

# A importância do professor preceptor para a aquisição de saberes e a constituição de uma identidade docente durante a formação inicial de professores de física

Roberto Nardi

Beatriz Salemmé Correa Cortela

Sandra Regina Teodoro Gatti

**Como citar:** NARDI, Roberto; CORTELA, Beatriz Salemmé Correa; GATTI, Sandra Regina Teodoro. A importância do professor preceptor para a aquisição de saberes e a constituição de uma identidade docente durante a formação inicial de professores de física. *In:* MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Pibid e Residência Pedagógica/UNESP** : forma(a)ção de professores em ciências exatas e da natureza em tempos de pandemia. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024. p.103 -118. DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-461-5.p103-118>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

# A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR PRECEPTOR PARA A AQUISIÇÃO DE SABERES E A CONSTITUIÇÃO DE UMA IDENTIDADE DOCENTE DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE FÍSICA

*Roberto NARDI*<sup>1</sup>

*Beatriz Salemmé Correa CORTELA*<sup>2</sup>

*Sandra Regina Teodoro GATTI*<sup>3</sup>

**RESUMO:** O Programa Residência Pedagógica (PRP) objetiva inserir o(a) licenciando(a) no ambiente escolar, escola-campo, para o exercício profissional, acompanhado *in loco* por um(a) preceptor(a). O Núcleo de Física da Unesp, Faculdade de Ciências, Câmpus de Bauru, atendeu, entre 2020 e 2022, dezesseis alunos(as) residentes que foram acompanhados por dois preceptores, em escolas de Ensino Médio, sendo uma delas de tempo integral. As atividades dos(as) residentes dividiram-se em: ambientação, observação, reuniões formativas, elaboração de sequências didáticas e regência. Considerando esse cenário formativo em tempo pandêmico, objetiva-se, nesse artigo, descrever e refletir sobre ações e atitudes de um dos professores preceptores que contribuíram não só para a aquisição de saberes profissionais como também para a construção da identidade docente. Nosso *corpus* é constituído pela descrição da forma como o preceptor organizou

---

<sup>1</sup> Departamento de Educação/Faculdade de Ciências/Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Bauru/São Paulo/Brasil/r.nardi@unesp.br

<sup>2</sup> Departamento de Educação/Faculdade de Ciências/Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Bauru/São Paulo/Brasil/beatriz.cortela@unesp.br

<sup>3</sup> Departamento de Educação/Faculdade de Ciências/Universidade Estadual Paulista (Unesp)/Bauru/São Paulo/Brasil/sandra.gatti@unesp.br

as atividades e por alguns excertos reflexivos, escritos por residentes. O resultado das análises das ações desenvolvidas evidenciou que os diálogos entre preceptor e residentes contribuíram significativamente para o aprimoramento de saberes docentes (disciplinares, curriculares, experienciais, atitudinais, entre outros) e para a construção de uma identidade profissional, numa perspectiva crítico-reflexiva.

**PALAVRAS-CHAVE:** Residência Pedagógica; formação inicial; identidade docente.

## **INTRODUÇÃO**

Este relato visa descrever e refletir sobre ações e atitudes de um professor preceptor do Programa Residência Pedagógica (PRP) que contribuíram para a aquisição de saberes profissionais de licenciandos em Física de uma universidade pública. Observou-se, a partir de muitos relatos de experiência escritos por alunos residentes durante a finalização do PRP de 2022, que esses foram fortemente impactados pela forma como o professor preceptor da escola- campo atuou durante todo o projeto, mantendo com eles uma relação bastante próxima e profissional, favorecendo não somente o aperfeiçoamento das atividades didáticas como também a observação do modo comprometido que ele agia, além da aquisição de competências específicas, também sugeridas pela atual Diretriz de Formação de Professores, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2020a), que são: o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional.

## **PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA - EDITAL CAPES Nº 01/2020**

O Programa de Residência Pedagógica, regido pelo Edital Capes nº1/2020 (BRASIL, 2020b), tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, por meio da imersão do aluno residente na escola de Educação Básica, a partir da segunda metade de seu curso. Assim, parte-se de um projeto elaborado pelos orientadores, docentes universitários responsáveis por planejar e orientar atividades que propiciassem relações efetivas entre as teorias e práticas que foram

desenvolvidas em uma escola da Educação Básica. Na referida escola-campo, um professor, denominado preceptor, foi também responsável por planejar, acompanhar e orientar os residentes nas atividades desenvolvidas.

