



## Edição Especial

III Congresso Internacional de Ensino - CONIEN  
Universidade do Minho - Braga, Portugal, 2024

# ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR PRECEPTOR E SEU PAPEL NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO RESIDENTE DE MATEMÁTICA

*DUTIES OF THE PRECEPTOR TEACHER AND THEIR ROLE IN THE  
PROFESSIONAL EDUCATION OF MATHEMATICS RESIDENT*

Andresa Maria Justulin<sup>1</sup>

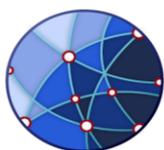
## Resumo

O objetivo deste trabalho é analisar as atribuições de três professoras preceptoras do Programa Residência Pedagógica, e seu papel na formação profissional dos residentes. A pesquisa desenvolvida, de abordagem qualitativa, pautou-se nos quatro saberes do professor: da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais. As participantes da pesquisa foram três professoras preceptoras de um núcleo de Matemática de uma universidade do norte do Paraná. O instrumento de pesquisa foi um questionário composto por cinco questões, que tratavam das atribuições do professor preceptor e seu papel na formação dos residentes, tomadas como categorias a priori. As respostas foram analisadas segundo os pressupostos da Análise Textual Discursiva. Os resultados indicaram contribuições relacionadas ao desenvolvimento de saberes do professor, com destaque para os experienciais. A partir do contato com a escola-campo e com as professoras-preceptoras evidencia-se que os residentes conhecem melhor a realidade, os desafios e as possibilidades de ensinar matemática. Tal vivência contribui com sua profissionalidade docente por meio de reflexões sobre a prática e a teoria apresentada na universidade.

**Palavras chave:** Saberes docentes; Ensino de Matemática; Residência Pedagógica.

<sup>1</sup> Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), *campus* Rio Claro. Docente do Departamento Acadêmico da Matemática, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) *campus* Cornélio Procópio.

*REPPE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino  
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio (PR), v. 8, n. 2, p. 1477-1493, 2024  
ISSN: 2526-9542*



**III CONIEN**  
Congresso Internacional de Ensino  
PESQUISAS NA ÁREA DE ENSINO:  
IMPACTOS, COOPERAÇÕES E VISIBILIDADE



## Abstract

The objective of this paper is to analyze the duties of three preceptors of the Pedagogical Residence Program, and their role in the professional education of residents. The research developed, with a qualitative approach, was based on the four knowledge of the teacher: professional education, disciplinary, curricular and experiential. The research participants were three preceptors from a Mathematics center at a university in northern of Paraná/Brazil. The research instrument was a questionnaire composed of five questions, which dealt with the duties of the preceptor professor and his role in the education of residents, taken as a priori categories. The responses were analyzed according to the assumptions of Discursive Textual Analysis. The results indicated contributions related to the development of teacher knowledge, with emphasis on experiential knowledge. From the contact with the field school and the preceptor teachers, it is clear that the residents know better the reality, challenges and possibilities of teaching mathematics. This experience contributes to their teaching professionalism through reflections on the practice and theory presented at the university.

**Keywords:** Teaching knowledge; Teaching Mathematics; Pedagogical Residence.

## Introdução

A formação inicial de professores no Brasil tem recebido contribuições de programas governamentais como é o caso do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), cuja primeira chamada pública MEC/CAPES/FNDE ocorreu em 2007 (Brasil, 2007). O PIBID foi instituído em 2010, pela Portaria nº 72 de 9 de abril de 2010 (Brasil, 2010a), e pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010 (Brasil, 2010b); e do Programa Residência Pedagógica (PRP), instituído pelo Edital CAPES 06/2018 (Brasil, 2018a).

Neste último, as atividades e reflexões sobre a docência estavam apoiadas em duas ações: “[...] i) vincular as ações de estágio relacionadas as aprendizagens dispostas na BNCC; ii) enfatizar atividades práticas, entendidas como imersão na sala de aula centrando o ato pedagógico no fazer metodológico-curricular” (Silva, 2019, p. 171).

Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (Brasil, 2015; 2019) destacam a escola como um local de formação. No entanto, tais documentos não esclarecem ou reconhecem o papel do professor da escola como um formador de professores (Bueno, Diolina, 2018). A escola seria um *locus* de formação tanto para os professores em exercício quanto para os futuros professores no que se refere ao desenvolvimento e reflexão sobre os saberes docentes. Nessa seara, entende-se que o saber docente é “um saber plural, formado

pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (Tardif, 2010, p. 36).

Antes de destacar o papel do professor preceptor e do docente orientador no PRP, será explicitada a origem do termo “preceptor”. Assim como “Residência”, “preceptor” é utilizado há tempos na prática médica. Botti e Rego (2008) investigam, na literatura médica e na legislação médica brasileira, o conceito de preceptor e concluem que o “preceptor tem, então, o papel de suporte, para ajudar o novo profissional a adquirir prática, até que este tenha maior confiança e segurança em suas atividades diárias” (Botti; Rego, 2008, p.365).

No contexto do PRP, os saberes do futuro professor se articulam na universidade (no curso de licenciatura), de modos teórico e prático (em espaços formativos diversos, como a universidade e a escola básica). Tais saberes são fundamentais para o desenvolvimento da profissionalidade docente, entendida como um processo contínuo que permite aos professores apropriarem-se "das práticas, da cultura e dos valores da profissão" (Tardif; Faucher, 2010, p. 35).

O preceptor é o “[...] professor da escola de educação básica responsável por acompanhar e orientar os residentes nas atividades desenvolvidas na escola-campo” (Brasil, 2022a, p. 1). Assim, o professor preceptor é o profissional da escola-campo, com no mínimo dois anos de experiência no magistério e que recebe e atua junto aos residentes. No PRP (Brasil, 2022a), cada preceptor acompanhou, no mínimo, um grupo de cinco alunos, sendo que o núcleo foi formado por três professores preceptores, 15 residentes bolsistas e até três residentes voluntários.

O docente orientador é o “[...] docente da IES responsável por planejar e orientar as atividades dos residentes de seu núcleo de residência pedagógica” (Brasil, 2022a). Cabe a ele, dentre diversas atribuições, reunir-se com os preceptores e residentes periodicamente e incentivar a participação em atividades que enriqueçam a formação de ambos. O trabalho do docente orientador e do professor preceptor é uma parceria voltada à formação dos residentes. Entretanto, além de contribuir com a formação dos residentes, o professor preceptor também é afetado por eles e pelas reflexões e projetos desenvolvidos em parceria com a universidade.

Nesse contexto, o presente trabalho tem por objetivo analisar as atribuições de três professoras preceptoras do Programa Residência Pedagógica e seu papel na formação profissional dos residentes.

## Aporte teórico

### **Formação inicial de Professores**

A formação inicial de professores é o momento em que os graduandos do curso de licenciatura, a partir do conhecimento que trazem da sala de aula por serem alunos, transformam suas perspectivas para se tornarem futuros professores. Esse processo de formação envolve diversos conhecimentos, que são evidenciados por autores como Cochran-Smith e Lytle (1999), Tardif (2010), dentre outros.

De acordo com Cochran-Smith e Lytle (1999) a formação de professores deve abarcar a aprendizagem de conhecimentos *para, na e da* prática. Para as autoras, o conhecimento para a prática é a base de conhecimento necessária para o ensino e envolve: conhecimento da matéria, pedagógico, de teorias de aprendizagem e de desenvolvimento humano, de currículo, de fins e metas educacionais, de estratégias de ensino, etc. O conhecimento na prática refere-se ao conhecimento construído pelo professor enquanto ensina, ou seja, é um conhecimento em ação, um conhecimento situado e adquirido por meio da reflexão e investigação da própria experiência. O conhecimento da prática parte do pressuposto que

[...] o conhecimento que os professores necessitam para ensinar emana de investigação sistemática sobre o ensino, alunos e aprendizagem, conteúdo, currículo, escolas e escolarização. Esse conhecimento é construído coletivamente dentro de comunidades locais e mais amplas (Cochran-Smith; Lytle, 1999, p. 274, tradução nossa).

