

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA E PARA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS

THE ROLE OF THE PEDAGOGICAL RESIDENCE IN THE INITIAL TRAINING OF SCIENCE TEACHERS

EL PAPEL DE LA RESIDENCIA PEDAGÓGICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS PROFESORES DE CIENCIAS

Tailine Penedo Batista*  

Eliane Gonçalves dos Santos**  

RESUMO

A presente pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa e tem por objetivo compreender a contribuição do Programa Residência Pedagógica (PRP) na e para a formação inicial de professores da área de Ciências da Natureza, com isso desenvolvemos uma revisão da literatura do tipo estado do conhecimento. A partir da revisão, selecionamos os trabalhos que contemplaram o objetivo da pesquisa e a análise destes deu-se pela análise temática de conteúdo. Assim, por meio da pesquisa, podemos evidenciar que o PRP vem fortalecendo a formação inicial de professores e criando condições de uma formação enriquecedora que mobiliza os saberes docentes e que está alicerçada na teoria e na prática articulando o conhecimento profissional com o acadêmico.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional. Formação de Professores. Ensino de Ciências.

ABSTRACT

This research presents a qualitative approach and aims to understand the contribution of the Pedagogical Residency Program (PRP) in and for the initial training of teachers in the field of Natural Sciences, with this we developed a literature review of the state of knowledge type. From the review, we selected the works that contemplated the objective of the research and the analysis of these was given by thematic content analysis. Thus, through research, we can show that the PRP has been strengthening the initial training of teachers and creating conditions for an enriching training that mobilizes teaching knowledge and that is based on theory and practice, articulating professional and academic knowledge.

Keywords: Professional development. Shared reflection. Third training space.

RESUMEN

Esta investigación presenta un enfoque cualitativo y tiene como objetivo comprender la contribución del Programa de Residencia Pedagógica (PRP) en y para la formación inicial de docentes en el campo

* Mestranda do programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências (PPGEC) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Bolsista do programa, Cerro Largo, Rio Grande do Sul, Brasil. Endereço para correspondência: São Pedro do Butiá, interior, 002, Rio Grande do Sul, Brasil, CEP: 97920-000. E-mail: tailinepenedo@gmail.com.

** Doutora em Educação nas Ciências (UNIJUÍ). Professora do quadro permanente do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Endereço para correspondência: Cerro Largo, João Sebastiany, apartamento 2, centro, Rio Grande do Sul, Brasil, CEP: 97900-000. Email: santoselianegoncalves@gmail.com.

de las Ciencias Naturales, con esto desarrollamos una revisión bibliográfica del tipo estado del conocimiento. A partir de la revisión, se seleccionaron los trabajos que contemplaban el objetivo de la investigación y el análisis de estos se dio por análisis de contenido temático. Así, a través de la investigación, podemos evidenciar que el PRP viene fortaleciendo la formación inicial de los docentes y creando condiciones para una formación enriquecedora que moviliza saberes docentes y que se sustenta en la teoría y la práctica, articulando saberes profesionales y académicos.

Palabras clave: Desarrollo profesional. Reflexión compartida. Tercer espacio de formación.

1 INTRODUÇÃO

O processo de formação de professores é um contínuo desenvolvimento pessoal, profissional e social, o qual é construído a partir das experiências, vivências e reflexões acerca da profissão. Nesse sentido, Nóvoa (1992, p.25) reitera que a formação “deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”.

Nessa perspectiva, a formação inicial é uma etapa crucial para o desenvolvimento do professor, pois busca habituar os futuros professores a refletir sobre sua prática profissional e também sobre o contexto escolar (Gauthier, 1998). No cenário educacional brasileiro o Programa Residência Pedagógica (PRP) é uma política pública de formação de professores, o qual de modo geral, faz analogia à residência médica na formação complementar (pós-graduação) dos cursos de Medicina. Essa ideia também é encontrada no uso de expressões como residência educacional, residência docente e imersão docente, tanto à formação continuada quanto à formação inicial de professores (Farias; Diniz-Pereira, 2019).

O PRP é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), descrito no Edital 6/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que visa aperfeiçoar a formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica a partir da segunda metade de seu curso (Brasil, 2018).

O programa vem se tornando um aliado dos professores em formação inicial, pois proporciona momentos ímpares durante o percurso acadêmico ao possibilitarem que o licenciando bolsista sejam capazes de compreender e transformar seus saberes em momentos de aprendizado, a partir das vivências, experiências e contato com a escola.

O PRP é uma atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada escola-campo. O licenciando bolsista contará com ajuda, acompanhamento e

orientação, tanto na escola-campo, na qual terá o auxílio do preceptor (professor da Escola Básica) e na Instituição de Ensino Superior (IES), na qual poderá contar com a orientação do professor orientador (professor da IES).

O programa tem o objetivo de:

- 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).

Os objetivos propostos pelo PRP refletem acerca do aperfeiçoamento da formação inicial de professores, numa perspectiva do campo prático, relacionando a teoria e a prática e propondo uma reformulação do estágio supervisionado, antecipando a imersão dos licenciandos no ambiente escolar, fortalecendo assim, a relação entre IES e escola e promovendo a ampliação dos conhecimentos curriculares e disciplinares destes futuros professores.

A partir dos objetivos propostos pelo programa, é possível destacar que o PRP oportuniza a interação de licenciandos em formação inicial com os professores da escola e com orientadores das IES.

Essa interação entre professores orientadores da Universidade, professores preceptores da Escola e residentes colabora para melhorar a conexão e o entendimento dos saberes teóricos e práticos, que, por sua vez, são importantes na constituição docente e na prática pedagógica do professor ao oportunizar o desenvolvimento da autonomia docente, ao desafiar para o planejamento de metodologias diferenciadas e ao promover momentos formativos de interação com professores mais experientes.

Na compreensão de Carr e Kemmis (1998) a formação de professores não deve se dar isolada da experiência prática, mas no diálogo entre a teoria e a prática, acreditamos que o PRP esteja fornecendo subsídios para uma formação inicial de qualidade, a qual estimula uma transformação da prática pedagógica a partir de uma experiência formativa. Nesta perspectiva, concordamos com os autores que problematizar e refletir criticamente sobre o trabalho docente

proporciona melhorias significativas em sua prática social, no que tange sua responsabilidade social enquanto professores.