O atual PRP desenvolveu-se em um momento atípico e muito problemático para toda a população, que impactou seriamente não só a saúde das pessoas como a economia de todos os países e, principalmente, o ensino, tanto na escola básica quanto no nível superior. Em março de 2020, a Organização Mundial de Saúde declarou a situação pandêmica em virtude da rápida e nefasta disseminação da Covid-19. Naquele momento, eram mais de 118.000 casos em 114 países, tendo a pandemia causado 4.219 mortes. Em 20 de março de 2022, os dados apontavam mais de 22 milhões casos e mais de 656 mil mortes, apenas no Brasil<sup>4</sup>. O Ministério da Saúde declarou estado de emergência em saúde e publicou, em março de 2020, a Portaria n° 343<sup>5</sup>, que suspendeu as aulas presenciais nas instituições de ensino, indicando a adoção de aulas virtuais, a partir do uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

Naquele período, bastante conturbado, mais que aprender a utilizar as TDIC, foi preciso, entre tantos outros elementos, propiciar que as pessoas tivessem equipamentos e sinal de internet de qualidade; que as atividades pedagógicas fossem adequadas a esse tempo e espaço formativo; e, também, que o currículo fosse repensado, tendo em vista que a maioria deles foi projetada para os espaços presenciais, cujas relações mais humanizadas medeiam os envolvidos, favorecendo a percepção não somente do currículo prescrito, mas também do oculto, ou seja, daquele constituído por vários elementos/pessoas do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, contribuem de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes.

Um dos residentes dessa turma relatou, em seu trabalho final, algo que já é de domínio público: tanto os alunos da educação básica quanto os graduandos estavam saturados, tanto por ministrar quanto por assistir as aulas remotas e de modo síncrono. No caso, há mais de um ano em regime remoto, muitos alunos, residentes e professores estavam demonstrando

<sup>4</sup> <https://especiais.g1.globo.com/bemestar/coronavirus/estados-brasil-mortes-casos-media-movel/>

<sup>5</sup> <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>

cansaço e, por causa disso, os residentes buscavam adotar outra dinâmica, de modo a cumprir as atividades.

Nesse sentido, concordando com Machado e Castro (2019), um valor estratégico do PRP é propiciar experiências formativas e informativas aos residentes, aproximando-os do ambiente de trabalho de uma forma gradual, orientada e com suporte. Foi um momento muito rico para o desenvolvimento de sequências didáticas com suporte das TDIC, aproximando os professores de diferentes ferramentas didáticas voltadas ao ensino, como simuladores, vídeos, posts, uso de aplicativos como Google Classroom, entre outros.

Entende-se que o contexto do PRP concede espaço para o(a) professor(a) em formação, favorecendo o desenvolvimento de sua identidade profissional. Como mencionado anteriormente, entre outros objetivos, o PRP permite que o(a) licenciando(a) possa perceber como a teoria dialoga com a prática e, sob esse viés, atesta que a formação teórica necessita de uma formação prática. Nesse sentido, ao tratar da profissão, Tardif (2002, p. 57) afirma que “[...] acontece raramente que a formação teórica não tenha de ser completada com uma formação prática, isto é, uma experiência direta do trabalho.”. Desse modo, o projeto apresentou-se como um espaço formativo, promovendo e favorecendo esse contato, contribuindo para o desenvolvimento de uma identidade profissional.

Compreende-se a identidade docente como sendo um “[...] conjunto das representações, colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas.” (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 47). Concordando com Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2002), a identidade profissional se constrói apoiada na significação social da profissão, que se modifica ao longo do tempo, influenciada pelas condições históricas e político-sociais. Também vai se construindo a partir das condições de produção dos discursos, ou seja, pelo significado que cada professor confere às atividades que executa, com base em seus valores, sua história de vida, suas representações.

Ainda no que diz respeito ao conceito de identidade, em um sentido mais abrangente e alinhado aos estudos culturais de Hall (2005), Iza et. al. (2014) definem o termo como o processo de construção social de um sujeito. Assim, imerso na sociedade, esse sujeito se (re)constrói contínua e dinamicamente com base nas experiências particularmente vivenciadas nesse contexto.