Tardif (2010) considera que a formação geral e a formação científica dos alunos da licenciatura devem vincular-se à formação prática. O autor salienta que esse espaço se daria nos “[...] estágios de longa duração, contatos repetidos e frequentes com os ambientes da prática, cursos dedicados à análise das práticas, análise de casos, etc”. (Tardif, 2010, p. 289). As diversas categorias dos saberes docentes e suas origens, de acordo com Tardif (2010), são:

1) Saberes da formação profissional: relacionam-se ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de ensino de formação de professores (Universidades). Também fazem parte desta categoria as doutrinas pedagógicas ou concepções sobre o ensino, que acabam orientando a prática pedagógica do professor;

2) Saberes disciplinares: referem-se à disciplina de ensino e são transmitidos pelas universidades através da formação (inicial e contínua) dos professores;

3) Saberes curriculares: referem-se aos saberes sociais definidos e selecionados pela escola como modelos e necessários para a formação da cultura erudita;

4) Saberes experienciais: são desenvolvidos por meio da experiência docente e validados por ela. “Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser” (Tardif, 2010, p.39).

Considerar cada uma dessas vertentes dos saberes do professor, de acordo com Tardif (2010), é essencial para pensar um processo de formação que propicie contribuições ao desenvolvimento profissional do professor. Tal perspectiva pode ser compreendida como um “processo dinâmico e evolutivo da profissão docente que inclui tanto a formação inicial quanto a permanente, englobando os processos que melhoram o conhecimento profissional, as habilidades e as atitudes” (Imbernón, 1994, p. 45).

### ***O Programa Residência Pedagógica***

O Programa Residência Pedagógica faz parte de uma Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo favorecer o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de Educação Básica, a partir da segunda metade de seu curso. A princípio, se constituiu como um programa voltado à formação inicial de professores com o objetivo de reformular as experiências do estágio supervisionado, fortalecendo a parceria universidade-escola. Além disso, apresenta uma vinculação da prática docente do residente à BNCC (Brasil, 2018b).

Em 2018, por meio da Portaria nº 38, de 28 de fevereiro é instituído a primeira oferta do Programa Residência Pedagógica, cuja chamada pública ocorre com o Edital Capes 06/2018. Nesse documento é indicado que:

2.1 O Programa de Residência Pedagógica visa: 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; [...] 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, 2018a, p.1).

Os documentos relacionados ao Programa Residência Pedagógica, bem como seu Regulamento (Brasil, 2019b), não explicitaram o papel e as capacidades de formação do professor preceptor. Há nas portarias de 2018 (Brasil, 2018a), de 2019 (Brasil, 2019b) e de 2022 (Brasil, 2022a), a indicação de formação do professor preceptor, sem esclarecer como deveria ela ocorrer, deixando apenas o processo a cargo da Instituição de Ensino Superior (IES). Considerando o último edital, há a indicação de que:

O PRP é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura. (Brasil, 2022a, p. 1, art. II).

Quanto às atribuições do professor preceptor:

- I - planejar e acompanhar as atividades dos residentes na escola-campo, zelando pelo cumprimento das atividades planejadas;
- II - orientar, juntamente com o docente orientador, a elaboração de relatórios, relatos de experiência ou outros registros de atividades dos residentes;
- III - acompanhar e avaliar o residente na aplicação de seus planos de aula e na execução da prática pedagógica;
- IV - auxiliar na elaboração de materiais didático-pedagógicos a serem utilizados pelos residentes;
- V - informar o docente orientador sobre a frequência e a participação dos residentes nas atividades desenvolvidas na escola-campo;
- VI - informar ao docente orientador situações que possam implicar o cancelamento ou a suspensão da bolsa do residente;
- VII - reunir-se periodicamente com os residentes e outros preceptores, para socializar conhecimentos e experiências;
- VIII - participar das atividades de acompanhamento e de avaliação do projeto colaborando com o aperfeiçoamento do programa;
- IX - participar de reuniões, seminários e atividades relacionadas ao PRP, quando convocado pela IES ou pela CAPES;
- X - elaborar relatório com as atividades executadas na escola-campo, a fim de compor a prestação de contas da IES; e
- XI - manter-se atualizado em relação às normas e às orientações da CAPES quanto ao PRP (Brasil, 2022a, p. 11, art. 42).