Corroborando com este entendimento, Zeichner e Diniz- Pereira (2005) defendem que a formação inicial esteja alicerçada em uma formação que vincule a teoria e a prática desde início do curso, a partir da pesquisa e de uma inserção no interior do espaço escolar, configurando assim um contexto de pesquisa-ação, o qual de acordo com os autores possibilita a transformação social.

Pimenta (1996, p. 84) destaca que “a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos”. Nóvoa (2009) defende que a formação de professores seja construída dentro da profissão, o autor apresenta cinco propostas marcadas com a letra *P* (prática, profissão, pessoa, partilha e público), as quais valorizam a prática articulada com a teoria, a formação dentro da profissão, as dimensões pessoais, o trabalho coletivo e a relação com a comunidade.

O PRP apresenta uma proposta que vincula a formação dentro da profissão, relacionando a teoria e a prática numa perspectiva de diálogo compartilhado e valorizando a autorreflexão a partir das práticas desenvolvidas no contexto da IES e da Escola Básica (Monteiro, *et al.*, 2020).

Dessa maneira, a interação entre IES e Escolas Básicas que o programa proporciona enriquece a formação e constrói uma ponte entre a teoria e a prática, favorecendo também as relações de diálogos entre os envolvidos. Nesse sentido, Zanon (2003), Pansera-de-Araújo, Auth e Maldaner (2007) defendem que a formação e autoria compartilhada em tríades de interação, unindo IES e Escola (formação inicial e continuada) oferecem condições para promover processos permanentes de formação de professores.

A interação proporcionada pelo PRP também favorece reflexões acerca da prática pedagógica, a qual se faz importante para o professor entender como as suas ações estão contribuindo na formação de indivíduos críticos e reflexivos e a partir disso compreender a importância de desenvolver aulas dinâmicas e questionadoras que possibilitem a construção do conhecimento por meio da prática coletiva, esses processos de reflexão e de construção do conhecimento são estimulados a partir das vivências profissionais. Alarcão (2011) aponta que a Escola é o lugar de reflexão compartilhada, por meio de práticas coletivas e de diálogo colaborativo.

O programa também é uma oportunidade de novos conhecimentos para os licenciandos, preceptores e orientadores que estão realizando uma formação em serviço e que se desafiam a transformarem sua prática pedagógica, nesse sentido, Santos e Pansera de Araújo (2020) destaca a necessidade das IES e das Escolas Básicas dialogarem e estreitam relações para estabelecer parcerias e articular grupos colaborativos de trabalho entre professores formadores, em formação inicial e em exercício.

Temos como problema de pesquisa: Qual é a contribuição do programa residência pedagógica na/ para a formação inicial de professores da área de Ciências da Natureza? O objetivo da pesquisa realizada foi desenvolver uma revisão da literatura acerca das contribuições do PRP, por meio da investigação de Teses e Dissertações que analisaram o programa com lócus na área de Ciências da Natureza.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa em Ensino de Ciências seguiu uma abordagem qualitativa, mediante uma análise bibliográfico-documental (Lüdke; André, 2013).

Foi realizada uma revisão da literatura do tipo estado do conhecimento, que de acordo com Morosini (2015, p. 102), “trata-se da identificação, registro e categorização que levam à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo [...]”. O banco de dados escolhido como fonte de pesquisa foi o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Para seleção do material utilizou-se como descritor o termo “Residência Pedagógica”, utilizando como filtro os trabalhos a partir de 2018, tendo em vista que este foi o ano da implementação do programa.

Foram analisados os títulos, resumos e palavras-chaves das pesquisas encontradas. O critério utilizado para seleção dos trabalhos foi que estes tivessem como lócus de sua pesquisa o PRP na formação de professores de Ciências da Natureza (química, física e/ou biologia).

Dessa forma, 13 trabalhos foram selecionados, destes, 12 são dissertações e 1 é tese, que foram analisados nesta investigação. Estes trabalhos compreendem os anos de 2019 (1/13), 2020 (4/13) e 2021 (7/13).

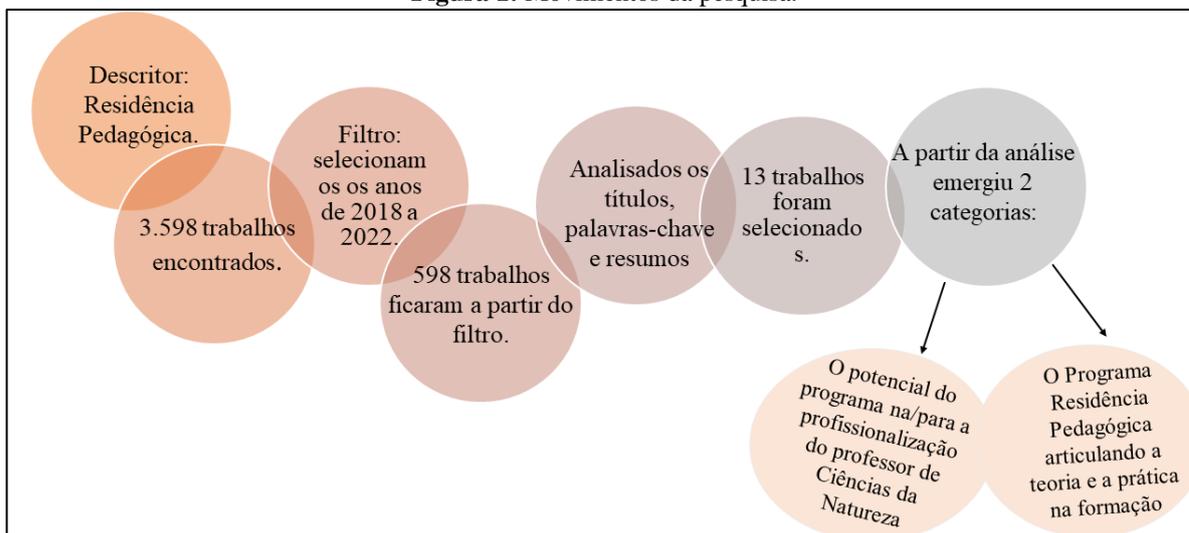
Os 13 trabalhos selecionados, foram analisados na perspectiva da análise temática de conteúdo descrita por Lüdke e André (2013), a qual compreende três etapas: pré-análise, exploração do material, tratamentos dos dados e interpretação. Para as autoras a “análise de

conteúdo pode caracterizar-se como um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens [...]. Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa” (Lüdke; André, 2013, p. 48).

