividades realizadas na escola, às interações com a preceptora e até às conversas informais entre os residentes”*. Estas experiências favoreceram a partilha de estratégias pedagógicas, reflexões sobre a prática docente e a construção de aprendizagens coletivas, fortalecendo o sentimento de pertencimento ao grupo e a compreensão de que a docência se constrói de forma colaborativa. Como destacou Carbone, *“a gente sempre buscou ajudar um ao outro, então, isso fortaleceu ainda mais o trabalho como equipe e o diálogo sempre prevaleceu, buscando as melhores soluções em meio às dificuldades”*.

A elaboração conjunta de atividades também foi apontada como um momento privilegiado de troca de saberes. Conforme destacam Eucarioto e Oxigênio, *“na elaboração de atividades, em que cada um contribuiu de forma diferenciada, no final, foi perceptível que esta troca de saberes foi valiosa para um bom andamento dos trabalhos”* e *“sim, todas as atividades desenvolvidas tinham seus momentos de trocas, desde a experiência junto à preceptora, bem como entre residentes e demais funcionários da escola”*. Esta dinâmica colaborativa evidencia que o diálogo entre os pares favoreceu não apenas a execução das atividades, mas também o desenvolvimento de competências relacionadas ao planejamento, à cooperação e à tomada de decisões compartilhadas. Metabolismo também comentou que *“o ambiente da Residência Pedagógica favoreceu bastante o diálogo e a troca de experiências com outros colegas. Estar em um grupo com outros licenciandos que estavam vivenciando a mesma realidade possibilitou momentos ricos de partilha, reflexão e aprendizado coletivo”*.

Entretanto, apesar da avaliação predominantemente positiva, os dados também revelam que estas trocas não ocorreram de maneira homogênea entre todos os participantes. As falas de Enzima e Célula apontam que, em alguns contextos, *“parcialmente, sim, pois este diálogo e troca de experiências ocorreram somente mediante debates e discussões previamente com datas definidas”* e *“não muito, só encontrava com minha parceira de horário e na escola que tinha a residência de Química, não tinha de Biologia, tinha pessoas fazendo estágio, porém era outro*

curso". A ausência de residentes de diferentes áreas em uma mesma unidade escolar, por exemplo, reduziu as possibilidades de interação interdisciplinar, indicando que o potencial formativo do diálogo esteve condicionado a fatores institucionais e logísticos.

Estas percepções mais críticas não invalidam a relevância do ambiente colaborativo do PRP, mas evidenciam a necessidade de ampliar e sistematizar os espaços de diálogo, de modo a garantir que todos os residentes tenham acesso às experiências de troca e aprendizagem coletiva. Assim, o ambiente da Residência Pedagógica se configura, majoritariamente, como um espaço formativo pautado na colaboração e no compartilhamento de experiências, ao mesmo tempo em que revela desafios organizacionais que precisam ser considerados para o fortalecimento do caráter coletivo do programa.

6.4 O papel do Programa de Residência Pedagógica na formação dos licenciandos

A análise das respostas discursivas evidencia que os licenciandos atribuem ao PRP um papel central em seus processos formativos, especialmente no que se refere à compreensão concreta da docência e à construção da identidade profissional. Segundo Araújo (2021), de forma recorrente, o programa é compreendido como um dispositivo formativo que vai além da lógica pontual dos estágios obrigatórios, ao possibilitar uma inserção mais prolongada, sistemática e reflexiva no cotidiano escolar.

Para parte significativa dos participantes, o PRP constitui-se como um espaço de aproximação real com a profissão docente, permitindo compreender o ensino para além de idealizações construídas ao longo da graduação. Esta percepção aparece de maneira clara na fala de Molécula, ao afirmar: *"Compreendo como um programa que prepara e aperfeiçoa ainda mais o graduando no seu futuro campo de atuação, pois ele vivencia a realidade escolar"*. Este entendimento é reforçado por Reagente, que atribui ao programa a função de mediação entre universidade e escola, ao destacar que *"o PRP desempenha um papel fundamental na formação docente, pois proporciona, principalmente, uma ponte crucial entre a teoria apreendida na graduação e a prática real da sala de aula."*

As falas indicam que os licenciandos não percebem o PRP apenas como um espaço de aplicação de conteúdos, mas como um campo de aprendizagem

profissional, no qual a teoria é constantemente tensionada pelas exigências da prática. Nesta direção, o programa favorece a ressignificação dos conhecimentos acadêmicos à luz das demandas concretas da sala de aula. Freitas; Freitas e Almeida (2020) reforçam esta função ao apontar que o programa favorece a troca mútua de saberes entre universidade e escola, aproximando a formação acadêmica das demandas reais do ensino público.

Outro eixo interpretativo recorrente refere-se à construção da identidade docente. Para vários participantes, o contato cotidiano com a escola, com os alunos e com a rotina pedagógica contribuiu para o reconhecimento de si mesmos como professores em formação. Enzima explicita este processo ao afirmar que *“foi um programa essencial, que me permitiu vivenciar o cotidiano da sala de aula e construir minha identidade docente.”* De modo semelhante, Fotossíntese destaca que a experiência possibilitou compreender a docência em sua complexidade, indo além dos conteúdos e métodos: *“Ao vivenciar o cotidiano escolar de forma direta, pude entender na prática o que significa ser educadora, com todos os desafios e responsabilidades que esta profissão exige.”*

Neste contexto, as vivências, experiências, contatos culturais e representações do meio contribuem de maneira significativa para a construção e consolidação da identidade do professor. Neste sentido, *“a identidade é um processo de construção do sujeito historicamente situado”* (Pimenta, 2012a, p. 19), evidenciando que o desenvolvimento profissional docente está intrinsecamente ligado à história, às experiências e ao contexto em que o professor atua.

As falas sugerem que o PRP opera como um espaço de transição identitária, no qual o licenciando deixa de se perceber apenas como estudante universitário e passa a se reconhecer como professor em processo de formação, assumindo responsabilidades pedagógicas, éticas e relacionais. (Celestino, 2020 e Silva, 2019).

Outro aspecto relevante diz respeito à comparação entre o PRP e outras experiências formativas, como o PIBID e os estágios curriculares. Para alguns participantes, o PRP foi avaliado como mais significativa justamente pelo tempo de permanência e pela intensidade das vivências. DNA explicita esta diferenciação ao relatar: *“A partir do que foi vivenciado no Residência Pedagógica, pude perceber que o Programa é melhor do que o Estágio que realizamos, pois ele permite conhecer mais a fundo a realidade escolar.”* Estas percepções dialogam com Silva (2022), que indica que, embora tanto o estágio supervisionado quanto o PRP contribuam para a

formação inicial, o PRP se destaca por permitir um contato mais prolongado e sistemático com o ambiente escolar.

Entretanto, embora predominem avaliações positivas, os relatos também revelam limites e tensões no modo como o programa é vivenciado. Algumas falas indicam que, apesar da relevância do PRP, a experiência não elimina todas as inseguranças ou lacunas da formação inicial. Hidrocarboneto adota uma postura mais cautelosa ao afirmar: *“Vejo o PRP como uma amostra da profissão.”* Esta fala, embora breve, é significativa, pois colabora com Araújo (2021), ao indicar que o programa, apesar de formativo, não consegue abranger integralmente a complexidade do trabalho docente, funcionando como uma aproximação inicial, ainda que fundamental, da realidade profissional.

Outros participantes evidenciam uma postura crítica ao reconhecer que o PRP expõe fragilidades da própria formação acadêmica. Catalisador aponta que somente a vivência escolar possibilitou compreender efetivamente a dinâmica da escola: *“Apesar de debatermos sobre a escola na universidade, é somente quando estamos lá que realmente percebemos sua dinâmica.”* De acordo com os estudos de Guedes (2021), este tipo de relato sugere que o PRP não apenas complementa a formação inicial, mas também a tensiona, ao revelar distanciamentos entre o discurso formativo universitário e as exigências concretas da prática docente.

Ainda assim, mesmo as falas mais críticas não desqualificam o programa, mas o reconhecem como um espaço de aprendizagem situado. Ferreira e Siqueira (2020) apontam que este é marcado por contradições, desafios e processos de adaptação. Para Metabolismo, por exemplo, a residência contribuiu diretamente para o fortalecimento profissional: *“A presença por um tempo mais prolongado no ambiente escolar contribuiu para adquirir mais confiança no discurso, no domínio em sala de aula, nas metodologias e na criticidade de avaliação.”*

Desta forma, a análise das respostas evidencia que o PRP é compreendido pelos licenciandos como um espaço formativo complexo, no qual se articulam aprendizagens, inseguranças, descobertas e reconstruções identitárias. Licurgo (2025) e Lima (2023) evidenciam que, ao mesmo tempo em que possibilita o aprofundamento da prática docente, o programa evidencia limites estruturais da formação inicial e da própria realidade escolar, exigindo dos residentes posturas reflexivas, adaptativas e críticas.

Os licenciandos reconhecem um conjunto diverso de atividades desenvolvidas no âmbito do PRP como fundamentais para a constituição de sua prática docente. De modo geral, os relatos indicam que a contribuição do programa não se restringiu a uma ação específica, mas resultou da articulação entre diferentes momentos formativos, como a observação do ambiente escolar, o planejamento, a regência de aulas e o desenvolvimento de atividades práticas e interativas.

Para muitos participantes, o percurso que vai da observação à regência aparece como central no processo de aprendizagem docente. Molécula sintetiza esta percepção ao afirmar que: *“Todas as atividades contribuíram para minha prática docente, desde a observação do ambiente escolar até a atuação em sala de aula.”* Esta compreensão é reforçada por Átomo, que destaca o caráter processual da formação vivenciada no PRP: *“De forma geral, todas contribuíram, desde a observação até a prática das aulas, todas foram essenciais.”*

As falas indicam que o contato inicial com a escola, por meio da observação, permitiu compreender a dinâmica institucional, os perfis das turmas e as estratégias utilizadas pelos professores, enquanto a regência possibilitou colocar em prática os conhecimentos pedagógicos e específicos, enfrentando os desafios reais da sala de aula.

Entre as atividades mais enfatizadas, a regência de aulas aparece de forma recorrente como um momento decisivo para o desenvolvimento profissional. Reagente aponta diretamente esta dimensão ao relatar que: *“A regência de aulas e a elaboração de atividades práticas foram as que mais contribuíram.”* De modo semelhante, Enzima ressalta que o ato de ministrar aulas exigiu um esforço intelectual e pedagógico mais intenso: *“Principalmente as ministrações de aulas, pois exigiram de mim um esforço maior na compreensão do ensinar e do aprender.”*

Estes relatos revelam que a regência não foi percebida apenas como execução de aulas planejadas, mas como um espaço de reflexão sobre o próprio fazer docente, envolvendo tomada de decisões, adaptação de metodologias e avaliação constante das estratégias utilizadas.

Outro eixo fortemente presente nas falas refere-se ao uso de atividades práticas, experimentais e lúdicas, especialmente no ensino de Biologia e Química. Para os participantes, estas atividades contribuíram significativamente para tornar os conteúdos mais compreensíveis e significativos para os alunos. Fotossíntese destaca esta dimensão ao afirmar: *“Conseguir fazer com que os alunos*

visualizassem algo passado na teoria e aplicado na prática, sair do imaginário e ser visto de fato, mostrou que as aulas práticas são uma ótima aliada para um bom desempenho do aluno.” Esta percepção é aprofundada por DNA, que enfatiza o impacto das práticas desenvolvidas durante a regência: *“As atividades práticas na regência, como o desenvolvimento de experimentos, jogos didáticos e outros, foram as que mais se destacaram.”*

As falas indicam que a articulação entre teoria e prática se concretizou sobretudo por meio de experimentos, jogos didáticos, trilhas pedagógicas e exposições temáticas, favorecendo a aprendizagem dos alunos e, simultaneamente, o amadurecimento pedagógico dos residentes.

Alguns participantes destacaram atividades específicas que marcaram sua formação por exigirem aprofundamento conceitual e metodológico. Célula relata uma experiência significativa ao mencionar conteúdos que ainda não haviam sido estudados na graduação: *“A pilha de Daniel foi um conteúdo que me marcou bastante, porque ainda não tinha visto na graduação, tive que estudar bastante. A Química forense também marcou, pois houve bastante interação dos alunos.”*

Este relato evidencia que o PRP também funcionou como um espaço de ampliação e aprofundamento dos saberes específicos, exigindo estudo autônomo e domínio conceitual, especialmente em conteúdos que articulam Biologia e Química. Outras falas ressaltam atividades coletivas e interdisciplinares, como feiras, exposições e projetos integradores. Hidrocarboneto destaca a relevância da exposição de Biologia: *“A principal foi o desenvolvimento da exposição da Biologia, um evento que contou com vários materiais sobre os conteúdos trabalhados durante o ano.”* De forma semelhante, Metabolismo enfatiza atividades que envolveram metodologias ativas e integração de conteúdos: *“A feira de exposição da Biologia foi um momento marcante, interligando vários temas como reprodução, sistema ósseo, sistema muscular, reino plantae e fungos.”*

Estas experiências são significativas por evidenciarem o trabalho docente para além da sala de aula tradicional, envolvendo planejamento coletivo, interdisciplinaridade e diálogo com a comunidade escolar. As atividades desenvolvidas no PRP contribuíram para a constituição dos saberes experienciais dos licenciandos, conforme discutido por Tardif (2014), ao inseri-los em situações reais de ensino que exigiram tomada de decisões e reflexões sobre a prática docente.