Monteiro *et al.* (2020) evidenciam a importância de uma relação harmônica entre residentes e preceptores, que amparam os primeiros no enfrentamento de dúvidas, tanto no planejamento quanto na execução da regência; sendo que esse processo favorece também a formação continuada dos preceptores, por estarem em contato não só com os(as) graduandos(as) e seus saberes, como também, de modo mais próximo, com os(as) docentes universitários(as) e suas práticas. O que se pôde notar, não somente pelos relatos dos residentes, como também pelo resultado dos trabalhos executados, é que a forma de trabalho desenvolvida por esse professor da escola em tempo integral foi muito relevante para os oito graduandos que estavam sob sua responsabilidade, a qual passa a ser descrita a seguir.

## **O CONTEXTO FORMATIVO E O PERFIL PROFISSIONAL DO PROFESSOR PRECEPTOR**

A Escola Estadual “Professor Christino Cabral” foi criada em 1968, inicialmente com o nome de Terceiro Ginásio Estadual, funcionando como uma extensão do Instituto de Educação “Ernesto Monte”, escola ainda em funcionamento na cidade de Bauru. Encontra-se no bairro Estoril II, com localização privilegiada na cidade, cuja diversidade econômica está bastante presente, atendendo apenas em nível médio cerca de 440 alunos. Além do ensino regular, ali também funciona um Centro de estudos de línguas – Espanhol, Inglês e Japonês. O ensino integral favorece um maior apoio econômico, por parte do governo do Estado, questão que resulta em melhores condições físicas para o ensino, quando comparada com escolas públicas que funcionam em horário normal; os professores são selecionados a partir de projetos e perfil profissional, e estão sujeitos à

avaliação 360º, podendo ser dispensados, caso não atinjam metas ou ideais pré-estabelecidos ou acordados.

A escola tem espaço acessível para alunos e servidores com deficiência, contando com uma sala com recursos audiovisuais; 25 salas de aula; salas de laboratório de Química, Ciências e Biologia (1), Física e Matemática (1); sala de informática; sala de leitura, sala do Grêmio Estudantil (bastante atuante); além de pátios, cozinha e quadra para a práticas de esportes.

De acordo com dados da Secretaria Estadual da Educação (15 de setembro de 2020), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) da escola em 2019 era 5,0. O Ideb foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da Educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

É importante destacar que a escola não teve o Ideb calculado na edição de 2021 em função dos problemas gerados pela Pandemia de Covid 19, de acordo com a nota informativa divulgada pelo INEP (BRASIL, 2021).

Outro indicador de referência da aprendizagem é o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (Saresp), que monitora os avanços da educação no estado, e procura, com base nos resultados da avaliação, obter indicadores educacionais que possam subsidiar a elaboração de propostas técnico-pedagógicas, visando a corrigir possíveis distorções detectadas no sistema de ensino e melhorar a sua qualidade escolar. Dados acessados em [http://saresp.fde.sp.gov.br/Boletim/2019/RedeEstadual/1/2019\\_RE\\_025598\\_1.pdf](http://saresp.fde.sp.gov.br/Boletim/2019/RedeEstadual/1/2019_RE_025598_1.pdf), em 7 de abril de 2022, apontam o desempenho da escola em comparação com as demais.

## Imagem 2 - Desempenho da Escola “Prof. Christino Cabral” em comparação com as demais.

ESTADO	185.345	187.097	61.357	317.965	341.352	<b>1.093.116</b>	87,4
REDE ESTADUAL*	117.694	120.944	40.170	299.867	313.265	<b>891.940</b>	86,3
INTERIOR	14.303	14.603	12.189	87.437	80.684	<b>209.216</b>	84,9
DIRETORIA DE ENSINO	1.666	1.599	451	3.342	2.997	<b>10.055</b>	68,6
ESCOLA	-	-	-	-	<b>118</b>	<b>118</b>	68,2

Referência: alunos presentes no 1º dia de avaliação  
\* Escolas estaduais que participaram do SARESP 2019: 5.061 escolas.