No primeiro momento realizamos o movimento de pré-análise, no qual ocorreu a escolha dos documentos a serem analisados a partir de uma observação controlada e sistemática e leitura do material, posteriormente o movimento de exploração do material, codificando os trabalhos selecionados e identificando as unidades de registro e de contexto, a fim de elaborar categorias que facilitem a composição e apresentação dos dados. O último movimento foi o tratamento dos dados e interpretação, no qual partimos da análise para a teorização, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitaram a proposição de novas explicações e interpretações.

A imagem a seguir (figura 1) apresenta os movimentos da pesquisa, desde a busca inicial dos trabalhos até a categorização.

Figura 1: Movimentos da pesquisa.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2022

As dissertações e a tese analisadas foram identificadas e classificadas, por meio de uma tabela síntese: Tabela 1, a qual apresenta os trabalhos selecionados, para esta pesquisa, de acordo com os seguintes elementos: 1-Identificação dos trabalhos (na qual foram utilizados códigos D para dissertação e T para tese); 2-Título e Autor do trabalho; 3-Instituição e ano de publicação; 4-Tipo de trabalho; 5- Região.

3 ANÁLISE E RESULTADOS

Na busca realizada no catálogo de Teses e Dissertações da CAPES utilizando o descritor “residência pedagógica” foram encontrados 3.598 trabalhos, após selecionarmos os anos de 2018 a 2022 foram encontrados 598 trabalhos, destes foi realizada uma revisão atenta nos resumos, títulos e palavras-chaves e foram selecionados 13 trabalhos (Tabela 1), que apresentavam sua pesquisa na área de Ciências da Natureza.

Tabela 1: Trabalhos selecionados.

Identificação	Título e Autor	IES e Ano	Tipo de trabalho	Região
D1	O conceito de natureza a partir das representações sociais dos participantes da residência pedagógica (Silva)	Universidade Estadual da Paraíba. 2019	Dissertação	Nordeste
D2	As contribuições do programa residência pedagógica na formação docente de licenciandos de uma faculdade privada do oeste do Pará (Paes)	Universidade do Vale do Taquari – Univates. 2020	Dissertação	Sul
D3	Formação docente: O programa de Residência Pedagógica no curso de Ciências Biológicas da UFC (Moreira)	Universidade Federal do Ceará. 2020	Dissertação	Nordeste
D4	Contribuições do Programa Residência Pedagógica na formação de professores da Educação Básica (Silva)	Universidade Estadual do Ceará. 2020	Dissertação	Nordeste
D5	Residência docente em Ensino de Ciências (Silva)	Universidade Federal de Pernambuco. 2020.	Dissertação	Nordeste
D6	Profissionalização da docência: Reflexões a partir do Programa de Residência Pedagógica da UEPB (Gomes)	Universidade Estadual da Paraíba. 2020	Dissertação	Nordeste
D7	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) (Araújo)	Universidade Federal do Acre. 2021	Dissertação	Norte
D8	Formação inicial de professores no ambiente profissional: Um olhar sobre a transposição didática de conteúdos de Ciências e Biologia no Programa Residência Pedagógica (Guedes)	Universidade Estadual Paulista. 2021	Dissertação	Sudeste
D9	Residência Pedagógica: Os impactos de uma política pública na formação de professores do curso de Ciências Biológicas (Rosário)	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte,	Dissertação	Nordeste

		Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido. 2021		
D10	O ensino do som como fenômeno situado: O que contam professores de um Programa de Residência Pedagógica em Física (Carneiro)	Universidade Federal Rural de Pernambuco. 2021	Dissertação	Nordeste
D11	Diálogos entre Pibid e Residência Pedagógica: Impactos na formação inicial docente (Guérios)	Instituto Federal Catarinense. 2021	Dissertação	Sul
D12	Programa Residência Pedagógica (PRP): Um estudo sobre a formação docente de química (Ramos)	Universidade Estadual de Londrina. 2021.	Dissertação	Sul
T1	Mobilizando o conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo na formação inicial de professores: Uso de aplicativos na prática de Ensino de Ciências (Ataide)	Universidade Federal do Piauí. 2021.	Tese	Nordeste

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022

A partir da análise dos dados foram identificadas duas categorias (quadro 1).

Quadro 1- Síntese das categorias.

Categoria	Unidades de Registro	Unidade de Contexto representativa
O potencial do programa na/para a profissionalização do professor de Ciências da Natureza	Identidade docente; Articulação formação Inicial e Continuada; Saberes Docentes; Autonomia; Reflexão e criticidade.	<i>O Programa de RP provoca a reflexão sobre a constituição da docência articulada aos processos de formação inicial e continuada e sobre como as experiências de conhecer, compreender, analisar e avaliar o ambiente escolar e o contexto da educação pública contribuem na formação de professores e na construção dos saberes docentes.</i> (Excerto do D11, 2021, p.46).
O Programa Residência Pedagógica articulando a teoria e a prática na formação	IES e Escola Básica; Vivências no contexto escolar; Práticas pedagógicas; Relação teoria e prática; Pesquisa a partir da prática.	<i>O Programa de Residência Pedagógica pode ser um ganho para a formação inicial de professores, desde que seja concebido como um espaço de reflexão crítica sobre a prática e não como imitação, também salienta-se para a dicotomia teoria e prática, salientar para os estudantes que esta última não se faz sem fundamentar-se na primeira e esta primeira deve estar vinculada a segunda.</i> (Excerto do D7, 2021, p.123).

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Em suma, as duas categorias expressam as perspectivas do programa para o Ensino de Ciências, apresentando elementos que corroboram com a pertinência do PRP no processo de formação de professores, destacando características, como por exemplo, a autonomia do trabalho docente a partir das experiências oportunizadas pelo programa, as reflexões acerca da prática docente tanto dos sujeitos em formação inicial, como continuada. Os saberes docentes exercitados no âmbito do PRP, a relação entre IES e Escola Básica, as práticas pedagógicas

realizadas, a pesquisa como processo investigativo da práxis pedagógica, a constituição da identidade do professor, entre outros aspectos.