Além disso, a análise sobre as atividades desenvolvidas no âmbito do PRP constituirá um eixo central na mediação entre os conhecimentos teóricos adquiridos na graduação e as experiências vivenciadas na escola-campo. Longe de se configurar como um processo linear ou homogêneo, esta relação se materializou de forma dinâmica, marcada por aproximações, tensões, ajustes e ressignificações, diretamente vinculadas às demandas concretas da prática docente.

No que se refere às atividades que mais contribuíram para a prática docente, os participantes destacaram, de maneira recorrente, ações como a observação do ambiente escolar, o planejamento pedagógico, a regência de aulas, o desenvolvimento de práticas experimentais, jogos didáticos, exposições temáticas e metodologias ativas. Segundo Licurgo (2025) e Lima (2023), estas experiências configuraram-se como espaços privilegiados de mobilização dos saberes teóricos, permitindo que conceitos pedagógicos e conteúdos específicos da Biologia e da Química fossem colocados à prova no cotidiano escolar.

Corroborando a concepção de Tardif (2014) sobre a formação experiencial, a prática, neste contexto, não se limita a reproduzir conteúdos, mas permitir aos residentes experimentar, analisar e ressignificar seus conhecimentos, consolidando a ideia de que aprender a ensinar é um processo indissociável da vivência cotidiana na escola.

Neste sentido, os conhecimentos teóricos aparecem nas falas dos participantes como uma base estruturante, necessária, mas não suficiente para a atuação docente. O participante Molécula reconhece esta função ao afirmar que tais conhecimentos foram “fundamentais pelo fato de ter uma base do funcionamento dentro do ambiente escolar”, indicando que a formação inicial oferece referenciais importantes para compreender a organização da escola, o planejamento das aulas e a condução do trabalho pedagógico (Tardif, 2014).

Esta compreensão é aprofundada por DNA, ao destacar que a teoria ganha sentido quando confrontada com a prática: *“Na graduação, aprendemos a base teórica e a escola mostra como tudo que vemos na sala de graduação se concretiza dentro da sala de aula”* evidenciando que o conhecimento adquirido na formação inicial só se consolida quando articulado com experiências práticas no contexto escolar (Freitas; Miranda e Almeida, 2020).

Alguns participantes demonstram uma leitura ainda mais elaborada desta relação, compreendendo-a como um movimento dialético e reflexivo. Reagente

explicita esta perspectiva ao afirmar que “a relação entre os conhecimentos teóricos da graduação e as experiências na escola-campo ocorreram de forma dialética e indissociável, onde a teoria fundamenta a prática, e a prática permite a reflexão crítica e a ressignificação da teoria”. Esta fala dialoga diretamente com as atividades destacadas, sobretudo aquelas que exigiram planejamento, execução e avaliação das aulas, indicando que o fazer docente no PRP esteve acompanhado de processos reflexivos contínuos.

Entretanto, os relatos também evidenciam que esta articulação foi atravessada por limites e desafios. Alguns participantes apontam que os conhecimentos teóricos auxiliaram apenas parcialmente na prática cotidiana, exigindo constantes adaptações às realidades da escola. Enzima observa que *“eles ajudaram em algumas situações em sala de aula, onde precisávamos de aporte teórico de alguns autores, para consultas e buscar melhores formas de aprendizado dos alunos.”* Este relato sugere que a teoria foi mobilizada de maneira contextualizada, acionada conforme as demandas emergentes da prática, e não aplicada de forma automática ou padronizada (Freitas, Miranda & Almeida, 2020).

O planejamento pedagógico aparece como um dos principais espaços de articulação entre teoria e prática. Átomo destaca esta dimensão ao mencionar que a relação entre os saberes se materializou, sobretudo, *“na preparação de um plano de aula e na organização didática”*. Diante disso, Santos Neto (2023) aponta que os conhecimentos pedagógicos adquiridos na graduação são particularmente relevantes nos momentos de organização do trabalho docente, ainda que sua efetivação em sala exija alguns ajustes constantes.

No contexto específico da combinação Biologia/Química, Célula aponta que a articulação foi favorecida quando as disciplinas da graduação ocorriam simultaneamente à residência: *“Se tratando da parte da Química, deu pra relacionar algumas coisas, principalmente por algumas disciplinas que estavam fazendo no mesmo período, então deu pra ter uma boa articulação na prática.”*

Esta fala indica que a proximidade temporal entre formação teórica e atuação na escola potencializou a integração entre os saberes, especialmente nos conteúdos experimentais e interdisciplinares das Ciências da Natureza. Por outro lado, algumas falas assumem um tom mais crítico ao evidenciar o distanciamento entre o conhecimento teórico e a realidade escolar. Metabolismo afirma que *“o conhecimento teórico demonstra ser bem diferente na prática sobre a escola. Com*

mudanças no ensino pela BNCC, dos livros didáticos e dos conteúdos da disciplina, mostrou-se uma realidade diferente do conhecimento teórico da graduação.”

De acordo com Loureiro (2024) e Marcolan (2022), transformações curriculares e institucionais nem sempre são acompanhadas de forma suficiente na graduação, exigindo dos licenciandos maior autonomia, estudo contínuo e capacidade de adaptação, competências amplamente mobilizadas nas atividades práticas desenvolvidas no PRP.

Apesar destas tensões, os participantes reconhecem que o programa favoreceu a integração entre saberes acadêmicos, metodológicos e experienciais. Fotossíntese sintetiza esta compreensão ao afirmar que *“o conhecimento desenvolvido no meio acadêmico, seja conteudista ou metodológico, contribuiu na atuação em sala de aula, podendo interligar estes saberes com os saberes da experiência.”*

Esta fala evidencia que as atividades do PRP não apenas permitiram a aplicação dos conhecimentos teóricos, mas também promoveram sua ressignificação à luz das experiências concretas da escola-campo.

6.5 Desafios enfrentados no desenvolvimento das atividades no PRP

Em relação aos principais desafios enfrentados pelos residentes durante o desenvolvimento das atividades no âmbito do PRP, as respostas evidenciam que tais desafios se manifestaram em múltiplas dimensões (estruturais, pedagógicas, organizacionais, emocionais e institucionais), revelando a complexidade do fazer docente no contexto real da escola-campo. Neste sentido, como observam Batista; Lima e Coelho (2025, p. 189), *“a falta de infraestrutura adequada nas escolas pode limitar o impacto dessas atividades, evidenciando a necessidade de um suporte mais robusto para a implementação efetiva das práticas pedagógicas”*. Ou das demais atividades.

Um dos desafios mais recorrentes refere-se às condições materiais e estruturais da escola, especialmente à escassez de recursos didáticos e de espaços adequados para o desenvolvimento de práticas experimentais, sobretudo no ensino de Biologia e Química. O participante Molécula destaca: *“Os principais desafios foram a escassez de materiais e equipamentos para trabalhar de forma prática os conteúdos de Biologia; isso foi um grande desafio durante o programa.”* Esta

limitação também aparece associada à infraestrutura física da escola. Fotossíntese evidencia as dificuldades relacionadas aos espaços escolares: *“A escola está instalada em um prédio antigo, com salas muito pequenas e turmas com mais de 30 alunos. Temos pouco espaço para nos locomover, o que dificulta o desenvolvimento das atividades, apesar da equipe escolar ser acolhedora.”*.

Estes relatos reforçam a ideia de Silva (2020), que afirma que os desafios enfrentados extrapolam a dimensão pedagógica individual, estando profundamente vinculados às condições objetivas de funcionamento das escolas públicas, o que exige do residente criatividade, adaptação e constante ressignificação de sua prática.

Outro eixo recorrente diz respeito à falta de recursos pedagógicos e de formação específica para lidar com a diversidade dos estudantes, especialmente aqueles com deficiência. Enzima aponta de forma direta: *“A falta de recurso e de formação para lidar com estudantes com algum tipo de deficiência”*. Tal fala evidencia uma lacuna importante na formação inicial e no próprio suporte institucional oferecido às escolas, revelando um desafio que tensiona diretamente a construção de uma prática docente inclusiva (Gatti, 2020).

Os desafios pedagógicos e metodológicos também foram amplamente mencionados. Os residentes relataram dificuldades em manter o interesse dos alunos, lidar com turmas heterogêneas e encontrar metodologias adequadas para diferentes realidades. Catalisador sintetiza esta complexidade: *“Encontrar metodologias que se encaixassem em cada turma foi um desafio, porque algumas eram mais participativas e outras menos interessadas. Além disso, havia o domínio do conteúdo e da turma.”*

De modo semelhante, DNA ressalta a necessidade de lidar com diferentes ritmos de aprendizagem: *“Lidar com a diversidade da turma, porque cada aluno tem seu tempo e ritmo de aprendizado, e manter o interesse nos conteúdos.”*. Esta percepção dialoga com a perspectiva de Tardif (2014), que destaca a importância de os docentes mobilizarem saberes profissionais para atender às diferenças individuais dos estudantes, ajustando estratégias pedagógicas conforme os ritmos e interesses de cada um. Nóvoa (2022) também reforça que a prática docente envolve reconhecer e lidar com a heterogeneidade da turma, construindo experiências de aprendizagem inclusivas que considerem as particularidades dos alunos.

Outro aspecto relevante citado por Celestino (2020) e Silva (2019) refere-se aos desafios de ordem pessoal e emocional, especialmente no início da experiência docente. A insegurança, o medo de errar e a dificuldade em assumir o papel de professor aparecem como elementos significativos no processo formativo. Reagente afirma: *“No início, a insegurança, o medo de errar e de ensinar errado foram desafios importantes”*. Complementando, Átomo destaca: *“De forma pessoal, o desafio foi assumir o papel do professor, mediar aulas e lidar com turmas diferentes”*.

Estes relatos dialogam com os estudos de Huberman (2007), que revelam que o PRP também se configura como um espaço de enfrentamento de desafios subjetivos, fundamentais para a construção da identidade docente. Os participantes também apontaram dificuldades relacionadas à organização do tempo, especialmente na conciliação entre as demandas da graduação, do PRP e da vida pessoal. Célula ressalta: *“O principal desafio foi relacionar os horários da graduação com os horários das aulas do PRP”*, o que foi complementado por DNA: *“A disponibilidade de tempo para confeccionar e preparar os jogos e conciliar com as disciplinas da graduação.”*

Além disso, surgem desafios ligados ao planejamento escolar, marcado por imprevistos institucionais. Molécula destaca: *“Curto tempo para planejamento escolar e muitos contratempos, como eventos, que exigiam novos planejamentos”*. Segundo Corrêa e Marques (2020), a literatura sobre planejamento escolar aponta que planejar não é apenas cumprir regras ou burocracias, mas um processo complexo que exige organização, coordenação e articulação entre diferentes pessoas e recursos, muitas vezes sendo dificultado por fatores internos e externos à escola.

Por fim, alguns participantes mencionam desafios relacionados às mudanças curriculares, como a implementação da BNCC, que, segundo Enzima, impactaram diretamente a prática docente: *“Somente as mudanças da BNCC”*.

Observa-se que muitos dos desafios enfrentados não estavam necessariamente vinculados à ausência de conhecimentos teóricos, mas à necessidade de reajustá-los às condições da escola. Tal aspecto fica evidente quando os participantes mencionam a dificuldade em manter o interesse dos alunos, adaptar metodologias e lidar com realidades distintas entre turmas. Diante disso, Pimenta e Lima (2012) indicam que estas situações revelam que a prática docente não se reduz à aplicação mecânica de métodos aprendidos na universidade, mas

exige constante leitura do contexto, tomada de decisões pedagógicas e capacidade de adaptação.

Além disso, os relatos relacionados à insegurança inicial e ao medo de errar indicam que o PRP se configurou como um espaço de transição identitária, no qual os residentes passaram gradativamente da condição de estudantes para a de professores em formação (Nóvoa, 2022; Freitas; Miranda e Almeida, 2020). A superação destes desafios pessoais, como assumir a condução da turma, lidar com o olhar dos alunos e administrar conflitos, contribuiu significativamente para o fortalecimento da autoconfiança profissional, ainda que este processo tenha sido marcado por tensões e incertezas.

As percepções sobre o trabalho docente a partir da participação no PRP provocaram, para a maioria dos residentes, uma reconfiguração significativa da compreensão sobre o trabalho docente, especialmente no que se refere à complexidade da profissão, às condições reais de exercício da docência e ao papel social do professor. As falas mais representativas evidenciam a passagem de uma visão idealizada ou teórica para uma percepção mais concreta, crítica e situada da docência (Tardif, 2014; Nóvoa, 2022).