**MÉDIAS DO SARESP 2019**  
A partir do SARESP 2014, o desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental é processado pela metodologia da Teoria da Resposta ao Item e, a exemplo do que ocorre nos demais anos e séries avaliados, ancora-se na mesma escala de desempenho da Prova Brasil/Saeb.

INSTÂNCIAS	LÍNGUA PORTUGUESA					MATEMÁTICA				
	3º EF	5º EF	7º EF	9º EF	3º EM	3º EF	5º EF	7º EF	9º EF	3º EM
REDE ESTADUAL	187,2	216,8	231,0	249,6	274,5	212,9	231,3	237,7	259,9	276,6
INTERIOR	197,3	228,4	232,9	251,5	277,8	223,6	246,3	242,2	266,9	284,7
DIRETORIA DE ENSINO	196,5	222,0	225,2	248,2	277,3	231,4	234,5	239,3	268,0	284,0
ESCOLA	-	-	-	-	<b>293,8</b>	-	-	-	-	<b>300,8</b>

Fonte: São Paulo (2019)

Além do contexto formativo, é importante destacar o perfil profissional do professor preceptor da escola onde foi realizada a residência. Trata-se de um docente formado no curso de Licenciatura em Física pela Unesp de Bauru (2011) que ingressou na carreira de professor da Educação Básica no estado de São Paulo por meio de concurso público, em 2014. Conforme apontam estudos de Huberman (1999), que pesquisou sobre o ciclo de vida de professores visando compreender como se percebem durante as diferentes fases da carreira, deduz-se pelas ações desse docente que ele se encontra na 3ª fase, a de diversificação (de 7 a 25 anos de profissão) – um momento de experimentações. Como aponta o autor supracitado, trata-se de um estágio de comprometimento, estabilização, uma tomada de decisão na escolha de uma identidade profissional. Caracteriza-se por uma sensação de libertação ou mesmo emancipação em relação aos seus pares e superiores, e também por um sentimento de competência pedagógica crescente, de confiança no seu estilo de ensino. Os professores dessa fase costumam preocupar-se menos consigo mesmos e mais com os objetivos didáticos: “[...] seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipas pedagógicas, ou nas comissões de reformas.” (HUBERMAN, 1999, p. 42).



O professor preceptor atualmente ministra uma carga horária de 28 aulas semanais, atendendo às turmas do 2º ano do Ensino Médio. Seu perfil jovem e dinâmico acabou por criar um grupo coeso, que se reunia aos sábados à tarde. Em diversos relatos, tais reuniões são descritas como agradáveis e produtivas. Todos os encontros foram documentados no Google Classroom, por meio de atas e dos diários dos bolsistas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Como já dito, as atividades do Núcleo de Residência Pedagógica do curso de Licenciatura em Física, da Unesp, Câmpus de Bauru, foram desenvolvidas em duas escolas de Educação Básica: uma de período integral e outra de período regular. Nesse relato, apresenta-se de forma mais aprofundada a experiência desenvolvida naquela de período integral, buscando evidenciar as contribuições do professor preceptor, não só para a aquisição de saberes profissionais como também para a construção da identidade docente, a partir da descrição das atividades que foram postas em ação.

Desde o início do projeto, em função do distanciamento social decorrente do avanço da pandemia da Covid-19, as atividades foram realizadas por meio de reuniões virtuais utilizando as ferramentas do Google Meet. Os professores orientadores e os preceptores também criaram uma sala no Google Classroom para organizar as informações, disponibilizar textos para estudos, cronogramas de trabalho, além de receber os trabalhos dos bolsistas, facilitando as devolutivas.

A primeira atividade realizada pelos alunos foi o estudo do Projeto Político Pedagógico da escola, buscando compreender a realidade daquela comunidade e o contexto onde seria desenvolvida a residência. A escola foco deste relato, embora localizada em um bairro nobre da cidade de Bauru, apresenta entre seus alunos uma grande diversidade de perfis socioeconômicos. Por se tratar de instituição de período integral, vem recebendo muitos alunos egressos de escolas particulares que visam um ensino de qualidade aliado à possibilidade de obtenção de cotas nos

vestibulares de universidades públicas. Importantes informações, obtidas a partir do projeto da escola e da entrevista realizada com o preceptor, serviram como ponto de partida para as ações do projeto.