3.1 O potencial do programa na/para a profissionalização do professor de Ciências da Natureza

Essa categoria é demarcada por apresentar um olhar mais atento acerca das atividades desenvolvidas no PRP que contribuem para o desenvolvimento da profissionalização docente, enfatizando a articulação entre a formação inicial e continuada, a qual possibilita o desenvolvimento de novas compreensões a respeito da profissão do professor, proporcionando momentos de reflexão e autorreflexão.

Outra questão relevante é a discussão que o PRP se configura como uma possibilidade de autonomia no processo de Ensino, ressaltando que as vivências acerca do programa proporcionam o desenvolvimento de diferentes saberes, tanto pedagógicos, como também experienciais, curriculares e do conteúdo, os quais contribuem para a formação de sujeitos críticos.

Esses pontos destacados ressaltam o papel do PRP na formação inicial dos professores de Ciências, uma vez que a estruturação do programa, a qual é organizada em uma tríade entre o licenciando, o professor orientador da IES e professor preceptor da Escola Básica favorece o processo de desenvolvimento profissional docente, por meio do trabalho coletivo, reflexões e diálogos compartilhados. Estes aspectos são evidenciados nas unidades de contexto que emergiram a partir da análise temática de conteúdo realizada nestes trabalhos.

Nesse contexto, o D2 destaca que:

as práticas de formação inicial aliadas à inserção no Programa Residência Pedagógica, contribuíram para os saberes e práticas da formação docente. Nesse ponto, cabe destacar que a “imersão” do residente no ambiente escolar proporcionou uma vivência mais abrangente, já que possibilitou experiências reflexivas de construção e (re)construção de um profissional em formação (Excerto do D2, 2020, p. 65).

O fragmento enfatiza a importância que as práticas apresentam na formação inicial, uma vez que mobilizam saberes docentes numa perspectiva de reflexão a partir da prática, nesse sentido, Nunes (2001, p.32) considera o professor “[...] como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão”.

Compartilhamos do entendimento de Rocha (2021) ao destacar que o desenvolvimento profissional do professor é um modo contínuo de formação, no qual se aprende em diferentes contextos.

Para Tardif (2011, p.60) a noção de saber é ampla, pois o saber engloba “[...] os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber ser”. No entendimento do autor os saberes docentes são sociais, pois são adquiridos no contexto da socialização profissional, ou seja, ao longo de sua carreira o professor vai construindo progressivamente esses saberes, a partir das vivências, experiências e reflexões.

O PRP cria um espaço de convívio e trocas entre sujeitos, promovendo interações, diálogos e criando condições de estar e se sentir na profissão, possibilitando experiências práticas alicerçadas na teoria e compartilhando momentos de reflexão e de aprendizagens.

Nesse sentido, Silva (2004, p.17) destaca a importância da formação inicial na preparação profissional de professores, entendendo que este é “um processo deliberado, que tem como objetivo possibilitar condições para que os futuros professores desenvolvam habilidades, disposições, saberes, sensibilidade, linguagens, conhecimentos, atitudes, valores e normas para o exercício profissional docente”. Nesse viés, a formação inicial tem papel determinante na constituição do professor, sendo um espaço de primeiras concepções acerca do que é ser professor.

De acordo com o D9:

O PRP possibilita a construção de uma experiência enriquecedora dos residentes, permitindo uma execução de regência íntegra, onde eles desenvolvem desde o planejamento da aula até a execução de uma forma mais protagonista de sua ação profissional docente. Lidando e superando desafios da realidade intensa da prática docente, eles acabam por desenvolver uma visão observadora sobre problemáticas da sua escola campo e geram ações objetivando solucioná-las, questões típicas do dia a dia do professor (Excerto do D9, 2021, p. 80-81).

Por meio do excerto, identificamos que o programa proporciona momentos de formação inicial alicerçados na prática, possibilitando que o licenciando seja um sujeito interativo no processo de formação. Nesse sentido, Soares *et al.* (2021, p. 11) destacam que o PRP:

permite uma organização de espaço/tempo adequados para se discutir o papel do graduando na Educação Básica, enquanto inicia o seu processo de constituição profissional, de forma participativa, intencional, organizada, atenta e bem fundamentada no âmbito das atividades escolares.

As práticas desenvolvidas no âmbito do programa também se configuram como uma experiência enriquecedora, pois relacionam a teoria e prática de forma que o professor em formação inicial e continuada desenvolva uma formação em serviço, exercitando o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico, se caracterizando em um conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman, 1986), este conhecimento é defendido pelo autor pelo que diferencia o professor dos especialistas das diversas áreas do saber.

A articulação entre a formação inicial e continuada é um destaque encontrado nas unidades de contexto que contemplam esta categoria, o D12 enfatiza que:

O PRP propõe a aproximação entre a formação inicial e a formação continuada, já que os professores que integram o programa têm a oportunidade de participar de momentos de formação continuada desenvolvidos pela equipe do PRP, em parceria com os Núcleos de Educação e as Escolas de Educação Básica. Assim, abrem-se possibilidades aos preceptores para aperfeiçoarem suas teorias e práticas para o exercício da profissão, ocasionando o crescimento e o desenvolvimento profissional (Excerto do D12, 2021, p. 64).

A configuração de formação de professores disposta pelo PRP, na qual integra formadores, licenciandos e os professores das Escolas Básicas, todos sujeitos em formação constitui um modelo triádico, que “contribui para o desenvolvimento profissional, no contexto da licenciatura, na medida em que problematiza o licenciando e também o formador, para uma atitude de questionamento frente à complexidade da prática docente” (Zanon, 2003, p. 268).

Nesta perspectiva, Silva e Schnetzler (2004, p.5) enfatizam que “a constituição do ser professor é um longo processo que comporta vários momentos complementares e contínuos, implicando que nem começa e nem termina na graduação, pois a docência, por sua própria complexidade, demanda um contínuo desenvolvimento pessoal e profissional”. Nesse sentido, o D8 destaca que:

a parceria entre residentes e professores da escola onde se desenvolveu o Programa Residência Pedagógica toma um caráter formador (Excerto do D8, 2021, p.57).

As ações realizadas no contexto do PRP também se fazem importante para a constituição de um professor crítico e reflexivo, uma vez que promove a reflexão a partir da prática e sobre a prática, de acordo com o D5 o PRP se:

constitui em um ambiente educativo, no qual o professor tem a oportunidade de, enquanto sujeito em processo de formação, viver e produzir experiências de iniciação à docência, em contextos que propiciem

reflexões e promovam reorientações no próprio processo formativo na licenciatura (Excerto do D5, 2020, p. 119).