Neste sentido, o participante Molécula sintetiza esta mudança ao afirmar que a experiência no programa permitiu acessar uma realidade distinta daquela *“falada”* na formação inicial, marcada por desafios mais intensos: *“A gente vivencia uma outra realidade, diferente da falada na graduação; então, a dificuldade e os desafios são muito maiores.”* Por sua vez, Metabolismo faz um depoimento que evidencia a tomada de consciência sobre as condições materiais e simbólicas do trabalho docente, incluindo a desvalorização profissional e a escassez de recursos: *“Pude observar as lutas diárias do professor, a desvalorização do nosso trabalho, o pouco recurso, onde aprendemos a fazer muito com pouco e, no fim, o objetivo maior são nossos alunos.”*

A mudança de olhar também se expressa na ampliação da compreensão do papel do professor para além da transmissão de conteúdos. O participante Enzima destaca que a vivência no PRP contribuiu para uma postura mais reflexiva e sensível às necessidades dos estudantes: *“Aprendi que, antes de tudo, temos que ter um olhar mais reflexivo para nossos alunos, que a vivência na sala de aula é totalmente diferente do que imaginamos quando na graduação.”* De forma semelhante, Soluta ressalta a complexidade do trabalho docente, reconhecendo o professor como

mediador e apoio emocional, o que evidencia uma compreensão ampliada da docência: *“Entendi que o professor precisa ser um mediador, orientador, às vezes até um apoio emocional para os alunos. Percebi a complexidade do trabalho docente.”*

Além da dimensão crítica, algumas falas revelam que o contato direto com a escola também fortaleceu o desejo de permanência na profissão, mesmo diante das dificuldades. O participante lodo expressa este movimento ao afirmar: *“Eu me apaixonei mais pela sala de aula, porque ali vi realmente a nossa função como professor.”*

Entretanto, embora minoritárias, as falas que indicam ausência de mudança significativa são relevantes por evidenciar trajetórias formativas prévias que já haviam proporcionado contato com a realidade escolar. O participante Reagente afirma: *“Na verdade, não, já conhecia os benefícios, malefícios e desafios da profissão, pois a participação em outros programas já havia me preparado.”* De modo semelhante, Hidrocarboneto ressalta que, apesar das mudanças no cenário educacional, as dificuldades estruturais da docência permanecem: *“Não, acredito que mesmo com as mudanças no ensino, a docência ainda apresenta dificuldades, como a falta de materiais didáticos e de preparação para as mudanças no novo ensino.”*

De modo geral, a participação no PRP, assim como nas experiências formativas similares ao PIBID e ao estágio supervisionado, evidencia que a construção da prática docente ocorre na interseção entre teoria, prática e reflexão crítica. Como apontam Fernandes e Lima (2024), estas experiências permitem que os licenciandos mobilizem os saberes adquiridos na formação inicial, adaptando-os às condições da escola e às demandas de cada turma. Noffs e Rodrigues (2016) destacam que o contato direto com o cotidiano escolar favorece a apropriação de competências profissionais.

6.6 Articulação entre saberes científicos e práticas pedagógicas no PRP

No que se refere à articulação entre os conteúdos biológicos e as práticas escolares desenvolvidas no âmbito do PRP, as respostas dos licenciandos evidenciou que experiências contribuem para a compreensão do ensino de Biologia na Educação Básica. As atividades propostas no âmbito do PRP possibilitaram a

articulação entre os conteúdos biológicos e as práticas desenvolvidas no contexto escolar. Tal articulação foi percebida de forma positiva, ainda que com diferentes níveis de aprofundamento e participação efetiva.

De modo geral, os participantes destacam que as atividades desenvolvidas buscaram romper com abordagens exclusivamente expositivas, privilegiando estratégias práticas, lúdicas e contextualizadas. O participante Fotossíntese ressalta que *“os conteúdos sempre foram voltados para uma execução de forma prática e lúdica”*, evidenciando a intencionalidade pedagógica de diferenciar o ensino tradicional e tornar os conteúdos biológicos mais acessíveis e significativos aos estudantes. Esta fala aponta para uma compreensão da prática docente como espaço de mediação ativa do conhecimento, em que o conteúdo científico é ressignificado a partir da experiência concreta.

Esta articulação entre conteúdos científicos e práticas pedagógicas dialoga com a concepção de saberes docentes proposta por Tardif (2014), ao compreender que o conhecimento profissional do professor é constituído na interface entre saberes disciplinares, curriculares e experienciais, construídos no exercício da prática e na interação com o contexto escolar.

O PRP exerceu papel central na formação inicial dos residentes do núcleo de Biologia, ao possibilitar uma vivência prolongada e concreta da profissão docente, permitindo a articulação entre teoria e prática. Gomes (2025) destaca que o programa oportuniza aos licenciandos experiências de práxis pedagógica, desenvolvendo habilidades de professores reflexivos e atuantes. Neste sentido, Freitas; Freitas e Almeida (2020) enfatizam que iniciativas como o PRP, inseridas no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores coordenada pela CAPES, favorecem o aperfeiçoamento das competências pedagógicas e estimulam a reflexão sobre métodos educacionais inovadores, a flexibilidade e a adaptabilidade diante das demandas do ambiente escolar. Complementando esta perspectiva, Monteiro; Queiroz; Anversa e Souza (2020) indicam que o processo identitário de formação docente ocorre a partir da interação com diferentes momentos formativos, incluindo experiências práticas em sala de aula, que promovem não apenas a consolidação de saberes acadêmicos, mas também o desenvolvimento de habilidades interpessoais, colaborativas e críticas.

Entre os relatos mais elaborados, destaca-se a fala de DNA, que descreve experiências diretamente relacionadas a conteúdos específicos da Biologia, como a

citologia. O participante relata que foi possível desenvolver práticas envolvendo microscopia voltadas à comunidade escolar, bem como a confecção de modelos didáticos, possibilitando trabalhar o conteúdo *“por um viés teórico e prático”*. Este relato evidencia uma articulação mais consistente entre o conhecimento científico, a prática pedagógica e a socialização do saber, ampliando o alcance formativo das ações para além da sala de aula e fortalecendo o papel social da escola.

Outro aspecto relevante refere-se ao planejamento das atividades em consonância com o tempo escolar e a disponibilidade dos estudantes. O participante Metabolismo destaca que as práticas eram pensadas de modo a “englobar os temas desenvolvidos nas escolas”, respeitando o ritmo, o calendário e as condições reais do contexto escolar. Esta fala evidencia a compreensão de que a articulação entre conteúdo e prática não ocorre de forma automática, mas exige planejamento cuidadoso e adaptação constante às condições concretas da escola-campo. Esta perspectiva encontra respaldo em Tardif (2014), que aponta que a prática docente é mediada por saberes profissionais que combinam conhecimentos teóricos, experiências anteriores e a leitura do contexto em que se atua.

Desta forma, a análise indica que, para a maioria dos residentes que atuaram no núcleo de Biologia, as atividades propostas favoreceram a articulação entre conteúdos biológicos e práticas escolares, especialmente por meio do uso de estratégias práticas, recursos didáticos concretos e contextualização dos conceitos científicos. Nóvoa (2022) reforça que a formação em contextos de prática, como os programas de residência pedagógica, possibilita que os docentes em formação compreendam a complexidade da sala de aula e desenvolvam competências para integrar teoria e prática de forma reflexiva.

Ao mesmo tempo, os relatos revelam que esta articulação ocorreu de maneira diferenciada, sendo atravessada pelas condições institucionais, pela organização dos núcleos e pelas possibilidades oferecidas pelo contexto escolar. Freitas; Miranda e Almeida (2020) destacam que o contexto escolar exerce influência direta sobre as experiências formativas dos residentes, exigindo flexibilidade e adaptação dos planos de ensino para que as estratégias pedagógicas se tornem efetivas.

Além disso, as respostas indicam que determinados conteúdos da Biologia foram percebidos pelos residentes como mais bem trabalhados no âmbito do PRP, especialmente aqueles que possibilitaram maior articulação entre teoria, prática e metodologias ativas. De modo geral, os participantes destacam que temas como

Citologia, Genética, Sistemas do Corpo Humano, Anatomia Humana e Reinos Biológicos favoreceram abordagens didáticas mais dinâmicas, participativas e contextualizadas, contribuindo para um maior engajamento dos estudantes da Educação Básica. Segundo Miranda, Oliveira e Sousa Filho (2018), a aprendizagem significativa ocorre quando o conteúdo escolar é apresentado de forma contextualizada, relacionando-se com experiências prévias e despertando interesse e motivação, o que corrobora os relatos dos residentes sobre o engajamento dos estudantes.

Entre os temas mais recorrentes, a Citologia se destaca de forma expressiva. O participante Molécula afirma que conteúdos como *“citologia, sistemas do corpo humano e reinos”* foram mais bem trabalhados por permitirem uma abordagem *“mais dinâmica e didática”* no contexto escolar. Esta percepção é aprofundada por Hidrocarboneto, ao relatar que o trabalho com Citologia proporcionou aos alunos uma compreensão diferenciada do conteúdo, especialmente a partir do uso do microscópio: *“Este tema permitiu que os alunos tivessem uma visão diferenciada sobre células; ao visualizarem-nas pelo microscópio, perceberam que, apesar de ser uma unidade microscópica, desempenha grande importância para as funções estruturais e funcionais, o que os instigou a perguntas e à formulação de hipóteses”*.

Este relato evidencia como a vivência prática contribuiu para superar o caráter abstrato do conteúdo, favorecendo uma aprendizagem mais investigativa e significativa. A centralidade atribuída às atividades práticas e ao uso de recursos didáticos concretos reforça a ideia de que a aprendizagem docente se constrói em contextos situados, nos quais o professor aprende a ensinar a partir da ação, da reflexão e da problematização da prática, conforme destaca Nóvoa (2019), ao defender a escola como espaço privilegiado de formação profissional.

A Genética também foi apontada como um dos temas mais exitosos, especialmente quando trabalhada por meio de estratégias diferenciadas. O participante DNA destaca que os alunos se mostraram motivados com a construção de um *“jornal biológico”*, no qual foram abordados desde os aspectos históricos da Genética até discussões mais atuais. Segundo o participante, esta metodologia resultou em *“alto índice de participação dos alunos”*, indicando que a escolha de estratégias didáticas contextualizadas contribuiu para o envolvimento discente e para a compreensão do conteúdo.

Outro eixo temático amplamente citado refere-se aos Sistemas do Corpo Humano e à Anatomia Humana. O participante Fotossíntese aponta que a Anatomia

Humana se destacou por permitir que os alunos fossem protagonistas do próprio processo de aprendizagem, ao relatar que *“os alunos construíram seu próprio material de ensino, os modelos didáticos e, durante a construção, puderam aprender sobre a estrutura”*.

Desta forma, Cardoso, Cavalcante, Pereira, Costa e Lima (2025) destacam que este tipo de atividade evidencia o potencial das metodologias ativas no ensino de Biologia, ao favorecer a aprendizagem por meio da experimentação, da autoria e do envolvimento direto dos estudantes. Neste sentido, as metodologias ativas funcionam como um recurso pedagógico que incentiva a autonomia dos alunos, estimulando sua participação efetiva nas atividades e promovendo um papel mais ativo no processo de construção do conhecimento.

Ainda no campo dos conteúdos estruturantes da Biologia, temas como estrutura e funcionamento das células, DNA e reinos biológicos foram mencionados por participantes como Enzima e Célula, que associam o bom desenvolvimento destes conteúdos à possibilidade de utilizar diferentes recursos pedagógicos e estratégias interativas, facilitando a compreensão dos conceitos científicos.

Além dos conteúdos clássicos, alguns participantes destacaram a relevância de temas que dialogam diretamente com a realidade dos estudantes. O participante Metabolismo menciona o trabalho com Reprodução e o tema transversal das ISTs, ressaltando que a afinidade prévia com o tema contribuiu para sua abordagem na escola. De acordo com Souza (2025, p. 08): “No contexto escolar, o ensino de temas relacionados à reprodução humana, métodos contraceptivos e infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) é fundamental para preparar os estudantes para tomar decisões informadas sobre sua saúde sexual e reprodutiva”.

Para o ensino de Química, as atividades desenvolvidas no âmbito do PRP favoreceram a abordagem contextualizada e prática dos conteúdos de Química, ainda que esta articulação tenha ocorrido de forma heterogênea, condicionada pelas condições materiais da escola-campo e pela organização das atividades pedagógicas.

Na formação inicial de professores de Química, estudos recentes mostram que existem desafios conceituais e metodológicos específicos que afetam diretamente a atuação dos docentes na Educação Básica. Muitas vezes, os licenciandos conduzem o curso com dificuldades para compreender plenamente conceitos fundamentais e para relacionar teoria e prática de forma eficaz. Isso se reflete nos desafios que encontram em sala de aula e na necessidade de apoio para aplicar metodologias de ensino e refletir

sobre suas práticas. Os estudos de Obara (2021) e Fernandez (2018) indicam que futuros professores costumam ter ideias superficiais sobre conteúdos centrais da Química, e que estratégias de ensino que incluam avaliação do entendimento dos alunos e reflexão sobre a própria aprendizagem são importantes para melhorar o aprendizado e a prática pedagógica destes docentes.

Para parte significativa dos residentes, a contextualização dos conteúdos aparece como um princípio orientador das práticas desenvolvidas. O participante Molécula destaca que houve um esforço contínuo para relacionar os conceitos químicos ao cotidiano dos estudantes, como estratégia para atribuir sentido ao conhecimento escolar: *“Em todas as atividades desenvolvidas, sempre buscávamos contextualizar a Química com o dia a dia do aluno, para que o mesmo compreendesse a importância de estudar esta ciência.”*

Tal perspectiva é reforçada por Enzima, ao enfatizar que a Química passou a ser percebida pelos alunos como uma ciência próxima da realidade, presente em diferentes situações do cotidiano, o que contribuiu para ressignificar a imagem da disciplina: *“Conseguimos mostrar que a Química tem um bom potencial para ser uma disciplina mais bem vista pelos alunos, pois está presente em diversas situações do nosso dia a dia.”*

Tais relatos encontram respaldo em Fernandez (2018), que aponta que a formação de professores de Química, tanto no Brasil quanto em outros países, deve priorizar a articulação entre teoria e prática e a contextualização dos conteúdos, de forma que os conceitos científicos não sejam tratados de maneira abstrata ou distante da realidade dos estudantes. O estudo evidencia que docentes bem preparados conseguem relacionar conteúdos complexos com situações cotidianas, tornando a disciplina mais significativa e estimulante para os alunos.