Após esse momento inicial de ambientação, o professor preceptor organizou um cronograma de reuniões quinzenais para estudos de textos, planejamento e avaliação dos materiais produzidos. Paralelamente, os bolsistas também realizaram reuniões periódicas com os orientadores na universidade, recebendo subsídios teóricos para suas práticas.

Em função do processo de aprovação e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Reforma do Ensino Médio, em 2017, foram necessários estudos sobre o tema, realizados a partir da leitura e da reflexão sobre alguns artigos (SILVA, 2015; CUNHA, 2017; SILVA, 2018), visando fundamentar, criticamente, os residentes para esse novo cenário. Outros temas da pesquisa em Ensino de Física foram objeto de estudos na universidade, para subsidiar a elaboração das sequências didáticas, tais como a questão do papel do laboratório didático (ARAÚJO, ABIBI, 2003; PINHO-ALVES, 2000), da aproximação de aspectos de História e Filosofia da Ciência no ensino (SILVA, 2012; FORATO; PIETROCOLA; MARTINS, 2011) e do uso das TDIC (MONTEIRO, 2016). Tais atividades buscavam aprofundar os conhecimentos já adquiridos em disciplinas pedagógicas do curso de licenciatura.

Desde o primeiro módulo, os(as) bolsistas tiveram a oportunidade de acompanhar de perto o trabalho do preceptor na escola, por meio da observação das aulas síncronas. Esse fato acabou se tornando um grande diferencial, pois as mesmas foram desenvolvidas pelo docente, levando em consideração a sua realidade, e não somente o Centro de Mídias SP<sup>6</sup>. Também foi criado um grupo no WhatsApp para contatos mais imediatos, estabelecendo com os residentes uma comunicação mais próxima e rápida.

Além desses detalhes, de acordo com os diários de bordo e relatos de experiência dos licenciandos, os encontros também serviam para o esclarecimento de dúvidas sobre o funcionamento da escola e para trocas de experiências.

---

<sup>6</sup> <https://centrodemidiasp.educacao.sp.gov.br/>

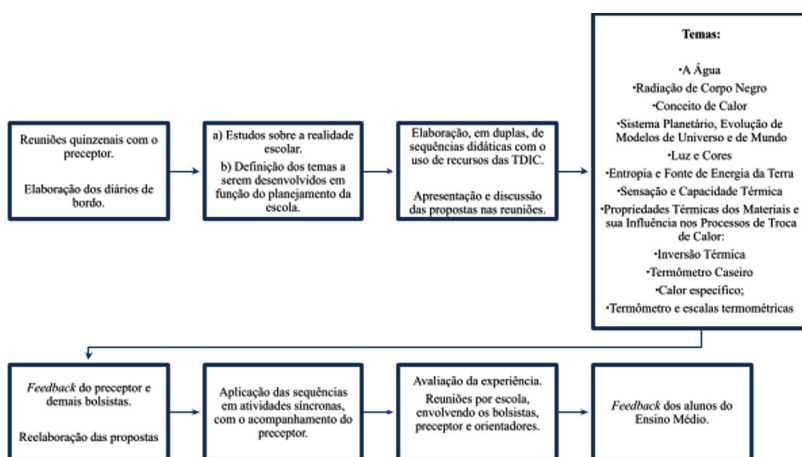
Apesar da impossibilidade de se desenvolver atividades presenciais, tais momentos com o preceptor foram destacados pelos bolsistas como fundamentais para o estabelecimento de uma identidade docente (TARDIF, 2002), desde a elaboração das aulas, as discussões com o grupo de trabalho, envolvendo sugestões e críticas, até as oportunidades de regência síncrona com as turmas do Ensino Médio.

Foi também um momento de se desenvolverem novos saberes quanto ao uso de tecnologias. Muitas atividades propostas pelos(as) bolsistas foram realizadas a partir do uso de simuladores, tal como o PhET ([https://phet.colorado.edu/pt\\_BR/](https://phet.colorado.edu/pt_BR/)).

O grande envolvimento do preceptor com o projeto mostrou-se fundamental para o estabelecimento de um verdadeiro trabalho colaborativo entre a universidade e a escola da Educação Básica, apesar das dificuldades impostas pela pandemia e pela reforma curricular, ainda em curso, que ainda apresenta muitas lacunas.