As atribuições do professor preceptor são ações trazidas de modo prescritivo, mas não há uma textualização clara de que o preceptor é considerado ou entendido como um formador ou coformador.

### Encaminhamentos metodológicos

Este estudo, que tem por objetivo analisar as atribuições de três professoras preceptoras do Programa Residência Pedagógica, e seu papel na formação profissional dos residentes, se insere no âmbito das pesquisas qualitativas, de caráter interpretativo (Bogdan; Biklen, 1994). Os dados foram produzidos com três preceptoras de um núcleo de matemática, de uma universidade pública do norte do Paraná. A fim de preservar a identificação das participantes, elas foram denominadas P1, P2 e P3. O instrumento utilizado para a coleta dos dados foi um questionário, cujas perguntas encontram-se na Figura 1, encaminhada às preceptoras por meio do *GoogleForms*. Segundo Markoni e Lakatos (2017), o questionário é constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas pelos participantes da pesquisa, oferecendo respostas mais objetivas e pontuais.

**Figura 1:** Perguntas do questionário

- 1) Em que aspectos você acredita que o preceptor contribui para o processo formativo do futuro professor de Matemática?
- 2) Quais ações ou discussões foram desenvolvidas com o grupo de residentes, em sua escola-campo, que julga ser importante para a formação do futuro professor de Matemática?
- 3) Durante o planejamento, execução e após as regências houve algum apontamento ou avaliação da aula? Se sim, como isso ocorreu?
- 4) Quais os maiores desafios ou dificuldades enfrentadas pelo preceptor em relação ao Programa Residência Pedagógica em sua visão?
- 5) Que tipo de ações poderia ser realizada pela universidade para auxiliar as ações do preceptor e contribuir com sua formação profissional?

Fonte: Elaborado pela autora

As perguntas 1, 2 e 3 do questionário foram elaboradas com base nas atribuições do professor preceptor indicadas pela portaria Capes 2022 e apoiadas nos saberes docente, proposto por Tardif (2010), que também foram usadas como categorias *a priori* para a análise dos dados produzidos. A pergunta 4 teve por objetivo identificar as dificuldades vivenciadas pelas professoras preceptoras quanto ao PRP e a pergunta 5 foi realizada para levantar necessidades formativas das participantes e podem ser utilizadas em novas ofertas deste ou de outros programas institucionais.

O processo de análise dos dados seguiu os pressupostos da Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiuzzi, 2007).

## Resultados e Discussão

A partir das respostas fornecidas pelas preceptoras foi realizada a sistematização dos dados empíricos nas quatro categorias dos saberes do professor: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais de Tardif (2010), tomados como categorias a priori.

Na primeira pergunta “Em que aspectos você acredita que o preceptor contribui para o processo formativo do futuro professor de Matemática?” as preceptoras indicaram contribuições nas quatro categorias dos saberes do professor, conforme trechos em destaque:

Compartilhando **experiências práticas e teóricas**. A **experiência diária na sala de aula** juntamente com o professor preceptor pode oportunizar aos futuros professores uma experiência antes de iniciar oficialmente a carreira, apresentando os aspectos positivos quanto os negativos da profissão, o compromisso, paciência e tolerância com nossos estudantes, além dos aspectos democráticos (resposta dada por P1).

Acredito que mostrar a **realidade da escola paranaense**, seja um aspecto muito importante para o futuro professor. **Realidade primeiramente das políticas públicas executadas** pelo governo do estado e também a realidade das famílias brasileiras e seu compromisso com a educação de seus filhos (resposta dada por P2).

A convivência com **a prática pedagógica do preceptor** e o contato com os alunos traz para os residentes uma experiência riquíssima **do dia-a-dia em sala de aula**. Os residentes em contato **com a forma que o preceptor apresenta os conteúdos e com as metodologias diversificadas** participa do processo de aprendizagem dos alunos e também percebem as facilidades e dificuldades de aprendizagem, fazendo com que os residentes **vivenciem a prática no cotidiano**, ajudando os alunos de forma individual e coletiva. É possível observar o crescimento dos residentes em relação a sua postura na escola e em suas regências (resposta dada por P3).