Outro aspecto recorrente nas falas refere-se à articulação entre teoria e prática, entendida como um processo pedagógico que envolve momentos prévios de fundamentação conceitual, seguidos pela realização de atividades práticas. Neste sentido, o participante Catalisador aponta que as *“práticas não ocorreram de forma descolada da teoria, mas foram precedidas por aulas expositivas e dialogadas”*, confirmando a necessidade de planejamento intencional e reflexão sobre a prática defendida por Fernández (2018).

Entretanto, nem todas as experiências foram percebidas como inovadoras ou suficientemente diferenciadas. O relato de DNA evidencia uma percepção mais

crítica, ao afirmar que não identificou mudanças significativas na relação entre conteúdo e prática, sobretudo em função da concomitância com outras experiências formativas, como estágios e disciplinas da graduação: *“Não vi nada de diferente do conteúdo com a prática, pois, no período, também estava tendo estágio e algumas disciplinas que ajudaram muito no desenvolvimento das aulas.”*

Esta fala revela que, para alguns residentes, a contribuição do PRP pode ser relativizada quando comparada a outras vivências acadêmicas, indicando a necessidade de fortalecer ainda mais a identidade própria do programa enquanto espaço formativo diferenciado.

Além disso, os limites estruturais da escola-campo aparecem como um fator que impactou diretamente a realização de práticas contextualizadas, especialmente no que se refere à ausência de laboratório e materiais adequados. O participante Reagente reconhece que, embora algumas atividades tenham conseguido estabelecer esta articulação, outras foram comprometidas pelas condições materiais: *“Algumas atividades foram contextualizadas, outras nem tanto, pela falta de laboratório e material na escola.”*

Apesar destas limitações, os residentes destacam que houve um esforço coletivo para adaptar as práticas à realidade escolar, buscando desenvolver atividades possíveis dentro do contexto vivido. Oxigênio sintetiza esta compreensão ao afirmar que a contextualização ocorreu *“dentro da medida do possível”*, considerando o perfil da escola e dos estudantes: *“As atividades sempre foram pensadas e desenvolvidas envolvendo o contexto da escola e dos alunos.”*

Conforme observa Fernández (2018), mesmo diante de limitações estruturais, o esforço dos professores em formação para adaptar os conteúdos ao contexto escolar é crucial para promover aprendizagens significativas, reforçando que a contextualização e a integração teoria-prática são elementos centrais na formação inicial dos docentes de Química.

6.7 Contribuições do PRP na atuação e no desenvolvimento profissional docente

O PRP exerceu influência significativa na atuação profissional docente dos residentes que atuaram no núcleo de Biologia, especialmente ao possibilitar uma vivência concreta e prolongada no contexto da Educação Básica.

Os participantes indicam que o PRP contribuiu para ampliar sua compreensão sobre o ensino de Biologia, favorecendo práticas mais reflexivas, contextualizadas e sensíveis às reais necessidades dos estudantes. Santos e Ferreira (2024) destacam que, no caso dos professores de Biologia, o desenvolvimento de competências e habilidades pedagógicas é essencial para o ensino desta disciplina, abrangendo não apenas o conhecimento científico, mas também a capacidade de organizar aulas práticas, conduzir atividades investigativas e ajustar estratégias de ensino às características e necessidades específicas de cada turma.

Esta transformação na concepção de docência aparece de forma marcante na fala do participante Fotossíntese, que reconhece uma mudança substancial em sua postura profissional ao afirmar que o programa o transformou: *“de um mero detentor de conteúdo para mediador e facilitador, desenvolvendo estratégias inovadoras, contextualizando o ensino com a realidade dos alunos e aprofundando a compreensão sobre os processos de ensino e de aprendizagem”*. Este relato evidencia que o PRP avançou sobre a dimensão técnica do ensino de Biologia, contribuindo para a compreensão do professor como mediador do conhecimento científico, capaz de relacionar os conteúdos biológicos ao cotidiano dos estudantes e às demandas concretas da escola.

Esta transformação na concepção de docência aproxima-se da perspectiva defendida por Nóvoa (2019), segundo a qual a formação de professores deve favorecer a construção de uma identidade profissional reflexiva, baseada na autonomia pedagógica, na capacidade de mediação do conhecimento e na leitura crítica do contexto educativo.

Outros participantes reforçam esta percepção ao destacar que o programa estimulou a busca constante por aprimoramento profissional. O participante DNA afirma que a experiência no PRP *“influenciou bastante”*, pois o levou a *“buscar melhorar e aprimorar, pesquisando novas ideias de ensino”*. Esta fala revela que o programa fomentou uma postura investigativa e proativa, incentivando o licenciando a não se limitar aos modelos tradicionais de ensino, mas a explorar novas possibilidades metodológicas no ensino de Biologia.

A ampliação do repertório pedagógico também é evidenciada pelo participante Enzima, ao destacar que o PRP contribuiu para *“enriquecer as ideias de utilização de metodologias atrativas de ensino, como experimentos e jogos didáticos”*, além de possibilitar o contato com *“diferentes realidades e formas de lidar com estas*

situações”. Este relato aponta para a importância do programa na formação de um professor capaz de adaptar suas práticas às especificidades dos contextos escolares, reconhecendo a diversidade de realidades presentes na Educação Básica.

Neste sentido, Gatti (2010) ressalta que programas de formação inicial que promovem a inserção sistemática e orientada do licenciando na escola contribuem significativamente para o desenvolvimento de competências profissionais, especialmente aquelas relacionadas à tomada de decisão pedagógica, à adaptação metodológica e à compreensão das condições reais do trabalho docente.

Outro aspecto relevante refere-se à compreensão das dificuldades de aprendizagem dos estudantes. O participante Mercúrio destaca que o PRP permitiu identificar *“defasagens em relação à disciplina”*, o que possibilitou o desenvolvimento de atividades direcionadas a *“sanar as dificuldades dos alunos”*. Esta fala evidencia uma atuação docente mais comprometida com o processo de aprendizagem, indicando que o ensino de Biologia passou a ser pensado a partir das necessidades reais dos estudantes, e não apenas da execução dos conteúdos curriculares.

Os relatos dos participantes do PRP reforçam esta perspectiva. O participante Molécula destaca que a vivência no programa contribuiu para superar dificuldades na compreensão de conceitos químicos, indicando que o PRP funciona como espaço de resignificação do conhecimento teórico a partir da prática: *“Quando iniciei minha jornada no curso de Biologia e Química, já tinha aquela atração pela Química, mas tinha um pouco de dificuldade em compreender alguns conceitos e teorias. Ao participar do PRP, esta dificuldade foi sendo superada aos poucos.”* Esta experiência ilustra a função do programa como mediador do desenvolvimento da segurança profissional e da identidade docente, elementos apontados como centrais na formação de professores de Ciências (Silva & Yamaguchi, 2023).

A importância das atividades práticas e experimentais também é destacada como instrumento pedagógico para enfrentar dificuldades do ensino de Química, especialmente em contextos de escassez de recursos. O participante Reagente enfatiza a criatividade e a adaptação metodológica como competências essenciais: *“A escola, tendo um espaço para a realização da prática, ajuda muito, mas sempre há uma forma de mostrar ao aluno algum fenômeno ou reação química por meio de atividades manuais com produtos de baixo custo.”* Esta visão se alinha ao que Arnaud, Goes e Fernández (2023) apontam sobre a relevância de estratégias

didático-pedagógicas inovadoras que considerem o contexto concreto da escola, fortalecendo a aprendizagem significativa e a participação dos estudantes.

O PRP também favoreceu o amadurecimento profissional e o desenvolvimento da autoconfiança dos residentes, permitindo-lhes reconhecer seu potencial para planejar e ministrar conteúdos ainda não plenamente explorados na graduação. DNA sintetiza esta percepção: *“Contribuiu para que eu pudesse ter um olhar diferente e reconhecer meu potencial para desenvolver assuntos que ainda não tinha visto na graduação”*. Assim, a residência pedagógica se configura como espaço de formação integral, no qual o desenvolvimento conceitual e pedagógico se dá de maneira articulada e progressiva (Silva & Leite, 2022).

Contudo, os relatos também revelam os desafios intrínsecos ao ensino de Química, especialmente a necessidade de domínio teórico para fundamentar práticas experimentais, como aponta Catalisador: *“Tem que ter domínio do assunto, ainda mais quando se quer mostrar uma prática”*. Além disso, o ensino de Química exige a busca por metodologias que facilitem a aprendizagem, superando a simples exposição de conteúdos, conforme destaca Enzima: *“A Química é desafiadora. Ensinar Química é ir para além, é buscar métodos que facilitem o aprendizado do aluno; a residência contribuiu para enfrentar desafios pessoais e escolares, principalmente quando há parceria entre escola e universidade”*. Esta compreensão reforça a necessidade de que a formação inicial articule conhecimentos científicos e pedagógicos, fortalecendo competências docentes para lidar com a complexidade da disciplina (Fernandez, 2018; Silva; Leite, 2023; Souza; Gomes & Costa, 2023).

Por fim, alguns participantes ressaltaram o papel fundamental do acompanhamento dos preceptores na superação das dificuldades relacionadas ao ensino de Química. Fotossíntese destaca que a mediação pedagógica foi decisiva para tornar os conteúdos mais acessíveis: *“Por meio das explicações e da dedicação da preceptora, passei a enxergar a Química de forma mais acessível, sempre relacionando teoria e prática de maneira significativa”*. Esta fala evidencia que o apoio ativo e comprometido dos preceptores permite aos residentes compreender melhor os conteúdos, estabelecer conexões entre teoria e prática e desenvolver estratégias de ensino mais eficazes, reforçando a importância da presença da orientadora como elemento central na formação docente.

6.8 Desafios estruturais, organizacionais e formativos do PRP

Os participantes reconhecem a relevância formativa do PRP, ao mesmo tempo em que apresentam proposições voltadas ao aprimoramento estrutural, pedagógico e organizacional do programa. Esta postura crítica e propositiva indica que a vivência no PRP possibilitou não apenas a aprendizagem da docência, mas também a reflexão sobre a própria política formativa, em consonância com Souza, Gomes e Costa (2023), que destacam a importância de espaços de formação docente que promovam participação ativa e pensamento reflexivo.

Um dos eixos mais recorrentes nas respostas refere-se à ampliação do tempo de duração do programa. Os residentes sugerem que períodos mais longos permitiriam vivências mais consistentes no cotidiano escolar, favorecendo a continuidade das experiências, o acompanhamento sistemático e a inserção progressiva no contexto da docência. Neste sentido, Carbone observou: *"Se tivéssemos mais tempo no programa, conseguiríamos acompanhar melhor os alunos e entender, de fato, a rotina da escola"*. Tal percepção encontra respaldo em Silva e Leite (2023), que apontam que a construção da competência docente é um processo gradual, que se fortalece com a prática continuada e a reflexão sobre experiências pedagógicas concretas.

Outro aspecto destacado pelo participante Soluti diz respeito à *"antecipação do ingresso dos licenciandos no PRP"*, sugerindo que a residência pedagógica ocorra desde os períodos iniciais do curso, como DNA afirmou: *"Começar cedo no PRP ajudaria a reduzir nossos medos e idealizações sobre ser professor"*. O contato precoce com a escola é considerado um mecanismo capaz de reduzir inseguranças e permitir a compreensão das condições reais de trabalho e das múltiplas demandas escolares (Arnaud; Goes e Fernández, 2023). Esta perspectiva reforça a concepção de formação docente distribuída ao longo do curso, em oposição a um modelo concentrado apenas nas etapas finais.

As respostas também evidenciam críticas relacionadas à organização dos núcleos do programa, especialmente para cursos interdisciplinares como Licenciatura em Ciências: Biologia e Química. A experiência restrita a um único núcleo limitou a percepção dos residentes sobre a docência em ambas as áreas, indicando a necessidade de expansão e diversificação das experiências. Sobre isso, Átomo comentou: *"Seria ótimo ter experiência em mais de um núcleo, pois, assim, poderíamos compreender melhor a docência em Biologia e Química"*. Esta

proposição dialoga com a ideia de formação docente como processo plural, situado e articulado, que deve integrar diferentes dimensões do conhecimento científico e pedagógico (Silva & Yamaguchi, 2023).

Além disso, surgem sugestões relativas à gestão e ao acompanhamento do programa. Os participantes ressaltam que orientadores e preceptores comprometidos com a proposta formativa são essenciais para garantir a qualidade das orientações, o diálogo reflexivo e a mediação entre universidade e escola (Souza, Gomes & Costa, 2023). Mercúrio enfatizou: *"Quando o orientador está engajado, conseguimos tirar muito mais proveito da experiência e refletir sobre nossas práticas"*. Também aparecem demandas por maior transparência na escolha das escolas-campo, evidenciando preocupações com equidade e coerência organizacional.

Alguns relatos reforçam a necessidade de expandir o PRP para atender, de forma mais ampla, os cursos de Ciências: Biologia e Química, contemplando múltiplos núcleos. Carbono destacou: *"Seria interessante investir mais neste PRP e ampliar para demais núcleos, para atender tanto o Ensino Médio quanto o Fundamental, porque nosso curso não se limita só ao Ensino Médio"*. Da mesma forma, DNA e Mercúrio reforçam a importância da vivência em ambas as áreas, evidenciando que a formação docente deve considerar a integralidade do perfil do egresso e a diversidade de contextos de atuação.