A partir do exemplo podemos analisar que, o programa tem um papel importante na constituição identitária do professor, pois proporciona momentos de reflexão por meio da ação. Para Marcelo (2009, p.12), a identidade docente é desenvolvida de forma individual e coletiva:

A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida. A identidade não é um atributo fixo de determinada pessoa, mas sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjetivo e caracteriza-se como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto (Marcelo, 2009, p. 12).

A reflexão se torna um caminho formativo que pode ampliar as condições de docência, na medida que seja desencadeada por meio da prática e que possibilite a reflexão compartilhada, entendendo que “o diálogo é o embrião da reflexão” (Güllich, 2013, p. 245).

Tendo em vista o papel do PRP na formação inicial de professores de Ciências, o D5 traz um olhar acerca da diferença entre o programa e os estágios:

compreendemos que a Residência Docente surge como uma experiência inovadora de estágio, que tem como base primordial a finalidade de um diálogo estreito e ininterrupto com o sistema de ensino público. Com base na concepção da imersão por meio da vivência sistemática e temporária dos residentes, junto aos alunos, professores, coordenadores e gestores por um período de tempo contínuo, buscando a formação teórico-prática, possibilitando circunstâncias básicas para o desempenho das atividades (da docência ou da gestão) (Excerto do D5, 2020, p. 102).

Destacamos que o PRP tem uma estruturação que aproxima mais a IES da Escola Básica e que desse modo, os residentes têm contato direto com seu campo de atuação de forma ampla, tendo maiores oportunidades de conhecer o espaço escolar e vivenciar por mais tempo o contexto, além de o exercício da regência oportunizado pelo PRP é um espaço formativo de intervenções, construção e diálogo.

Nesse viés, Radetzke e Frison (2022, p.203) destacam que:

PRP se constitui como um espaço formativo que oportuniza o desenvolvimento de aptidões para o exercício da docência, além da possibilidade de produção de operações e sensações para aspectos atinentes ao desenvolvimento profissional dos professores (sua constituição) (Radetzke; Friso, 2022, p. 203).

No que tange a profissionalização docente, o PRP tem desencadeado ações que contribuem para a constituição de um professor crítico, reflexivo, autônomo, pois tem possibilitado uma formação em serviço, na qual há uma aproximação entre IES e Escola Básica, ou seja, uma articulação entre a formação inicial e continuada. O programa também se mostra como um aliado na formação inicial de professores por proporcionar momentos de formação compartilhada e mobilizar um conjunto de saberes (profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais) a partir das experiências reflexivas da ação e sobre a ação.

3.2 O Programa Residência Pedagógica articulando a teoria e a prática na formação

Essa categoria é composta pelas subcategorias IES e Escola Básica, práticas pedagógicas e Escola como meio para investigação-ação, dessa forma a presente categoria apresenta uma abordagem mais centrada nas questões da relação entre a teoria e prática, destacando as vivências no contexto escolar como uma possibilidade de exercitar o contato com a prática pedagógica.

As unidades de contexto que contemplam essa categoria trazem a discussão das práticas pedagógicas no âmbito do PRP, o educar pela pesquisa numa perspectiva da Escola como espaço de investigação-ação. Em suma, é possível destacar que a articulação entre a teoria e a prática se faz num caminho de transformação do Ensino, possibilitando romper com a racionalidade técnica da formação de professores, na qual a prática educacional é baseada e reduzida apenas na aplicação do conhecimento científico e de acumulações de cursos (Carr; Kemmis, 1986).

Ao relacionar a teoria e a prática é necessário entender a importância destas para a formação de um professor crítico e reflexivo, o qual tenha domínio dos conteúdos científicos historicamente organizados e sistematizados e que entenda que a formação também deve ser prática, no contexto da Escola. Carr e Kemmis (1986) defendem que a racionalidade prática concebe a educação como um desenvolvimento de habilidades, experiências a partir das vivências acerca da profissão.

Para os autores a reflexão a partir da ação é um dos elementos-chaves para o rompimento da racionalidade técnica, sendo assim, este movimento de reflexão colabora para a formação de profissionais críticos e pesquisadores. Para tanto, vale destacar que a formação crítica a partir da reflexão e da pesquisa tem como base:

uma visão de pesquisa educacional como análise crítica que direciona a transformação da prática educacional, os entendimentos sobre educação, e os valores educacionais daqueles envolvidos no processo, e as estruturas sociais e institucionais as quais fornecem o esqueleto para sua ação. Nesse sentido, uma ciência da educação crítica não é uma pesquisa sobre ou a respeito de educação, ela é uma pesquisa na e para a educação (Carr; Kemmis, 1986, p. 156).

A partir da análise dos trabalhos é possível identificar que o PRP está sendo um meio para a formação de professores numa perspectiva crítica, favorecendo a articulação entre a teoria e a prática e a pesquisa por meio da ação, num viés de reflexão e diálogos colaborativos. Para Cardoso *et al.* (2021, p.13) “o PRP se apresenta como possibilidade de qualificação, contribuindo para uma formação docente mais ciente do contexto escolar, promovendo posturas investigativas e reflexivas acerca da própria prática docente”.

Coelho e Anjos (2023) ao investigarem o PRP como uma possibilidade de formar um professor pesquisador, afirmam que “a inserção do licenciando na escola para problematizar a realidade escolar, bem como coletar e analisar dados obtidos por meio de vivências da prática docente, se apresentam essenciais no processo de formação do professor pesquisador” (Coelho; Anjos, 2023, p. 5). O trabalho D6 destaca alguns fatores que o programa apresenta e que auxiliam no desenvolvimento de uma formação crítica, como por exemplo:

a ministração de aulas, contato direto com alunos, avaliação, planejamento, contato com os atores da escola (alunos, professores, coordenação, direção e pais), além da participação em reuniões científicas: congresso, palestras, minicursos e produção de materiais didáticos e científicos (plano de aula, plano de ação pedagógica, relatórios e artigos). Desse modo, são perceptíveis as contribuições positivas que o PRP proporcionou à formação inicial desses licenciandos residentes, além do funcionamento em engrenagem entre universidade, licenciandos e escola básica (Excerto do D6, 2020, p. 105).