As três preceptoras indicaram contribuições do PRP em relação ao desenvolvimento dos saberes experienciais. P1 se refere à “experiência diária na sala de aula”; P2 à “realidade da escola paranaense” e P3, ao “dia a dia em sala de aula”.

O saber experiencial desenvolvido por meio da experiência docente e validado por ela, nesta primeira pergunta foi amplamente destacado pelas preceptoras.

Em relação ao saber curricular, considera-se que P2, ao mencionar a “Realidade primeiramente das políticas públicas executadas” tenha destacado aspectos relacionados ao currículo escolar.

Em relação aos saberes da formação profissional, P3 faz alusão a essa categoria ao mencionar a “forma que o preceptor apresenta os conteúdos e com as metodologias diversificadas”. Nesta categoria, conforme indicado por Tardif (2010), fazem parte as concepções e doutrinas pedagógicas, que influenciam a prática do professor.

Destaca-se que nenhuma das preceptoras indicou contribuições relacionadas aos saberes disciplinares como contribuições ao processo formativo do futuro professor de Matemática.

Na segunda pergunta, “Quais ações ou discussões foram desenvolvidas com o grupo de residentes, em sua escola-campo, que julga ser importante para a formação do futuro professor de Matemática?”, as professoras preceptoras indicaram as ações realizadas e suas possíveis contribuições formativas:

Foram feitas ações a fim de melhorar o ensino da matemática em sala de aula, **como sanar dúvidas, confecções de materiais entre outros**. As discussões foram feitas a partir de experiências da prática como: **dificuldades dos estudantes em matemática, interesse dos estudantes nas aulas de matemática e metodologias diferenciadas** para o ensino de matemática voltadas para o ensino médio (resposta dada por P1).

As principais discussões foram nas análises da perda da **autonomia do professor**, tanto ao **conteúdo engessado e digitalizado das aulas do RCO+**, elaboradas unilateralmente por pessoas da SEED, como no **uso obrigatório das plataformas educacionais** compradas pela SEED escolhidas por pessoas da SEED e a falta de uma construção coletiva do Currículo do Novo Ensino Médio, imposto sem nenhum diálogo, onde foi totalmente modificado do documento anterior, as Diretrizes Estaduais, diretrizes essas que foram discutidas por todo o coletivo paranaense.

Análise da realidade das escolas paranaenses que infelizmente é muito diferente do que se é estudado nas universidades para formar futuros professores.

Discutimos também a importância das **relações pessoais para a aprendizagem. As relações professor-aluno, aluno-aluno e aluno-família, escola- sociedade**, onde a percepção de mundo de cada relação diz muito sobre a valorização da educação, e essa valorização é a base para alcançar a educação desejada (resposta dada por P2).

As reuniões envolviam o **cotidiano da escola e da sala de aula**, destacando alguns pontos como a aplicação de **metodologias diferenciadas, também sobre a importância de trabalhar com materiais manipuláveis e a importância para a aprendizagem dos alunos, a utilização das plataformas como o Matific e Khan Academy**, destacando seus pontos positivos e negativos para a educação do Paraná. Nas discussões também estava presente as formas de ensino e aprendizagem, pensando nos alunos com dificuldade de aprender. As reuniões eram feitas antes e depois das observações e regências dos residentes (resposta dada por P3).

Nessa pergunta, as preceptoras enfatizam contribuições relacionadas aos saberes da formação profissional ao mencionarem “sanar dúvidas, confecções de materiais entre outros [...] dificuldades dos estudantes em matemática, interesse dos estudantes nas aulas de matemática e metodologias diferenciadas”(P1) e “metodologias diferenciadas, também sobre a importância de trabalhar com materiais manipuláveis e a importância para a aprendizagem dos alunos, a utilização das plataformas como o Matific e Khan Academy” (P2).