Por fim, embora alguns participantes tenham afirmado não ter sugestões ou considerem o programa como *"ótimo"*, estas respostas reforçam que o PRP é percebido como uma experiência formativa significativa. De modo geral, as sugestões apontam para a necessidade de fortalecer o PRP como política de formação docente, ampliando sua duração, diversificando os núcleos, antecipando a inserção dos licenciandos na escola e qualificando ainda mais os processos de acompanhamento e gestão, corroborando com a literatura sobre a importância de programas de residência pedagógica como espaços formativos estruturados, reflexivos e adaptáveis às necessidades da Educação Básica (Souza; Gomes; Costa, 2023; Silva; Leite, 2023; Arnaud; Goes & Fernández, 2023).

As críticas e sugestões apresentadas pelos residentes corroboram as análises de Gatti (2010), ao apontar que políticas de formação docente, embora fundamentais, precisam ser continuamente avaliadas e aprimoradas, considerando as especificidades dos cursos, os contextos institucionais e as demandas concretas da Educação Básica.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa mostram que o Programa de Residência Pedagógica (PRP) se configura como um espaço formativo importante na formação inicial de professores de Ciências, especialmente nos núcleos de Biologia e Química, ao permitir uma aproximação mais constante e reflexiva dos licenciandos com a realidade da Educação Básica. Mesmo participando de um mesmo programa institucional, os participantes da pesquisa vivenciaram trajetórias formativas distintas, marcadas por diferentes níveis de participação, experiências anteriores e formas de atuação, o que evidencia que a iniciação à docência não ocorre de maneira homogênea entre os participantes.

Neste contexto, é importante compreender o Programa de Residência Pedagógica como uma política educacional de formação inicial que abrange diferentes áreas do conhecimento, mas que dialoga de forma significativa com as especificidades do ensino de Ciências, especialmente da Biologia e da Química. Estas áreas apresentam desafios próprios nos processos de ensino e de aprendizagem, seja pela complexidade conceitual e abstrata característica da Química, seja pela natureza dos conhecimentos da Biologia, marcados por conceitos científicos consolidados que exigem compreensão rigorosa e contextualização pedagógica. Ao possibilitar a inserção dos licenciandos no ambiente escolar, o PRP oferece um espaço privilegiado de interação com estes conteúdos em situações reais de ensino, permitindo que os futuros professores não apenas aprendam a exercer a docência, em articulação com os preceptores, mas também aprofundem seus conhecimentos específicos, observando como os alunos se relacionam com os conceitos científicos e como estes saberes podem ser trabalhados de forma mais significativa na sala de aula.

A predominância do PIBID e do Estágio Supervisionado como experiências anteriores ao PRP indica que a maioria dos licenciandos já havia tido algum contato com o ambiente escolar antes da residência, ainda que com intensidades variadas. Estes dados reforçam a compreensão de que a formação docente se constrói ao longo do tempo, a partir da vivência em diferentes espaços formativos que se complementam, sobretudo no que se refere à articulação entre teoria e prática.

As experiências proporcionadas pelo PRP favoreceram a compreensão do trabalho docente para além das idealizações construídas ao longo da graduação,

possibilitando que os residentes enfrentassem situações reais de ensino, planejassem aulas, desenvolvessem atividades práticas e refletissem sobre suas próprias ações pedagógicas. Neste sentido, o programa se consolidou como um espaço significativo de aprendizagem profissional, no qual os licenciandos puderam ressignificar os conhecimentos adquiridos na universidade à luz das demandas concretas da sala de aula.

Entretanto, mesmo diante destas contribuições, os dados evidenciam a presença de desafios e limitações enfrentados durante a realização do programa. Entre os principais entraves, destacam-se as condições estruturais das escolas-campo, a escassez de recursos didáticos e de espaços adequados para a realização de atividades experimentais, especialmente no ensino de Biologia e Química. Tais limitações exigiram dos residentes constantes adaptações metodológicas, criatividade pedagógica e ressignificação de suas práticas.

Destaca-se, ainda, o papel essencial dos preceptores no acompanhamento dos residentes, atuando como mediadores do processo formativo. A orientação próxima, aliada à concessão de autonomia para a atuação em sala de aula, contribuiu de forma significativa para o amadurecimento profissional dos licenciandos, favorecendo a construção de práticas pedagógicas mais reflexivas, contextualizadas e sensíveis às necessidades dos alunos.

Porém, também foram encontradas dificuldades, como dificuldades de aprendizagem dos alunos, que também se configuraram como um desafio recorrente, sobretudo em turmas heterogêneas, com diferentes ritmos de aprendizagem e defasagens conceituais. A falta de formação específica e de recursos para lidar com estudantes com deficiência revelou-se como uma lacuna importante, evidenciando tensões entre as propostas inclusivas defendidas pelas políticas educacionais e as condições reais de sua efetivação no contexto escolar.

Ainda assim, o acompanhamento dos preceptores destacou-se como um elemento fundamental para a superação parcial destas dificuldades, ao favorecer a mediação entre teoria e prática, o desenvolvimento da autonomia profissional e a construção da segurança docente dos residentes. A relação estabelecida entre residentes e preceptores revelou-se central para o fortalecimento da identidade profissional e para a permanência dos licenciandos no programa.

De modo geral, os achados indicam que o PRP exerce influência significativa na formação docente, ao ampliar o repertório pedagógico, estimular práticas

reflexivas e favorecer a compreensão do professor como mediador do conhecimento. Contudo, os resultados também apontam para a necessidade de contínuo aprimoramento do programa, considerando as especificidades dos contextos escolares, as condições objetivas de trabalho e as demandas formativas dos licenciandos.

Por fim, esta pesquisa reafirma que o Programa de Residência Pedagógica se constitui como uma política pública estratégica para a formação inicial de professores, especialmente no campo das Ciências, Biologia e Química, ao mesmo tempo em que evidencia a importância de enfrentar suas lacunas e desafios. O fortalecimento do programa passa, portanto, pela ampliação do suporte institucional às escolas-campo, pelo investimento em infraestrutura e pela consolidação de ações formativas que considerem a complexidade do fazer docente e as reais condições da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágios supervisionados na formação docente**: educação básica de jovens e adultos. São Paulo: Cortez, 2014. Disponível em: <https://inbio.ufms.br/files/2022/03/texto-1-referencia-estagio-biologia.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2025.

ALMEIDA, Vanessa Santos de; PINHO SALVADOR, Jacilma Siqueira; COSTA, Rúbia Darivanda da Silva; LIMA, Renato Abreu. Experiências adquiridas em sala de aula durante a residência pedagógica. **Sustinere**, v. 5, p. 239-256, 2025. DOI: <https://doi.org/10.12957/sustinere.2025.86909>. Acesso em: 30 nov. 2025.

ARAÚJO, Marcos Oliveira de. **Contribuições e limitações do Programa de Residência Pedagógica (PRP) para a formação inicial de professores de Ciências da Natureza na Universidade Federal do Acre (UFAC)**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11449599#. Acesso em: 30 nov. 2026.

BARBOSA, Luis Rafael. **Práticas de avaliação formativa no contexto do Programa de Residência Pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Viçosa, 2023. Disponível em: <https://locus.ufv.br/bitstreams/4c4f0a2d-f275-409d-84a8-ed68dbf3f723/download>. Acesso em: 10 de dez. 2025.

BARBOSA, Nayara. Ferreira, de Moura. **O estágio na formação inicial de professores no ensino de Língua Inglesa**. 2013. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Ouro Preto, 2013. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/items/40f572db-4e23-4ce3-9616-fcca7cfc7c12>. Acesso em: 21 de dez. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, Felipe Almeida; LIMA, Renato Abreu; COELHO, Euricléia Gomes. A Residência Pedagógica na Formação Inicial de Professores: Uma Análise de Produções Acadêmicas no Catálogo de Teses e Dissertações. **RECH - Revista Ensino de Ciências e Humanidades - Cidadania, Diversidade e Bem-Estar**, v. 9, n. 1, p. 177-201, jan.-jun. 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/rech/article/view/17442>. Acesso em: 25 de dez. 2025.

BATISTA, Tailine Penedo; SANTOS, Eliane Gonçalves dos. Residência Pedagógica na e para formação inicial de professores de Ciências. **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, Cuiabá, v. 12, e24003, jan./dez. 2024. ISSN 2318-6674. DOI: 10.26571/reamec.v12.15676. Disponível em: <https://doi.org/10.26571/reamec.v12.15676>. Acesso em: 11 de jan. 2026.

BIZZO, Nélío Marco Vincenzo e CHASSOT, Attico. Ensino de Ciências: pontos e contrapontos. São Paulo, SP: **Summus**. 2013. Disponível em: <http://site.livraria cultura.com.br/imagem/capitulo/42136355.pdf> Acesso em: 16 fev. 2025.

BATISTA, Eliane Regina Martins. **Docência no ensino superior**: histórias de formação de professoras do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente/UFAM, de Humaitá/AM. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2010. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6249> Acesso em: 04 jan. 2026.

BLASIUS, Kamila Weber. **Formação de professores/as de Ciências e Biologia e o estágio supervisionado obrigatório**: compreensões didático-pedagógicas de egressos/as. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, 2021. Disponível em: https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11022063#. Acesso em: 10 de dez. 2025.

BRAGA, Maria, de Nazaré, da Silva.; PRESTES, Clara. Ferreira.; OLIVEIRA, Viviane. Guedes de.; MENEZES, Jorge. Almeida.; CAVALCANTE, Felipe. Sant '. Anna.; LIMA, Renato. Abreu. A importância das aulas práticas de Química no processo de ensino-aprendizagem no PIBID. **Diversitas Journal**, 6(2), 2530-2542. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.17648/diversitas-journal-v6i2-1267> Acesso em: 17 de fev. 2025.

BRASIL. **Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Orientações curriculares para o Ensino Médio. Volume 2, 135 p. / Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Edital da CAPES 06/2018** que dispõe sobre o Programa de Residência Pedagógica. Brasília: CAPES, 2018a. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/imagens/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018Residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2025.

BRASIL. **Edital da CAPES 024/2022** dispões sobre o Programa de Residência Pedagógica Chamada Pública para Apresentação de Projetos Institucionais disponível em https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022_Edital_1692979_Edital_24_2022.pdf Acesso em: 17 mar. 2025.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Humaitá: histórico. Cidades@**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/humaita/historico>. Acesso em: 10 de dez. 2025.

BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação - PNE. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em 17 de nov 2025.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Diário Oficial da União: Brasília, 2016.

BRASIL. **PPC do Curso de Ciências**: Biologia e Química - IEAA. UFAM, 2006/2. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/12mFnjmhgyGdwH3800z-QUVwWQYvqwP2V/view?usp=drive_link. Acesso em: 03 jan. 2026.

CARVALHO, Anna. Maria. Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. I. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações**. São Paulo: Cortez, 2011. Acesso em 16 de fevereiro de 2025.

CARDOSO, Raíza Pimenta; CAVALCANTE, Felipe Sant' Anna; PEREIRA, Juracy Santos; COSTA, Rúbia Darivanda da Silva; LIMA, Renato Abreu. Metodologias ativas no ensino de Biologia com turmas do EJA: um relato de experiência. **Sustinere**, v. 5, p. 164-183, 2025. DOI: <https://doi.org/10.12957/sustinere.2025.86905>. Acesso em: 24 nov. 2025.

CASTILHO, Drielle Caroline. **Investigações acerca da história e filosofia da ciência com licenciandos em Química**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, 2021. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/handle/123456789/12144>. Acesso em 18 de dez. 2025.

CELESTINO, Elízia Peres. **A docência e a prática pedagógica na percepção de egressas do curso de Pedagogia do IEAA**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, 2020. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7765>. Acesso em 18 de dez. 2025.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica: questões e desafios para a Educação**. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

CRUZ, Henrique Rogério Rocha da. **A constituição para a docência e o estágio supervisionado das licenciaturas em Ciências Biológicas: um estudo comparativo em instituições públicas de Manaus, Amazonas**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8108>. Acesso em 18 de dez. 2025.

COIMBRA, C. Lima. Formação de professores: articulações entre saberes e práticas no estágio supervisionado. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, e91731, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623691731>. Acesso em: 30 abr. 2025.

CORRÊA, Raquel Batista.; MARQUES, Valéria. Risuenho. O papel do preceptor na formação de residentes. **Revista Brasileira de Formação e Prática Docente**, v. 13, n. 25, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.31639/rbpf.v13i25.390>. Acesso em: 04 jan. 2026.

COSTA, Gabrielle Araújo. **Educação ambiental na Residência Pedagógica Interdisciplinar em Biologia e Química da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus Jequié**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2023. Disponível em: https://www2.uesb.br/ppg/ppgecfp/wp-content/uploads/2024/05/Vers%C3%A3o-final_Gabrielle.pdf. Acesso em 20 de abril de 2025.

COSTA, Rúbia Darivanda da Silva. **Formação e docência: desafios e possibilidades de um curso de licenciatura dupla na região sul do Amazonas**. Tese

(Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, Polo Acadêmico da Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2020.

CRUZ, Marcelo de Souza. DA, PEREIRA, Juracy. Santos.; COSTA, Rubia. Darivanda. da Silva. e LIMA, Renato. Abreu. (2025). Estratégias complementares para o ensino de Biologia com ênfase na Educação de Jovens e Adultos (EJA), por meio do Programa de Residência Pedagógica (PRP). **Sustinere**, 13, 127-144. <https://doi.org/10.12957/sustinere.2025.86903> Acesso em: 06 Dez de 2025.

CRUZ, Sandro Beleza; ARAÚJO E ARAÚJO, Juscélia; COSTA, Rúbia Darivanda da Silva; LIMA, Renato Abreu. As vivências no Programa de Residência Pedagógica e suas contribuições na formação docente. **Sustinere**, v. 5, p. 200-225, 2025. DOI: <https://doi.org/10.12957/sustinere.2025.86907>. Acesso em: 27 nov. 2025.