O Esquema 1 visa sintetizar a forma de organização do trabalho do professor preceptor ao longo do projeto e foi elaborado de forma conjunta, com os docentes orientadores.

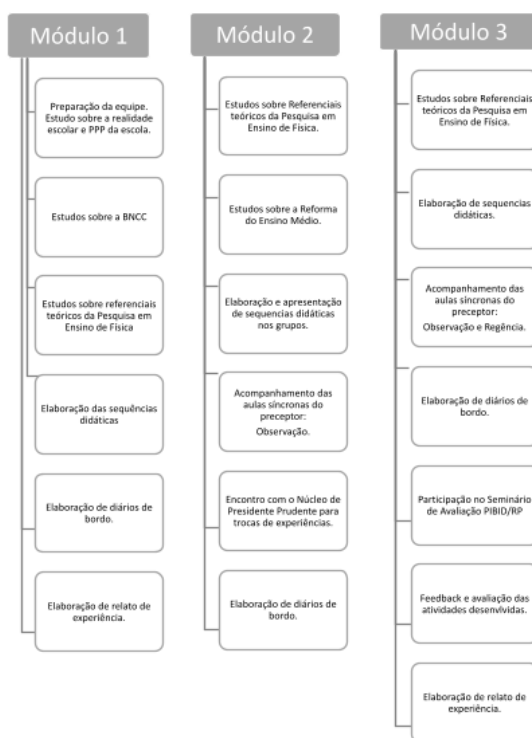
**Esquema 1** - Organização do trabalho desenvolvido pelo preceptor



Fonte: Elaborado pelos autores.

Observa-se a organicidade do trabalho desenvolvido, a diversidade de atividades e o acompanhamento sistemático dado aos residentes. Vale salientar que essa forma de trabalho foi sendo aperfeiçoada ao longo de todo o projeto, mas esteve presente desde o primeiro módulo, cujas principais atividades estão sistematizadas no Esquema 2, a seguir

**Esquema 2** - Síntese das atividades desenvolvidas nos três módulos do Programa Residência Pedagógica do curso de Licenciatura em Física, Unesp, Bauru.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Além das ações evidenciadas acima, merece destaque os feedbacks das aulas, enviados pelos estudantes da escola, alguns gravados em vídeos, o que serviu de grande motivação para os bolsistas.

Vale ressaltar ainda o encontro que foi realizado com outro núcleo de RP da Unesp, do Câmpus de Presidente Prudente, para trocas de experiências, e a participação no Seminário de

Avaliação Pibid/RP, no qual os bolsistas puderam acompanhar os trabalhos dos demais núcleos, refletindo sobre os avanços e dificuldades enfrentadas nesse período de intenso aprendizado.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Tendo em vista a continuidade do projeto, o perfil profissional do docente preceptor foi determinante para o bom andamento das atividades, apesar de todas as adversidades desse período, não só em função da pandemia, mas também de todo o contexto vivido com o novo Currículo Paulista e as possibilidades de diferentes itinerários formativos, além da incompreensão ou mesmo insegurança de professores e alunos nesse novo cenário. Esse parece, portanto, ser um importante critério de seleção a ser levado em consideração em projetos futuros.

O estudo aqui apresentado foi conclusivo no que diz respeito às contribuições do professor preceptor, não só na aquisição de saberes docentes, tais como os disciplinares, curriculares, experienciais, entre outros, como também daqueles relativos a atitudes e procedimentos que favorecem o engajamento profissional dos futuros professores, impactando positivamente a constituição de uma identidade docente dos futuros professores.

Há de se ter em conta, ainda, o que apontam estudos sobre as lacunas de aprendizagem decorrentes não apenas da forma como foi conduzido o ensino remoto na maioria das escolas de Educação Básica, mas também da falta de acesso dos alunos a materiais didáticos, sinal de qualidade, equipamentos para assistir as aulas e assistência da família nas atividades extraclasse. Esse será também um fator a ser levando em consideração em relação às futuras atividades propostas tanto para a Residência Pedagógica quanto para o Pibid, importantes programas que oferecem bolsas de iniciação à docência a licenciandos que se dedicam concomitantemente ao

estágio nas escolas públicas, com o objetivo de antecipar o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula de forma orientada e com o suporte de um professor preceptor. Tal vínculo revela-se importante para esta fase em que os futuros professores iniciam o processo de aproximação com a escola básica, de onde saíram, mas agora numa outra posição: a de professor.