O fragmento ressalta que as atividades realizadas no âmbito do programa trazem contribuições importantes para a formação inicial desses futuros professores e enfatizam a relevância da relação entre IES e Escola Básica. Corroborando com este entendimento o D4 (2020, p. 48) apresenta que:

o Programa Residência Pedagógica traz uma contribuição direta no processo de aprendizagem da prática docente, principalmente na inserção no ambiente escolar, as vivências a partir dessa imersão em uma escola e reforçaram a questão de uma maior permanência no ambiente da prática escolar permitindo viver diversas situações da prática docente (Excerto do D4, 2020, p. 48).

Assim, é evidenciado a contribuição do programa para a constituição crítica do professor, uma vez que este favorece o desenvolvimento de uma formação alicerçada na articulação entre a teoria e a prática.

Nóvoa (2009) defende que a preparação do profissional docente deve ser construída dentro da profissão, e dessa forma criar subsídios para o enfrentamento dos desafios atuais da docência, indo além dos conteúdos teóricos. Para o autor, o processo formativo não é acumulativo, e sim realizado por meio de um trabalho reflexivo e crítico a partir das práticas, visando a (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Leite e Junior (2021, p. 2) destacam que “o período de formação para que um indivíduo possa se tornar professor(a) vai muito além dos quatro ou cinco anos de duração de um curso de graduação. Esse é um ofício que exige capacitação por toda uma vida profissional”.

Assim, a relação que o PRP proporciona entre a teoria e a prática, além de romper com um paradigma técnico que o processo de formação de professores se constituiu em tempos passados, potencializa o pensamento crítico e reflexivo acerca da profissão docente.

Como enfatizado por D4:

o processo de formação inicial do licenciando não pode ser isolado em períodos teóricos e práticos, mas deve haver uma interligação dentro do processo formativo entre a teoria e a prática, e com isso inserir o formando no âmbito da realidade (Excerto do D4, 2020, p. 88).

As práticas pedagógicas realizadas no contexto do programa são importantes atividades de formação, tendo em vista que potencializam o exercício de formação em serviço.

Caldeira (1993) aponta que a formação também é construída no cotidiano escolar de forma contínua. Colaborando com esse entendimento, Nóvoa (2002, p. 23) ressalta que: “[...] aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”. Desse modo, podemos destacar o papel da Escola no desenvolvimento da formação do sujeito professor, pois este é um dos principais ambientes de trabalho e formação.

Para Alarcão (2011) a Escola é o lugar de interação, diálogo e trabalho colaborativo, para a autora o ambiente escolar possibilita reflexões e autorreflexões únicas e contextuais, as quais fazem total diferença na formação do professor. Nesse viés, D11 ressalta que:

a passagem por uma formação inicial de qualidade social e política potencializa a aproximação da universidade com o espaço da escola, pois valoriza a reflexão sobre a ação nas práticas docentes, bem

como desenvolve a autoria e a criação de métodos e metodologias fundamentadas (na pesquisa) realizadas nos programas (Excerto do D11, 2021, p. 65).

A Escola se caracteriza como um ambiente de pesquisa sobre a prática e a partir da prática, configurando assim, um processo de investigação-ação, a qual compreende o ensino como um processo de investigação, de contínua busca, uma nova concepção de compreensão da escola, dos processos de ensino e de aprendizagem, da formação docente e do desenvolvimento profissional (Contreras, 1994). Para o autor o processo de investigação-ação se constitui sempre num movimento contínuo em espiral, de ação-observação-ação-reflexão-nova ação.

Para T1:

a formação inicial deve ser voltada para o desenvolvimento que reúne conhecimentos específicos para realizar o planejamento curricular, pesquisar sobre docência, desenvolver estratégias para resolução de problemas e de trabalho em equipe, além de estabelecer relações com a comunidade (Excerto do T1, 2021, p. 62).

Para tanto, cabe ressaltar o papel de programas de inserção à docência, como o PRP, no sentido que este oportuniza além de experiências profissionais, momentos de interação e possibilidades de relacionar a teoria com a prática.

T1 destaca que:

Programas de Iniciação à Docência como o PIBID e o PRP se inserem no cenário como uma alternativa para minimizar o distanciamento da universidade e a escola como o campo de atuação, não apenas nas disciplinas dos Estágios Supervisionados que acontecem no final dos cursos, uma vez que os referidos programas promovem a inserção dos futuros professores nas escolas da educação básica, cada vez mais cedo (Excerto do T1, 2021, p. 91).

Corroborando com este entendimento, D8 evidencia que:

o Programa foi criado pelo Governo Federal em conjunto com a CAPES para que pudesse junto ao PIBID diminuir algumas lacunas ainda encontradas na formação inicial. Nesse ponto de vista, a aproximação da universidade com a escola pública pode permitir uma formação inicial e continuada mais significativa do ponto de vista do aprender a ser professor e professora (Excerto do D8, 2021, p. 66).

O programa assim como outras políticas públicas também apresenta desafios e que este não é a solução para a educação brasileira, mas, vem trazendo contribuições importantes para o desenvolvimento da formação professores, como aponta D6:

o PRP não se configura como uma solução para os problemas da formação docente, mas tem potencial para contribuir na relação entre teoria e prática, de maneira colaborativa entre discentes, docentes, escolas de ensino básico e IES. Essa relação propicia o diálogo e a reflexão das instituições formadoras com as escolas básicas e vice-versa, dos professores em formação inicial e continuada. Os professores em formação terão a oportunidade de vivenciar de maneira mais intensa seu campo de atuação e de refletir, a partir das experiências, a construção da sua práxis (Excerto do D6, 2020, p. 123).

Considerando a estruturação do programa e das suas ações, o PRP pode ser caracterizado como um “terceiro espaço” de formação, no qual os programas de formação inicial e continuada constroem nas escolas e nas IES um espaço híbrido, em que se articulam o conhecimento acadêmico e a prática profissional (Zeichner, 2010). Para Gutierrez (2008, p. 152) um terceiro espaço é “um espaço transformativo no qual o potencial para uma forma expandida de aprendizagem e desenvolvimento de um novo conhecimento é aumentado”.