P2 destacou, novamente, os saberes curriculares ao destacar os materiais do RCO<sup>2</sup> e das plataformas educacionais, cujo uso é obrigatório pelos professores da rede estadual do Paraná. P3 também menciona as plataformas e destaca aspectos relacionados ao “cotidiano da escola e da sala de aula”. Sobre isso, Tardif (2010) apoiado em Giddens (1987) aborda as rotinas como um saber-fazer do professor. Segundo esse autor, “as rotinas são meios de gerir a complexidade das situações de interação e de diminuir o investimento cognitivo do professor no controle dos acontecimentos” (Tardif, 2010, p. 215). Assim, entende-se que o residente aprende o funcionamento da escola e da sala de aula, a rotina, adquirindo um saber-fazer profissional.

Nessa questão também não houve indicações quanto às contribuições relacionadas aos saberes disciplinares como contribuições ao processo formativo do futuro professor de Matemática. Na terceira pergunta “Durante o planejamento, execução e após as regências houve algum apontamento ou avaliação da aula? Se sim, como isso ocorreu?”, esperava-se que as professoras preceptoras explicitassem se e como avaliavam as regências dos residentes.

---

<sup>2</sup> RCO (Registro de Classe Online) “é um sistema disponível para os professores da Rede de Ensino do Paraná com planos de aula específicos para as disciplinas e séries, sugestões pedagógicas e encaminhamentos metodológicos. Pelo RCO os professores podem fazer também o registro on-line de frequência”(Brasil, 2022b, n.p).

Ocorreu com feedbacks após às regências (resposta dada por P1).

Os apontamentos eram feitos com discrição durante as aulas, pois todas as regências eram acompanhadas. Após as regências as principais discussões eram feitas nas reuniões com a coordenação da UTFPR e os residentes (resposta dada por P2).

Após as regências nos reuníamos para uma conversa sobre a aula, levantando pontos referentes **a quantidade de tarefas planejadas, se foi ou não suficiente para o tempo de aula trabalhado, a participação dos alunos nas aulas, sobre a forma que foi trabalhado o conteúdo, o aproveitamento dos materiais utilizada os da metodologia aplicadas e as impressões que tiveram da regência.** Oportunizado aos residentes a troca de opiniões entre eles. Ao final eu destacava os pontos negativos e positivos das regências realizadas (resposta dada por P3).

P1 afirmou apenas que fornecia um “feedback”, mas não explicitou como isso era realizado, nem sob quais pontos e P2 disse que realizava apontamentos, com discrição, durante as próprias regências e as principais discussões ocorriam na universidade, nas reuniões gerais, com a professora orientadora da IES. Notou-se que a pergunta poderia explicitamente solicitar também os pontos que foram observados e destacados pelas professoras preceptoras.

Apenas P3 mencionou os pontos que costumava destacar nas reuniões que realizava com os residentes sobre as regências realizadas: “a quantidade de tarefas planejadas, se foi ou não suficiente para o tempo de aula trabalhado, a participação dos alunos nas aulas, sobre a forma que foi trabalhado o conteúdo, o aproveitamento dos materiais utilizados, a metodologia aplicada e as impressões que tiveram da regência” (P3). Ao explicitar os pontos, pode-se identificar os saberes do professor envolvidos. Ao analisar a adequação da quantidade de tarefas para a aula planejada e a participação do aluno, o preceptor abarca o saber experiencial; ao refletir juntamente com os residentes sobre a forma de trabalhar o conteúdo ou a metodologia utilizada, P3 envolve os saberes da formação profissional.

Os saberes disciplinares podem ter sido tratados nos apontamentos de P2, mas não foram explicitados por nenhuma das professoras preceptoras nessa questão.

As perguntas 4 e 5 foram elaboradas visando uma avaliação das preceptoras quantos às dificuldades enfrentadas e suas necessidades formativas. O objetivo ao fazê-las refere-se a possíveis melhorias em novas ofertas do PRP ou de programas institucionais de formação. Assim, essas perguntas contribuíram para uma avaliação dos aspectos indicados. Por abarcarem questões formativas, optou-se por apresentar

uma descrição das respostas neste texto, tecendo algumas considerações quando possível, ou seja, quando as professoras preceptoras fizeram referência às vertentes dos saberes do professor.