Outro aspecto importante, do ponto de vista dos docentes orientadores, é que o contato direto com a educação básica e suas problemáticas suscita, de certa maneira, possíveis reformulações de disciplinas dos cursos de licenciatura, visando a um aprimoramento da formação inicial, tendo em vista as novas demandas. Esses contatos favorecem, ainda, o levantamento de questões de pesquisa para serem resolvidas nos grupos de pesquisa de programas de pós-graduação na área, trazendo os docentes que atuam no “chão da escola” para participarem de pesquisas e projetos colaborativos com a universidade.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, M. S. T.; ABIB, M. L. V. S. Atividades experimentais no ensino de física: diferentes enfoques, diferentes finalidades. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 176-194, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 out. 2020a. Seção 1, p. 103-106.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital nº 1/2020. Programa de Residência Pedagógica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 06 jan. 2020b. Seção 3, p. 78.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Nota informativa do IDEB 2021*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portal\\_ideb/planilhas\\_para\\_download/2021/nota\\_informativa\\_ideb\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2021/nota_informativa_ideb_2021.pdf). Acesso em: 15 mar. 2024.
- CUNHA, L. A. Ensino Médio: atalho para o passado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176604>. Acesso em: 7 abr. 2022

- FORATO, T. C. M.; PIETROCOLA, M.; MARTINS, R. A. Historiografia e natureza da ciência na sala de aula. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, Florianópolis, v. 28, n. 1, p. 27-59, 2011.
- GARCIA, M. M. A; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, 2005.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 1999. p. 31-61.
- IZA, D. F. V. *et al.* Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 8, n. 2, p. 273–292, 2014. DOI 10.14244/19827199978. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/978>. Acesso em: 19 jun. 2023.
- MACHADO, L. V.; CASTRO, A. Uma experiência do Programa Residência Pedagógica com abordagem da teoria das inteligências múltiplas. In: SEMINÁRIO DE INTEGRAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DE PESQUISAS E PRÁXIS PEDAGÓGICA EM MATEMÁTICA, 3., 2019, Criciúma *Anais* [...]. Criciúma: UNESC, 2019. p.1-4. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/seminariomat/article/view/5672/5146>. Acesso em: 4 ago. 2020.
- MONTEIRO, J. H. L. *et al.* O Programa Residência Pedagógica: dialética entre a teoria e a prática. *Holos*, Natal, v. 36, n. 3, p. 1-12, 2020. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/9545> . Acesso em: 4 ago. 2020.
- MONTEIRO, M. A. A. O uso de tecnologias móveis no ensino de Física: uma avaliação de seu impacto sobre a aprendizagem dos alunos. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 1-15, 2016.
- PIMENTA, S. A.; ANASTASIOU, L. G. C.; CAVALLET, V. J. *Docência no ensino superior: construindo caminhos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PINHO-ALVES, J. Regras da transposição didática aplicadas ao laboratório didático. *Caderno Catarinense de Ensino de Física*, Florianópolis, v. 17. n. 2, p. 174-188, 2000.
- SÃO PAULO. Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. *Boletim da escola*. São Paulo: SARESP, 2019. Disponível em: [https://saesp.fde.sp.gov.br/Boletim/2019/RedeEstadual/1/2019\\_RE\\_025598\\_1.pdf](https://saesp.fde.sp.gov.br/Boletim/2019/RedeEstadual/1/2019_RE_025598_1.pdf). Acesso em: 4 ago. 2020.
- SILVA, B. V. C. História e filosofia da ciência como subsídio para elaborar estratégias didáticas em sala de aula: um relato de experiência em sala de aula. *Revista Ciência & Ideias*, Nilópolis, v. 3. n. 2. p. 1-15, 2011.
- SILVA, M. R. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Acesso em: 7 abr. 2022.

SILVA, M. R. Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 9, n. 17, p. 367-379, 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 7 abr. 2022.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.