O “terceiro espaço” de formação articula a teoria e a prática, sendo um movimento que valoriza a conexão entre IES e Escola Básica, a fim de construir um espaço híbrido a partir dos programas de formação inicial de professores que reúnem três sujeitos em formação, os professores da Educação Básica, professores do ensino superior e os licenciandos.

Para Bervian, Santos e Pansera de Araújo (2019) esse estreitamento entre IES e Escola Básica é um desafio para os programas de formação de professores, porém é também, a possibilidade de potencializar o espaço híbrido e compartilhado por professores em formação inicial, professores da Educação Básica e do Ensino Superior.

Evidenciamos a contribuição do PRP para a formação de professores alicerçada na prática profissional articulada com a teoria, tendo um papel importante no desenvolvimento de um professor que investiga sua ação, além disso, o programa proporciona um espaço de formação compartilhada entre IES e Escola Básica, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação em âmbito nacional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise foi possível destacar que o PRP está desempenhando um papel importante na/para a formação inicial de professores, contribuindo com o desenvolvimento profissional dos residentes e com a prática docente dos professores. Contudo, esse é um movimento que está no início e precisa ser qualificado, pois há desafios na prática de inserção na Escola.

O programa apresenta uma estruturação que diminui a distância entre o processo de formação e a atuação docente, articulando a formação inicial e a continuada por meio da tríade de interação, sendo assim, esta pesquisa se faz importante no contexto do Ensino de Ciências por valorizar uma política pública de iniciação à docência que prioriza a relação entre Universidade e Escola Básica. Esse estreitamento das relações entre IES e Escola, a partir do programa, contribui para o desenvolvimento de uma formação reflexiva, a qual possibilita a formação compartilhada e que auxilia no desenvolvimento da autonomia do professor, na criticidade e identidade docente.

É possível destacar que o PRP se configura como um aliado da formação inicial de professores por possibilitar contribuições significativas na constituição do ser professor, desse modo, a pesquisa se torna importante no âmbito do Ensino de Ciências por fortalecer e valorizar a existência e permanência de programas como este.

Acreditamos que por meio da pesquisa é possível inferir que o PRP constitui um “terceiro espaço” de formação de professores, que relaciona a teoria e a prática de modo a contribuir para o desenvolvimento de profissionais críticos, reflexivos e acima de tudo investigativo.

Ressaltamos a pertinência desta pesquisa, compreendendo que é necessário investigar os programas de formação de professores existentes no contexto brasileiro e evidenciar suas possibilidades e desafios, para contribuir na qualificação e melhoria da Educação nacional.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BERVIAN, P. V.; SANTOS, E. G.; ARAÚJO, M. C. P. O PIBID como terceiro espaço: elementos para formação de professores de ciências na profissão. **Interfaces da Educação**, v. 10, p. 423-444, 2019. <https://doi.org/10.26514/inter.v10i29.3441>

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Portaria n.º 206, de 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br>. Acesso em: 12 mar. 2022.

CALDEIRA, A. M. S. **La práctica docente cotidiana de una maestra y el proceso de apropiación y construcción de su saber**. 1993. Tese de Doutorado, Universidade de Barcelona, Barcelona, 1993.

CARDOSO, M. L.M. *et al.* Residência Pedagógica: estado do conhecimento sobre programa de iniciação à docência. **Revista Cocar**, Belém, v. 15, n. 31, p. 1-16, jan. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2912>. Acesso em: 20 ago. 2022.

CARR, W; KEMMIS, S. **Becoming critical: education, knowledge and action research**. London: The Falmer Press, 1986.

CARR, W; KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza: investigación acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martinez Roca, 1998.

COELHO, L. R.; ANJOS, D. S. C. dos. Implicações da Residência Pedagógica em Química na formação de professores pesquisadores. **REAMEC – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**. Cuiabá, v. 11, n. 1, e23022, jan./dez., 2023. <https://doi.org/10.26571/reamec.v11i1.14275>

CONTRERAS, J. La investigación en la acción: ¿que és? **Cuadernos de Pedagogia**, Madrid, n. 224, p. 8-12, 1994.

FARIA, J. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019. <https://doi.org/10.29286/rep.v28i68.8393>

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia: Por uma teoria da Pedagogia pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GÜLLICH, R. I. **Investigação-formação-ação em ciências: um caminho para reconstruir a relação entre o livro didático, o professor e o ensino**. Curitiba: Prismas, 2013.

GUTIERREZ, K. Developing sociocultural literacy in the third space. **Reading Research Quarterly**, 43(2), 148-164, 2008. Disponível em: <https://scirp.org/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2067908>. Acesso em: 17 jul. 2022.

LEITE, J.C; JUNIOR, C.A.O.M. Diálogos entre licenciandos(as) em ciências biológicas acerca do universo docente e suas representações sociais. **ACTIO: Docência em Ciências**, Curitiba, v. 6, n. 3, p. 1-24, set./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/13470/8644>. Acesso em: 17 jun. 2022.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.p.u., 2013.

MONTEIRO, J. H. de L; *et al.* O Programa Residência Pedagógica: dialética entre a teoria e a prática. **Holos**, [S.L.], v. 3, p. 1-12, 15 maio 2020. Instituto Federal de Educacao, Ciencia e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). <http://dx.doi.org/10.15628/holos.2020.9545>

MOROSINI, M. Estado do conhecimento e questões de campo científico. **Revista da Educação**. Santa Maria, v. 40, n. 1, pp. 101-116, jan./abr. 2015. <https://doi.org/10.5902/1984644415822>

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, Portugal, 1992.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

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

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 27–42, abr. 2001.

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100003>

PANSERA-DE-ARAÚJO, M. C.; AUTH, M. A.; MALDANER, O. A. Autoria Compartilhada na Elaboração de um Currículo Inovador em Ciências no Ensino Médio. In: **CONTEXTO e EDUCAÇÃO**. Editora Unijuí Ano 22 nº 77. 2007. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1092>. Acesso em: 15 maio. 2022.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor. **R.Fac.Educ.** São Paulo, v.22, n2 p.72-89, jul./dez.1996. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579>. Acesso em: 10 abr. 2022.

RADETZKE, F. S; FRISON, M. A constituição docente pela Teoria da Atividade: um olhar para o programa Residência Pedagógica. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 5, n. 1, p. 192-208, 16 mar. 2022. <https://doi.org/10.36661/2595-4520.2022v5n1.12512>

ROCHA, C. J. T. da. Desenvolvimento profissional docente e formação do sujeito criativo investigativo de acordo com a Base nacional comum curricular para o ensino de ciências.