Na quarta pergunta “Quais os maiores desafios ou dificuldades enfrentadas pelo preceptor em relação ao Programa Residência Pedagógica em sua visão?”, esperava-se que as preceptoras indicassem aspectos formativos ou operacionais do PRP que, de certa forma, dificultassem as ações. As respostas foram:

Não houve dificuldades, prontidão dos estudantes e da universidade (resposta dada por P1).

Um problema foi a desistência de um estudante (resposta dada por P2).

O maior desafio é mostrar que a **realidade da escola paranaense** que é pouco democrática e engessada e uma filosofia educacional que não trabalha nenhuma autonomia do professor, **com provas institucionais frequentes para somente atingir metas numéricas**, idealizadas pelo mantenedor sem a discussão com o corpo docente. Também temos outros desafios estruturais, como **a falta de espaço escolar**, pois o prédio de nossa escola é antigo, e com muitas deficiências. **Salas pequenas e muitos alunos. Falta de funcionários de zeladoria. Falta de inspetor de alunos nos pátios**, entre outros percalços.

**As faltas constantes dos alunos** também são um grande desafio, pois a legislação vigente, onde o aluno pode ter até 25 % de faltas durante o ano, prejudica muito a aprendizagem.

No início o desafio foi deixar os residentes a vontade na escola e na sala de aula, pois eram tímidos e ansiosos e também organizar as escalas de regências articulando com tempo disponível de cada residente e os horários das aulas e prática da preceptora. O Programa Residência Pedagógica é uma excelente **oportunidade para a troca de conhecimentos entre o professor, com sua experiência de sala de aula, e o aprendizado acadêmico dos residentes**, trazendo novas ideias para melhorar a aprendizagem dos alunos (resposta dada por P3).

De acordo com a P1 não houve qualquer dificuldade, P2 indicou que a desistência de um dos residentes foi um problema, mas não explicou por quê. P3 indicou aspectos que se relacionam a saberes da formação experiencial como “a realidade da escola paranaense [...] com provas institucionais frequentes para somente atingir metas [...] a falta de espaço escolar, salas pequenas e muitos alunos, falta de funcionários de zeladoria, falta de inspetor de alunos nos pátios [...]”. Para o futuro professor esses saberes experienciais podem possibilitar discussões e reflexões sobre diversos aspectos da rede pública estadual de ensino.

A preceptora também acrescenta que o PRP é uma “[...] oportunidade para a troca de conhecimentos entre o professor, com sua experiência de sala de aula, e o aprendizado acadêmico dos residentes” (P3). Tais aspectos mencionados revelam saberes experienciais do professor e também saberes da formação profissional e disciplinares, trazidos pelo residente de sua formação universitária.

A última pergunta realizada teve por objetivo identificar aspectos que as preceptoras consideravam relevantes para sua própria formação, enquanto professoras ou preceptoras das escolas-campo. As respostas apresentadas, apesar de não serem foco para a análise dos dados, fornecem informações sobre as necessidades formativas (se indicadas) pelas preceptoras:

Para esse momento não há nenhuma. A universidade sempre atendeu as dúvidas e necessidades (resposta dada por P1).

As universidades estão em constante diálogo com as secretárias estaduais de educação para que as políticas públicas implementadas, sejam dentro de uma teoria educacional que visasse a construção de um cidadão autônomo e atuante na sociedade que é descrita em nossa constituição: justa, democrática e igualitária.

Diálogos esses, que discutissem a teoria e a prática, para que juntas trabalhassem pela melhoria da qualidade de ensino (resposta dada por P2).

Manter o Programa Residência Pedagógica nas escolas, pois os residentes formam uma parceria importante na aprendizagem dos alunos. **Oferecer cursos de formação para enriquecer a prática do professor, é importante o vínculo universidade e escola** (resposta dada por P3).