CUNHA, M. R. A importância das tecnologias na formação inicial de professores. **Revista de Educação Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 43-57, maio/ago. 2020.

CUNHA, Narkson Freitas; CAVALCANTE, Felipe Sant' Anna; PEREIRA, Juracy Santos; COSTA, Rúbia Darivanda da Silva; LIMA, Renato Abreu. Relato de experiência: estratégias de atividades lúdicas no ensino de Biologia para suprir a evasão de alunos na modalidade da EJA. **Sustinere**, v. 5, p. 145-163, 2025. DOI: <https://doi.org/10.12957/sustinere.2025.86904>. Acesso em: 21 nov. 2025.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FARIA, Juliana Batista.; DINIZ-PEREIRA, Júlio. Emílio. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? **Revista Educação Pública**., Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, maio 2019. Acesso em 14 fev. 2025. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/839>. Acesso em: 17 mar. 2025.

FELIPE, E. S.; BAHIA, Celi. Aprendendo a ser professor: as contribuições do Programa de Residência Pedagógica. **Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 25, p. 81-94, 2020. DOI: 10.31639/rbpfp. v13i25.436. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/436>. Acesso em: 17 mar. 2025.

FERNANDES, Bibiana. Vieira. Mattos.; LIMA, Carla. da Conceição. de. PIBID na formação de professores: uma revisão sistemática. **Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. e816, 2024. DOI: 10.31639/rbpfp. v16.i35.e816. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/e816>. Acesso em: 03 jan. 2026.

FERNÁNDEZ, Carmen. Formação de professores de Química no Brasil e no mundo. **Ensino de Ciências**, Estudos Avançados, v. 32, n. 94, p. 103-121, set./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-40142018.3294.0015>. Acesso em: 16 jan. 2026.

FERREIRA, Ana Sara Diniz; CAVALCANTE, Felipe Sant' Anna; ARAÚJO E ARAÚJO, Juscélia; COSTA, Rúbia Darivanda da Silva; LIMA, Renato Abreu. Considerações sobre a residência pedagógica de Biologia - um relato de experiência. **Sustinere**, v. 5, p. 23-42, 2025. DOI: <https://doi.org/10.12957/sustinere.2025.86884>. Acesso em: 20 out. 2025.

FERREIRA, Kamyla Emanoella Caetano; PINHO SALVADOR, Jacilma Siqueira; COSTA, Rúbia Darivanda da Silva; LIMA, Renato Abreu. Residência pedagógica e suas contribuições para formação docente: relato de experiência. **Sustinere**, v. 5, p. 108-126, 2025. DOI: <https://doi.org/10.12957/sustinere.2025.86902>. Acesso em: 14 nov. 2025.

FERREIRA, Pamela, Cristina Conde.; SIQUEIRA, M. C. da S. Residência pedagógica: um instrumento enriquecedor no processo de formação docente. **Revista Práticas de linguagem**, [s. l.], v. 10, n. 1, 2020. DOI: <https://doi.org/10.34019/2236-7268.2020.v10.31448>. Acesso em: 12 nov de 2025.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2013, p. 55.

FREITAS, M. C. de; FREITAS, B. M. de; ALMEIDA, D. M. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4540>. Acesso em: 05 jan. 2026.

GARCIA, Deiryllane Façanha; ARAÚJO E ARAÚJO, Juscélia; COSTA, Rúbia Darivanda da Silva; LIMA, Renato Abreu. Os benefícios da residência pedagógica na formação de professores: um relato de experiência. **Sustinere**, v. 5, p. 77-91, 2025. DOI: <https://doi.org/10.12957/sustinere.2025.86890>. Acesso em: 7 nov. 2025.

GATTI, Bernadete. Aangelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. Editora UFPR. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MXXDfbw5fnMPBQFR6v8CD5x/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 17 mar. 2025.

GATTI, Bernadete. Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016. Disponível em: <https://doaj.org/article/7c9fdbf4967f43eca1641ddf15833061>. Acesso em: 17 mar. 2025.

GATTI, Bernadete. Angelina.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: Editora da UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete. Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. DOI - 10.1590/S0101-73302010000400016 disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228663014_Formacao_de_Professores_no_Brasil_caracteristicas_e_problemas. Acesso em: 28 fev. 2026.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: políticas e programas. **Revista Paradigma**, v. XLII, n. Extra2: Políticas, Programas e Práticas, p. 01-17, 2021. Acesso em 20 de novembro de 2024. Disponível em:

<https://pdfs.semanticscholar.org/6527/bb67c47597606ab9e128df2d05888a923828.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2026.

GARIGLIO, José. Angelo.; BURNIER, Suzana. Lana. Os professores da educação profissional: saberes e práticas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 934-959, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n154/1980-5314-cp-44-154-00934.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2026.

GIL, Antônio. Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. Atlas, 2017.

GIL, Antônio. Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. Atlas, 2007.

GOMES, Jonathas Danilo Carvalho; ARAÚJO E ARAÚJO, Juscélia; COSTA, Rúbia Darivanda da Silva; LIMA, Renato Abreu. Programa de Residência Pedagógica: da vivência a um relato de experiência. **Sustinere**, v. 5, p. 65-76, 2025. DOI: <https://doi.org/10.12957/sustinere.2025.86889>. Acesso em: 3 nov. 2025.

GUEDES, Eder. Belém. **Formação inicial de professores no ambiente profissional: um olhar sobre a transposição didática de conteúdos de Ciências e Biologia no Programa de Residência Pedagógica**. 2021. 156 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/204488>. Acesso em: 28 set. 2025.

GUIMARÃES, Graciela Cristina Melo; PINHO SALVADOR, Jacilma Siqueira; COSTA, Rúbia Darivanda da Silva; LIMA, Renato Abreu. A importância das aulas experimentais no ensino de Biologia: relato de experiência. **Sustinere**, v. 5, p. 92-107, 2025. DOI: <https://doi.org/10.12957/sustinere.2025.86901>. Acesso em: 10 nov. 2025.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. Org. Vidas de professores. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2007. p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

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

KRASILCHIK, Myrian. **Práticas do ensino de Biologia**. 4ª ed. São Paulo: EDUSP. 26 2004.

KRASILCHIK, Myrian. **Prática de ensino de Biologia**. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Edusp, 2008.

LEMOs, Marília da Silva. Côrrea. A plataforma *Google Forms* como possibilidade de protótipo de Ensino. **LínguaTec: Revista Acadêmica em Língua, Tecnologia e Ensino**, Bento Gonçalves, v. 7, n. 1, p. 195-209, jun. 2022. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/5523>. Acesso em: 16 abr. 2025.

LIBÂNEO, José. Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2013. Disponível em: https://konektacommerce.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com/TEXT_SAMPLE_CONTENT/didatica-cortez-editora-4154-1.pdf. Acesso em 19 de nov. 2024.

LIBÂNEO, José. Carlos. Formação docente e a importância da continuidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 87, p. 25-39, 2020.

LICURGO, **Graziele Borges**. **Análise das reflexões de licenciandos em Química no âmbito da Residência Pedagógica**: contribuições para a formação inicial de professores. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/handle/123456789/18942>. Acesso em: 16 de jan. 2025.

LIMA, Alexssandro. Teles. **Contrastes na formação e identidade docente em contextos da pandemia de Covid-19 e não-pandemia**: as contribuições do Programa de Residência Pedagógica (PRP) para os residentes do curso de Licenciatura em Biologia da UFT-UFNT. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Norte do Tocantins, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/colleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14556002#. Acesso em: 16 de jan. 2025.

LIMA, Eliane da Costa. **Mobilização de saberes e construção da identidade docente**: um estudo de caso com residentes no contexto do subprojeto de Química/2020 do Programa de Residência Pedagógica da UNIFESSPA. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, 2023. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13801208. Acesso em: 16 de jan. 2025.

LOSCH, Silmara.; RAMBO, Carlos. Alberto.; FERREIRA, Jacques. de Lima. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em Educação. **Revista IberoAmericana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023141, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17958>. Acesso em: 28 fev. 2026.

LOUREIRO, Paulo Augusto Carneiro. **Indícios de conhecimentos docentes em licenciandos em Química no Programa de Residência Pedagógica durante a pandemia da COVID-19**. Dissertação (Mestrado em Química) - Universidade de São Paulo, 2024. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/46/46136/tde-22052025-093304/>. Acesso em: 28 fev. 2026.

LUCAS, Cleonice, da Silva; FELISBERTO, Milene. **Formação em Educação de Jovens e Adultos no Programa de Residência Pedagógica (DEEDU/UFOP)**: um relato de experiência. Mariana, 2022. 30 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2022. Disponível em: <https://www.monografias.ufop.br/handle/35400000/4793>. Acesso em: 6 dez. 2025.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. Ed. Rio de Janeiro: EPU, 2017.

LEMKE, Camila Salgado; HENTGES, Angelita. Contribuições dos preceptores do Programa de Residência Pedagógica para os residentes/licenciandos em Ciências Biológicas do IFSul CAVG no cenário pandêmico. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, v. 16, n. 2, p. 1509-1521, 2023. DOI: 10.46667/renbio.v16i2.1037. Acesso em: 12 jan. 2026.

MAFFI, Caroline; PREDIGER, Thaísa Laiara; ROCHA FILHO, João Bernardes da; RAMOS, Maurivan Güntzel. A contextualização na aprendizagem: percepções de docentes de Ciências e Matemática. **Revista Contexto & Educação**, v. 2, n. 0, 2019. DOI: <https://doi.org/10.25112/rco.v2i0.1561>. Acesso em: 24 dez. 2025.

MALDANER, Otavio Aloisio. **A formação inicial e continuada de professores de Química**: professores/pesquisadores. Ijuí: Unijuí, 2006.

MARCOLAN, Cintia. Cássia. **Impactos do Programa de Residência Pedagógica na formação inicial docente em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Sergipe**. 2022. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12148708

MARTINS, Gilberto; CORNACCHIONE, Edgard. Editorial: item de Likert e escala de Likert. **Revista Contabilidade Vista & Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 1-5, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/contabilidadevistaerevista/article/view/6776/3283>. Acesso em: 15 fev. 2026.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; MEDEIROS, Mário Luan Silva de. Licenciaturas em Ciências Biológicas: análise de currículos de formação de professores para o ensino de Ciências e Biologia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 15, n. 4, p. 1967-1990, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i4.13642> Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i4.13642>. Acesso em: 17 nov. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMFf/>. Acesso em: 30 abr. 2025.

MIRANDA, Luciana Lobo; OLIVEIRA, Priscila Sanches Nery; SOUZA FILHO, José Alves de; SOUSA, Suzana Kérzia Rocha Bezerra. A relação universidade-escola na formação de professores: reflexões de uma pesquisa-intervenção. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 38, n. 2, p. 280-292, abr./jun. 2018. DOI: 10.1590/1982-3703005172017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703005172017>. Acesso em: 16 out. 2025.

MONTEIRO, Jorge Henrique de Lima; QUEIROZ, Leonardo Cordeiro de; ANVERSA, Ana Luíza Barbosa; SOUZA, Vânia de Fátima Matias de. O Programa de Residência Pedagógica: Dialética Entre A Teoria E A Prática. **Holos**, [S. l.], v. 3,

p. 1-12, 2020. DOI: 10.15628/holos.2020.9545. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/9545>. Acesso em: 19 jan. 2024.

MOREIRA, Thais Borges. **Formação docente: o Programa de Residência Pedagógica no curso de Ciências Biológicas da UFC**. 2020. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10032937. Acesso em: 10 fev. 2025.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>. Acesso em: 10 fev. 2026.

MOTA, Janine. da Silva. Utilização do *Google Forms* na pesquisa acadêmica. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 6, n. 12, p. 371-380, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1106> Acesso em: 8 nov. 2024.

NASCIMENTO, Arinelson Pereira do; CAVALCANTE, Felipe Sant' Anna; PEREIRA, Juracy Santos; COSTA, Rúbia Darivanda da Silva; LIMA, Renato Abreu. Uso de estratégias inovadoras: uma alternativa de suprir as principais dificuldades e despertar interesse em Biologia na modalidade de ensino EJA. **Sustinere**, [S. l.], v. 13, p. 43-64, 2025. DOI: 10.12957/sustinere.2025.86887. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/sustinere/article/view/86887>. Acesso em: 6 dez. 2025.

NOFFS, Neide de Aquino; RODRIGUES, Regina Célia C. A formação docente: PIBID e o estágio curricular supervisionado. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 357-374, mar. 2016. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762016000100357&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 jan. 2026. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2016v14i1p357-374>.

NOGUEIRA, Alessandra Carvalho. **Atravessamentos entre políticas curriculares nacionais e políticas de formação inicial de professores de Ciências Biológicas**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9142531. Acesso em: 6 dez. 2025.

NÓVOA, Antônio. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2024.

NÓVOA, Antônio; VIEIRA, Pâmela. Um alfabeto da formação de professores. **Crítica Educativa (Sorocaba/SP)**, v. 3, n. 2-Especial, p. 21-49, jan./jun. 2017. ISSN 2447-4223. acesso 04 de fevereiro de 2025. Disponível em: <https://www.criti>

caeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/issue/view/9. Acesso em: 6 dez. 2025.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e84910, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/84910> Acesso em: 8 nov. 2024.

NÓVOA, Antônio. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. 2022. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129>. Acesso em: 15 de dez. 2025.

NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/622400049/Matthias-Finger-Antonio-Novoa-O-metodo-auto-biografico-e-a-formacao>. Acesso em: 24 jan. 2026.