Revista Brasileira de Educação, v. 26, p. 1-19, 2021. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782021260063>

SANTOS, E.; PANSERA DE ARAÚJO, M. C. Implicações de um processo Formativo de professores mediado por filmes, na constituição de uma visão ampliada de Saúde. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 3, n. 5, p. 517-539, 18 dez. 2020. <https://doi.org/10.36661/2595-4520.2020v3i5.11902>

SHULMAN, L. Those who understand: the knowledge growths in teaching. In: **Educational Research**. nº 2, vol. 15, pp. 4-14, 1986.

SILVA, L. H. A. **Modos de mediação de um formador de área científica específica na constituição docente de futuros professores de Ciências/Biologia**. 2004. Tese de Doutorado- Educação, Universidade Metodista de Piracicaba- Unimep, Piracicaba, SP, 2004.

SILVA, L.H.A; SCHNETZLER, R.P. **A elaboração conceitual na constituição docente de futuros professores de Ciências/Biologia**: modos de mediação do formador. ANPED, 2004. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/t0817.pdf>. Acesso em: 10 maio. de 2022.

SOARES, E. C.; NÓBREGA, A. P. A. de; NEHME, C. J.; SILVA, C. A. da. Desenvolvimento profissional de professores e o programa da residência pedagógica. **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, Cuiabá, Brasil, v. 9, n. 3, p. e21083, 2021. <https://doi.org/10.26571/reamec.v9i3.12616>

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ZANON, L. B. **Interações de licenciandos, formadores e professores na elaboração conceitual de prática docente: Módulos triádicos na licenciatura de Química**. Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP. Faculdade de Ciências Humanas: Piracicaba. (Tese de Doutorado). 2003.

ZEICHNER, K. M; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v35n125/v35n125a05.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, v. 35, n. 3, p. 479-504, maio/ago. 2010. <https://doi.org/10.5902/198464442357>

APÊNDICE 1 – INFORMAÇÕES SOBRE O MANUSCRITO

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal da Fronteira Sul–UFFS, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências–PPGEC. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –Brasil (CAPES) pelo apoio aos programas de Pós-Graduação e incentivo à pesquisa.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONTRIBUIÇÕES DE AUTORIA

Resumo/Abstract/Resumen: Tailine Penedo Batista e Eliane Gonçalves dos Santos
Introdução: Tailine Penedo Batista e Eliane Gonçalves dos Santos
Referencial teórico: Tailine Penedo Batista e Eliane Gonçalves dos Santos
Análise de dados: Tailine Penedo Batista e Eliane Gonçalves dos Santos
Discussão dos resultados: Tailine Penedo Batista e Eliane Gonçalves dos Santos
Conclusão e considerações finais: Tailine Penedo Batista e Eliane Gonçalves dos Santos
Referências: Tailine Penedo Batista e Eliane Gonçalves dos Santos
Revisão do manuscrito: Tailine Penedo Batista e Eliane Gonçalves dos Santos
Aprovação da versão final publicada: Tailine Penedo Batista e Eliane Gonçalves dos Santos

CONFLITOS DE INTERESSE

Os autores declararam não haver nenhum conflito de interesse de ordem pessoal, comercial, acadêmico, político e financeiro referente a este manuscrito.

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Os dados da pesquisa não foram publicados em repositórios de dados ou outra plataforma.

PREPRINT

Não publicado.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

COMO CITAR – ABNT

BATISTA, Tailine Penedo; SANTOS, Eliane Gonçalves. Residência Pedagógica na e para Formação Inicial de Professores de Ciências. **REAMEC – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**. Cuiabá, v. 12, e24006, jan./dez., 2024. <https://doi.org/10.26571/reamec.v12.15676>

COMO CITAR – APA

Batista, T. P.; Santos, E. G. (2024). Residência Pedagógica na e para Formação Inicial de Professores de Ciências. *REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática*, 12, e24006. <https://doi.org/10.26571/reamec.v12.15676>

DIREITOS AUTORAIS

Os direitos autorais são mantidos pelos autores, os quais concedem à Revista REAMEC – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática - os direitos exclusivos de primeira publicação. Os autores não serão remunerados pela publicação de trabalhos neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicado neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico. Os editores da Revista têm o direito de realizar ajustes textuais e de adequação às normas da publicação.

POLÍTICA DE RETRATAÇÃO - CROSSMARK/CROSSREF

Os autores e os editores assumem a responsabilidade e o compromisso com os termos da Política de Retratação da Revista REAMEC. Esta política é registrada na Crossref com o DOI: <https://doi.org/10.26571/reamec.retratacao>



OPEN ACCESS

Este manuscrito é de acesso aberto ([Open Access](#)) e sem cobrança de taxas de submissão ou processamento de artigos dos autores (*Article Processing Charges – APCs*). O acesso aberto é um amplo movimento internacional que busca conceder acesso online gratuito e aberto a informações acadêmicas, como publicações e dados. Uma publicação é definida como 'acesso aberto' quando não existem barreiras financeiras, legais ou técnicas para acessá-la - ou seja, quando qualquer pessoa pode ler, baixar, copiar, distribuir, imprimir, pesquisar ou usá-la na educação ou de qualquer outra forma dentro dos acordos legais.



LICENÇA DE USO

Licenciado sob a Licença Creative Commons [Attribution-NonCommercial 4.0 International \(CC BY-NC 4.0\)](#). Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o manuscrito em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico.



VERIFICAÇÃO DE SIMILARIDADE

Este manuscrito foi submetido a uma verificação de similaridade utilizando o *software* de detecção de texto [iThenticate](#) da Turnitin, através do serviço [Similarity Check](#) da [Crossref](#).



PUBLISHER

Universidade Federal de Mato Grosso. Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGCEM) da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC). Publicação no [Portal de Periódicos UFMT](#). As ideias expressadas



neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da referida universidade.

EDITOR

Dailson Evangelista Costa  

AVALIADORES

Dois pareceristas *ad hoc* avaliaram este manuscrito e não autorizaram a divulgação dos seus nomes.

HISTÓRICO

Submetido: 04 de junho de 2023.

Aprovado: 3 de outubro de 2023.

Publicado: 31 de janeiro de 2024.