NUNES, Valdilene Zanette. **Formação de professores: unidade teoria e prática no Programa de Residência Pedagógica (PRP/CAPES)**. 2023. 481 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2023. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/handle/tede/7974>. Acesso em: 24 out. 2025.

OBARA, Cassia Emi. **Um estudo sobre as ações docentes compartilhadas de residentes do Programa de Residência Pedagógica de um curso de Licenciatura em Química**. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, 2021. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/handle/123456789/17115>. Acesso em: 24 out. 2025.

OLIVEIRA, Ilena, da Aparecida.; ORZECOWSKI, Suzete Terezinha.; CARVALHO, Saulo Rodrigues de. Residência pedagógica: uma experiência da práxis. **Revista da AINPGP**, v. 2, n. 1, 2023. Disponível em: <https://teceres.ainpgp.org/index.php/principal/article/download/11/9/56> Acesso em: 16 abr. 2025.

OLIVEIRA NETO, B. M. de; PEREIRA, A. G. G.; PINHEIRO, A. A. de S. A contribuição do Programa de Residência Pedagógica para o aperfeiçoamento profissional e a formação docente. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 1-12, 2020. DOI: 10.47149/pemo.v2i2.3669. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3669>. Acesso em: 21 abr. 2025.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa; ROCHA, Simone Albuquerque da. O PIBID e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e190935, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698190935>.

PATINO, Cecilia. Maria.; FERREIRA, Juliana. Carvalho. Critérios de inclusão e exclusão em estudos de pesquisa: definições e por que são importantes. **Jornal Brasileiro de Pneumologia**, v. 44, n. 2, p. 84-84, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1806-37562018000000088>.

PEDROSO, Júlia de Souza; SILVA, Kauana Soares da; SANTOS, Laiza Padilha dos. Pesquisa descritiva e pesquisa prescritiva. **Revista IX Jicex**, v. 9, n. 9, 2017. Disponível em; <https://unisantacruz.edu.br/revistas-old/index.php/JICEX/article/view/2604>. Acesso em 18 de fev. 2026.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo, SP: Cortez. 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores**: unidade teoria e prática. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. Disponível em: <https://pedagogiaseberi.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/06/pimentasaberpedagc3b3gicos-e-atividade-docente-identidaed-e-saberes.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2026.

PINTO, Mac David da Silva; OLIVEIRA, Michelle Gomes de; SOUZA, Taynara Pereira de. Professor de Ciências e Biologia: caminhos e experiências formativas do Programa de Residência Pedagógica em tempos de pandemia. **Desafios - Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins**, 2023. DOI: 10.20873/RP2023_2 Acesso em: 24 dez. 2025.

PINTO, Raquel Amorim; PEREIRA, Juracy Santos; COSTA, Rúbia Darivanda da Silva; LIMA, Renato Abreu. Relato de experiência do Programa de Residência Pedagógica de Biologia com alunos da modalidade EJA. **Sustinere**, v. 5, p. 184-199, 2025. DOI: <https://doi.org/10.12957/sustinere.2025.86906>. Acesso em: 26 nov. 2025.

PLACCO, V. M. N. de S; SOUZA, V. L. T. de; ALMEIDA, L. R. de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos Pedagógicos**, v. 42, n. 147, p. 754-771, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WPF5PzGd5zS3QWZPYNhWYDQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04 de fevereiro de 2025.

PRADO, Beatriz Martins dos Santos; NUNES, Valdilene Zanette; GOMES, Marineide de Oliveira. Políticas e programas de indução docente no Brasil: o caso do Programa de Residência Pedagógica/CAPES. In: RABELO, Amanda Oliveira; MARCELO, Carlos; MONTEIRO, Ana Maria; REIS, Maria Amélia Gomes de Souza; MARCELO-MARTÍNEZ, Paula (Orgs.). **Programas de apoio ao professor iniciante em diferentes contextos**. São Paulo: Annablume, 2022. p. 91-110. Disponível em: <https://annablume.com.br/assets/ebooks/programas-de-apoio-ao-professor-iniciante-em-diferentes-contextos.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2025.

PRADO, Letícia do; WESENDONK, Fernanda Sauzem. Objetivos de utilização da experimentação presentes em produções acadêmico-científicas publicadas nos anais de um evento da área de ensino de Ciências. **Actio: Docência em Ciências**, Curitiba, v. 4, n. 2, p. 148-168, mai./ago. 2019. ISSN 2525-8923. Disponível em: <http://periodicos.utfpr.edu.br/actio>. Acesso em: 30 dez. 2025.

RAMOS, Luara Wesley Candeu. **Programa de Residência Pedagógica**: um estudo sobre a formação docente de Química. Dissertação (Mestrado em Ensino

de Ciências e Educação Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Centro de Ciências Exatas, 2021. Disponível em: <https://pos.uel.br/pecem/wp-content/uploads/2022/09/Dissertacao-Luara-Wesley-Candeu-Ramos-2021.pdf>. Acesso em: 29 out. 2025.

ROCHA, Verônica Almieira da; ARAÚJO E ARAÚJO, Juscélia; COSTA, Rúbia Darivanda da Silva; LIMA, Renato Abreu. A importância da utilização de práticas alternativas associadas à contextualização no ensino-aprendizagem de Biologia: um relato de experiência do Programa de Residência Pedagógica. **Sustinere**, v. 5, p. 257-279, 2025. DOI: <https://doi.org/10.12957/sustinere.2025.86910>.

ROSÁRIO, Ana Isabel da Silva. **Residência Pedagógica: os impactos de uma política pública na formação de professores do curso de Ciências Biológicas**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; Universidade Federal Rural do Semiárido; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2021. Disponível em: https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11371533#. Acesso em: 1 out. 2025.

SANTINO, Lyuska Leite Andrelino. **Importância do Programa de Residência Pedagógica na formação de professores**. 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual da Paraíba, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13678699#. Acesso em: 16 out. 2025.

SANTOS, Claudinelly Yara Braz dos. **Repercussão do Programa de Residência Pedagógica na formação inicial do professor de Ciências e Biologia**. 2022. 166 f. Tese (Doutorado em Ensino das Ciências) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2022. https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13322229#. Acesso em: 16 out. 2025.

SANTOS NETO, Manuel Bandeira dos. **Formação de docentes reflexivos nos estágios supervisionados de Química: uma análise sobre a relação teoria e prática**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, 2018. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6631983. Acesso em: 2 jan. 2026.

SANTOS NETO, Manuel Bandeira dos. **Formação de professores de Química no Programa de Residência Pedagógica: reflexões expressas na relação teoria-prática**. Tese (Doutorado em Ensino das Ciências) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2023. Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/9322>. Acesso em: 3 jan. 2026.

SANTOS, Valessa Caroline Felix dos; CAVALCANTE, Felipe Sant' Anna; PINHO SALVADOR, Jacilma Siqueira; COSTA, Rúbia Darivanda da Silva; LIMA, Renato Abreu. **Residência pedagógica: utilização da tecnologia para o ensino de Biologia**.

Sustinere, v. 5, p. 226-238, 2025. DOI: <https://doi.org/10.12957/sustinere.2025.86908>. Acesso em: 29 nov. 2025.

SILVA, A. N. B. A valorização da carreira docente e seus desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 55-68, 2019.

SILVA, Ana Paula Guimarães da; PINHO SALVADOR, Jacilma Siqueira; COSTA, Rúbia Darivanda da Silva; LIMA, Renato Abreu. Residência pedagógica: contribuições didáticas e pedagógicas para formação de professores de Biologia. **Sustinere**, v. 5, p. 5-22, 2025. DOI: <https://doi.org/10.12957/sustinere.2025.86883>. Acesso em: 12 out. 2025.

SILVA, Cristiane M.; LEITE, Bruno S. Residência Pedagógica em Química: compreensões e perspectivas para a formação de professores. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 45, n. 3, p. 195-204, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.21577/0104-8899.20160339>. Acesso 18 de jan. 2026.

SILVA, Francisco Das Chagas da. **Contribuições do Programa de Residência Pedagógica na formação de professores da Educação Básica**. 2020. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino - MAIE) - Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2020. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=100453>. Acesso: em: 12 de Nov. 2025.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro da; CRUZ, Shirleide Pereira. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento: Diálogos em Educação**, v. 27, n. 2, p. 227-247, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062> Acesso em: 15 out. 2025.

SILVA, Mayda Freitas da; YAMAGUCHI, Klenicy Kazumy de Lima. Um panorama sobre a aprendizagem em Química no interior do Amazonas. **Educação Química**, Cidade do México, v. 32, n. 2, p. 120-131, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22201/fq.18708404e.2021.2.76446> Acesso em: 04 de out. 2025.

SILVA, Paula Rayanny Mendonça. **A prática pedagógica e a formação docente no ensino de Biologia**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, 2019. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7120>. Acesso em: 18 de dez. 2025.

SILVA, Selvia Taciana Josiana Maciel De Paula. **Estágio supervisionado e residência pedagógica no curso de Ciências Biológicas da UFVJM: desafios e possibilidades para a formação de professores**. 2022. 116 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação em Ciências, Matemática e Tecnologia) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13692589. Acesso em: 15 de nov. 2025.

SILVA, T. D Noberto da; ALBUQUERQUE, T. C. Cavalcanti de. A formação inicial em licenciaturas incentiva a docência? **Anais do XIV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Campina Grande: Realize Editora, 2023. Acesso em: 20 nov. 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/93537>. Acesso em: 20 nov. 2024.

SILVEIRA, Rene Trentin. A relação professor-aluno de uma perspectiva gramsciana. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 93-110, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623664512>. Acesso em: 22 out. 2025.

SOARES, Isaias Leonel Ferreira. **O Programa de Residência Pedagógica no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFSJ: um estudo ator-rede a partir dos relatos dos residentes**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São João del-Rei, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsj.edu.br/handle/123456789/777>. Acesso em: 18 de dez. 2025.

SOUZA, Bruno Macedo; GOMES, Kalinca Pena; COSTA, Anderson Gonçalves. Programa de Residência Pedagógica: da revisão de literatura às vivências na escola pública. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, v. 5, p. e510172, 2023. DOI: 10.47149/pemo.v5.e510172. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/10172>. Acesso em: 15 jan. 2026.

SOUZA, Gahelyka Aghta Pantano. **Representações sociais sobre ser professor e o processo de (re)construção da identidade docente: um estudo no curso de Licenciatura em Química da UFAC - Rio Branco**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2021. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/71913>. Acesso 18 de jan. 2026.

SOUZA, Rozeane Santos de. **Educação em saúde: a utilização de recursos didáticos para o ensino de Biologia**. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado/Licenciatura em Ciências Biológicas) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/35345>. Acesso em: 03 jan. 2026.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/104495807/Saberes_Docentes_e_Forma%C3%A7%C3%A3o_Profissional_TARDIF_2014. Acesso em: 10 jun. 2025.

TAVARES, Francisco José Pereira; COSTA, Andrize Ramires; ILHA, Franciele Roos da Silva; CARDOZO, Priscila Lopes; RIGO, Luiz Carlos. Evasão no ensino superior: em pauta os cursos de Licenciatura em Educação Física da UFPEL. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 1-22, set./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772022000300010>. Acesso em: 23 dez. 2025.

TEIXEIRA, Maria Daniele de Jesus; QUITO, Fábio de Moraes. Taxas longitudinais de diplomação, evasão e trancamento: método para análise da trajetória discente na educação superior. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**,

Campinas; Sorocaba, v. 26, n. 2, p. 546-567, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772021000200011> Acesso em: 15 set. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Edital nº 011/2020** - DPA/PROEG, Programa de Residência Pedagógica - Seleção de Alunos Bolsistas e Voluntários. Manaus, 2020a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Edital nº 012/2020** - DPA/PROEG, Programa de Residência Pedagógica - Seleção de Professor Preceptor. Manaus, 2020b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Edital nº 037/2022** - DPA/PROEG, Programa de Residência Pedagógica - Seleção de **Residentes bolsistas e Residentes Voluntários**. Manaus, 2022a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Edital nº 041/2020** - DPA/PROEG, Programa de Residência Pedagógica - Seleção de Professor(a) Preceptor(a). Manaus, 2022b.

ZANON, Lenir Basso. **Formação de professores de Ciências: tendências, desafios e perspectivas**. Ijuí: Unijuí, 2013.

ZONATTO, Aline. Barbosa. **Contribuições do Programa de Residência Pedagógica para a formação inicial de professores de Ciências e Biologia**. 2022. 72 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/234546>. Acesso em: 19 out. 2025.

ZAPATEIRO, Gean Aparecido. **Formação inicial de professores de Química: contribuições de um curso de história da radioatividade**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2020. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/5053>. Acesso em: 19 out. 2025.

APÊNDICES

APÊNDICE A- Roteiro da entrevista dos residentes

ENTREVISTA RESIDENTES

Parte 1 - Informações Gerais

1. Você participou da Residência Pedagógica em qual núcleo?
☐ Biologia
☐ Química
2. Qual seu período de ingresso na graduação?
☐ 2019 ou antes
☐ 2020
☐ 2021
☐ 2022 ou depois
3. Você concluiu todas as etapas do Programa de Residência Pedagógica?
☐ Sim
☐ Não
4. A escola-campo foi:
☐ Escola pública urbana
☐ Escola pública rural
☐ Outra: _____
5. Você já havia atuado em ambiente escolar antes do PRP?
☐ Sim
☐ Não
6. Qual o seu nível de concordância com as afirmações abaixo?
Marque com um X:

Discordo totalmente: O programa não contribuiu em nada para ampliar a compreensão sobre a prática docente.

Discordo parcialmente: O programa teve pouca relevância, trouxe poucos aprendizados práticos ou não atendeu às expectativas.

Concordo parcialmente: O programa contribuiu em parte, mas houve limitações na aplicação prática ou na articulação com a realidade escolar.

Concordo totalmente: O programa foi fundamental para ampliar a compreensão sobre a docência, de forma significativa.

6.1 O programa ampliou minha compreensão sobre a prática docente.

- ☐) Discordo totalmente
- ☐) Discordo parcialmente
- ☐) Concordo parcialmente
- ☐) Concordo totalmente

Comente: _____

6.2 As atividades desenvolvidas dialogaram com a formação recebida na graduação.

- ☐) Discordo totalmente
- ☐) Discordo parcialmente
- ☐) Concordo parcialmente
- ☐) Concordo totalmente

Comente: _____

6.3 O acompanhamento do(a) preceptor(a) foi relevante para meu aprendizado.

- ☐) Discordo totalmente
- ☐) Discordo parcialmente
- ☐) Concordo parcialmente
- ☐) Concordo totalmente

Comente: _____

6.4 Senti que houve uma boa articulação entre teoria e prática durante o programa.

- ☐) Discordo totalmente
- ☐) Discordo parcialmente
- ☐) Concordo parcialmente
- ☐) Concordo totalmente

Comente: _____

6.5 O ambiente da residência favoreceu o diálogo e a troca de experiências com outros colegas.

- () Discordo totalmente
- () Discordo parcialmente
- () Concordo parcialmente
- () Concordo totalmente

Comente: _____

Parte 2 - Perguntas Discursivas (comuns para ambos os núcleos)

7. Como você compreende o papel do Programa de Residência Pedagógica na sua formação?
8. Quais atividades realizadas durante o programa mais contribuíram para sua prática docente?
9. De que forma você relaciona os conhecimentos teóricos da graduação com as experiências na escola-campo?
10. Quais foram os principais desafios enfrentados durante o desenvolvimento das atividades?
11. Como você avalia a relação com seu/sua preceptor(a) e a orientação recebida?
12. Após sua participação, houve mudança na sua visão sobre o trabalho docente? Explique.
13. Que sugestões você daria para melhorar o funcionamento do PRP no seu curso?

Parte 3 - Questões específicas por Núcleo

Para residentes da Biologia (Apenas responda se você marcou "Biologia" na pergunta 1)

14. As atividades propostas permitiram a articulação entre conteúdos biológicos e práticas escolares? Comente.
15. Como o PRP influenciou na sua atuação profissional docente no contexto do ensino de Biologia na Educação Básica?

16. Quais temas da Biologia você considera que foram melhor trabalhados na residência? Por quê?

Para residentes da Química (Apenas responda se você marcou "Química" na pergunta 1)

17. Como o PRP contribuiu para sua compreensão e superação sobre os desafios do ensino de Química na escola básica?
18. As atividades desenvolvidas abordaram os conteúdos de Química de forma contextualizada e prática? Comente.
19. Houve incentivo para o uso de metodologias experimentais ou atividades práticas? Como isso ocorreu?

APÊNDICE B- Convite para participação da pesquisa e TCLE**CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA**

Prezado(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **“O Programa de Residência Pedagógica no curso de Licenciatura em Ciências: Biologia e Química em Humaitá-AM: impasses e contribuições”**, que tem como objetivo **compreender como o Programa de Residência Pedagógica dos núcleos de Biologia e Química contribuíram para a formação inicial docente em Humaitá-AM.**

Se você participou do PRP entre 2022 e 2024, gostaria de contar com sua colaboração respondendo ao questionário. Para isso, clique no *link* a seguir, que o(a) direcionará ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e ao formulário da pesquisa:

Clique aqui para participar:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdm1KSKoleURBNLUX51O65R_pu9HjWRH56wLHze3W9-BpEbdg/viewform?usp=header

Sua participação é voluntária, e suas respostas serão tratadas com total sigilo e utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos.

Desde já, agradeço a atenção e colaboração. Caso tenha dúvidas, estou à disposição para esclarecimentos.

Atenciosamente,

Felipe Almeida Batista

Mestrando do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades
– UFAM / E-mail: felipealmeida221617@gmail.com

APÊNDICE C- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**TERMO DE CONSENTIMENTO DO LIVRE ESCLARECIDO**

O(A) Senhor(a) está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa **“Contribuições e Implicações do Programa de Residência Pedagógica na Formação de Professores”** sob a responsabilidade do pesquisador, mestrando Felipe Almeida Batista, orientado pela Professora Doutora Euricléia Gomes Coelho. Deste modo, o projeto pretende investigar as contribuições do Programa de Residência Pedagógica, especificamente no núcleo de Biologia e Química, na cidade de Humaitá/AM, visando a compreender o impacto das ações do programa na preparação e no desenvolvimento dos futuros educadores, assim como na melhoria da prática docente e no contexto educacional.

Após a devida aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa (Plataforma Brasil), serão convidados para participar desta pesquisa os alunos egressos do curso de Licenciatura em Ciências: Biologia e Química do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) participantes do Programa de Residência Pedagógica nos subprojetos de Biologia e Química nas escolas da rede pública de ensino de Humaitá-AM.

Sua contribuição se dará por meio de resposta a um questionário semiestruturado e entrevista oral. Os dados obtidos serão utilizados somente para fins de pesquisa científica, os quais serão analisados e publicados, mas sua identificação será mantida sob sigilo.

Os riscos decorrentes da participação em pesquisa, de acordo com a Resolução CNS 466/12 (Brasil, 2012), podem envolver a “possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer fase de uma pesquisa ou dela decorrente”. Entretanto, o risco desta pesquisa é leve. Sua participação nesta pesquisa é voluntária, por isso, não terá nenhuma despesa e não receberá pagamento em troca.

Podem ocorrer também desconfortos ao compartilhar informações pessoais ou confidenciais. Caso sinta desconforto, poderá optar por não responder determinada questão. Além disso, por se tratar de uma pesquisa realizada em ambiente virtual, existem riscos característicos do uso de meios eletrônicos e atividades não presenciais, conforme à Carta Circular nº 1/2021- CONEP/SECNS/MS, item 1.2.1) incluindo a possibilidade de: Intercepção ou vazamento de dados devido às limitações

tecnológicas; Acesso não autorizado às respostas por falhas nos sistemas de segurança das plataformas utilizadas; e Limitações dos pesquisadores para assegurar total confidencialidade das informações compartilhadas.

Embora todas as medidas de segurança sejam adotadas para proteger os dados, não é possível garantir total ausência de riscos devido às vulnerabilidades inerentes às tecnologias utilizadas.

O(A) Senhor(a) está sendo convidado porque a sua participação contribuirá significativamente para demonstrar a importância e as contribuições do PRP para a formação dos professores, os desafios enfrentados pelos participantes e a efetividade do programa na aplicação do conhecimento acadêmico no contexto escolar.

O(A) Senhor(a) tem plena liberdade para se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento.

Contatos do pesquisador:

E-mail: felipealmeida221617@gmail.com /celular (*Whatsapp*): (97) 98446-1646

Contatos da orientadora:

E-mail: ecoelho@ufam.edu.br/ celular (*Whatsapp*): (97) 99168-3272

Universidade Federal do Amazonas

Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - IEAA

Campus Vale do Rio Madeira

Caso aceite participar, sua participação consiste em responder um questionário *online* semiestruturado, que será o instrumento de coleta de dados da pesquisa. Os participantes desta pesquisa serão os discentes selecionados no Edital nº 24/2022 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que participaram entre 2022 a 2024 dos subprojetos de Biologia e Química, da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - IEAA, situado no município de Humaitá - AM.

Recomenda-se a impressão do TCLE e guardá-lo como comprovante de seu consentimento e dos termos aqui descritos ou fazer download em pdf. (Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS, item 2.2). É importante salientar que o seu consentimento será considerado como anuência automática, ou seja, assim que abrir o *link* do formulário de perguntas, o(a) Senhor(a) encontrará o Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido formalizando sua concordância com os termos aqui descritos.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa, os riscos para o(a) Senhor(a) são: o posicionamento a respeito do contexto analisado, se posicionando de forma crítica. Também pode haver riscos, como: constrangimento durante a entrevista; dano emocional; estigmatização - divulgação das informações, porém será garantido o anonimato ao analisar os dados e estaremos dispostos para quaisquer dúvidas e abertos para suas opiniões ou para maiores esclarecimentos.

Também são esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: contribuir com as pesquisas científicas e análises importantes das concepções dos discentes sobre o Programa de Residência Pedagógica.

Se julgar necessário, o(a) Senhor(a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida.

Garantimos ao(à) Senhor(a), e seu acompanhante quando necessário, o ressarcimento das despesas devido à sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente. Também estão assegurados ao(à) Senhor(a) o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa ao participante da pesquisa.

Asseguramos ao(à) Senhor(a) o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo ao participante, pelo tempo que for necessário. Garantimos ao(à) Senhor(a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica

O(A) Senhor(a). pode entrar em contato com o pesquisador responsável FELIPE ALMEIDA BATISTA a qualquer tempo para informação adicional através do e-mail: felipealmeida221617@gmail.com ou por telefone/celular: (97) 98446-1646.

O(A) Senhor(a) também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente.

O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 - Adrianópolis - Manaus - AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e

transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto na página com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Senhor(a), ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

☐ **Li e concordo em participar da pesquisa.**

ANEXO – PARECER DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS: BIOLOGIA E QUÍMICA EM HUMAITÁ-AM: IMPASSES E CONTRIBUIÇÕES

Pesquisador: FELIPE ALMEIDA BATISTA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 87990525.2.0000.5020

Instituição Proponente: Universidade Federal do Amazonas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.642.464

Apresentação do Projeto:

Trata-se da segunda versão do projeto de pesquisa intitulado "O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS: BIOLOGIA E QUÍMICA EM HUMAITÁ-AM: IMPASSES E CONTRIBUIÇÕES", sob a responsabilidade do mestrando FELIPE ALMEIDA BATISTA, vinculado ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES - PPGECH - INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE - IEAA, UFAM, Campus Humaitá-AM, sob a orientação da Prof. Dra. Euricléia Gomes Coelho, pelo qual pretende analisar como o Programa Residência Pedagógica (RP) influencia a preparação e o desenvolvimento dos licenciandos, assim como a prática docente e o contexto educacional em geral, de modo que a pesquisa poderá identificar pontos fortes do programa, bem como áreas que podem ser aprimoradas.

Objetivo da Pesquisa:**Objetivo Primário:**

Compreender como o Programa de Residência Pedagógica dos núcleos de Biologia e Química contribuíram para a formação inicial docente em Humaitá-AM.

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Telefone: (92)3305-4000

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

E-mail: cep@ufam.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 7.642.464

Objetivo Secundário:

Reconhecer o programa de Residência Pedagógica os núcleos de Biologia e Química numa perspectiva de espaço de reflexão sobre a prática docente.

Descrever como as atividades realizadas durante o programa de residência pedagógico contribuíram para a formação docente.

Identificar quais as percepções dos residentes dos núcleos de Biologia e Química sobre a residência pedagógica.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avalia-se que a descrição dos riscos e benefícios está minimamente satisfatória, sobretudo no TCLE.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa tem relevância científica porque poderá contribuir sobre a discussão de políticas públicas para a formação inicial de professores. O pesquisador pretende abordar 10 estudantes (5 da licenciatura em Química e 5 da Biologia) que participaram do Programa Residência Pedagógica para avaliar como a participação nesse Programa contribuiu para a formação docente, para a investigação sobre os desafios enfrentados pelos participantes, e a efetividade do programa na aplicação do conhecimento acadêmico no contexto escolar.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto: adequada.

Termo de anuência do diretor do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, da Universidade Federal do Amazonas: adequado.

TCLE: adequado.

Cronograma: adequado.

Projeto detalhado: apensado.

Orçamento: adequado.

Instrumento de coleta de dados - roteiro de entrevista: apensado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O pesquisador atendeu às solicitações do CEP/UFAM apresentadas na primeira avaliação do presente projeto, a saber: 1) corrigiu a folha de rosto; 2) apresentou a anuência do diretor do INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE à IEAA; 3) atualizou o cronograma manifestando o compromisso de só iniciar a pesquisa após a aprovação pelo CEP-UFAM; 4) revisou os critérios de inclusão e exclusão dos participantes da pesquisa; 5) apensou o

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Telefone: (92)3305-4000

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

E-mail: cep@ufam.edu.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM**



Continuação do Parecer: 7.642.464

instrumento de coleta de dados. Desse modo, salvo melhor juízo, avalia-se que o projeto não apresenta óbices éticos para sua aprovação e realização.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2505411.pdf	26/05/2025 16:36:47		Aceito
Folha de Rosto	folha_De_Rosto.pdf	26/05/2025 16:36:18	FELIPE ALMEIDA BATISTA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	26/05/2025 16:34:47	FELIPE ALMEIDA BATISTA	Aceito
Outros	carta_de_anuencia_diretor.pdf	26/05/2025 16:22:53	FELIPE ALMEIDA BATISTA	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista.pdf	20/05/2025 23:35:07	FELIPE ALMEIDA BATISTA	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	14/03/2025 17:07:50	FELIPE ALMEIDA BATISTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado.pdf	14/03/2025 17:02:47	FELIPE ALMEIDA BATISTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCL.pdf	14/03/2025 16:31:21	FELIPE ALMEIDA BATISTA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 15 de Junho de 2025

Assinado por:

**Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-4000

CEP: 69.057-070

E-mail: cep@ufam.edu.br