P1 indicou que a universidade sempre atendeu as necessidades e dúvidas. P2 destacou a importância do diálogo da universidade com as Secretarias de Estado de Educação (SEED) para a melhoria da qualidade de ensino. Apenas P3 afirmou que é importante “Oferecer cursos de formação” para enriquecer a prática do professor”. No entanto, nota-se que não houve a indicação por parte das professoras preceptoras de nenhuma temática ou necessidade formativas. Isso, em parte, pode ser explicado pela alta oferta de cursos de formação à distância pela SEED do Paraná – o que pode sobrecarregar os professores que possuem, em geral, uma grande quantidade de aulas semanais.

Visando uma análise geral dos saberes do professor, elaborou-se o Quadro 1, contendo as categorias de 1 a 3, a partir das respostas de cada professora preceptora (P1, P2 e P3)

**Quadro 1:** Saberes do professor identificados a partir das respostas das preceptoras

Categorias*	Pergunta 1				Pergunta 2				Pergunta 3			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
P1				X	X							
P2			X	X	X		X					
P3	X			X			X		X			X

\* categorias - saberes do professor: (1) saberes profissionais da formação, (2) saberes disciplinares, (3) saberes curriculares e (4) saberes experienciais

Fonte: elaborado pela autora

No Quadro 1 é possível identificar que na categoria 1, sobre os saberes profissionais da formação, houve quatro referências das professoras preceptoras (uma na pergunta 1 (P3); duas na pergunta 2(P1 e P2) e uma na pergunta 3(P3)). Na categoria 2, dos saberes disciplinares não houve nenhuma menção. Na categoria 3, a dos saberes curriculares, foram elencados aspectos referentes ao seu desenvolvimento em três respostas (na pergunta 1 por P2 e na pergunta 2 por P2 e P3). Na categoria 4, dos saberes experienciais, houve quatro respostas que fizeram referência a eles (na pergunta 1 por P1, P2 e P3; e na pergunta 3 por P3).

Tais resultados sugerem que o enfoque dado pelas preceptoras, em relação à formação desses residentes (futuros professores), estava nos conhecimentos na e da prática (Cochran-Smith e Lytle, 1999). Por meio da reflexão sobre a própria experiência ou do conhecimento elaborado sobre o currículo, a escola, os alunos e o ensino dentro de comunidades locais (as escolas públicas paranaenses, escolas-campo parceiras), as preceptoras possibilitaram vivências formativas aos residentes. Desse modo, os saberes profissionais da formação, os saberes curriculares e os saberes experienciais foram os mencionados por elas.

Nas respostas analisadas não foram citados os saberes disciplinares. O conhecimento para a prática, conforme Cochran-Smith e Lytle (1999), envolve a matéria, as teorias, as estratégias, dentre outros elementos, e origina-se, essencialmente, nas universidades ou instituições de formação. Com isso, as preceptoras podem ter enfatizado os demais saberes que são mobilizados, especialmente, no contato com a prática e a escola.

## **Considerações finais**

O PRP visa, dentre outros aspectos, fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura e valorizar a experiência dos professores da Educação Básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional. Para isso, a figura do professor preceptor assume um papel relevante, porém não totalmente delimitado, o de coformador. Juntamente com o docente orientador, professor universitário e responsável pelo núcleo da disciplina, o preceptor acompanha os residentes e apoia todo o desenvolvimento das regências, bem como avalia essas aulas ou intervenções realizadas.

Ao analisar as atribuições de três professoras preceptoras do Programa Residência Pedagógica e seu papel na formação profissional dos residentes, concluiu-se que tais responsabilidades, ao serem empreendidas, possibilitaram a mobilização e desenvolvimento de saberes do professor por parte dos estudantes do curso de licenciatura. Os mais evidenciados a partir da análise foram os saberes da formação profissional do professor, abarcados pelas reflexões teórico-práticas possibilitadas aos residentes, e os saberes experienciais, a partir do contato dos futuros professores com o ambiente escolar e com as preceptoras. O contato com a escola-campo e com as professoras-preceptoras permitiu que os residentes conhecessem melhor a realidade, os desafios e as possibilidades de ensinar matemática.

Por fim, destaca-se uma lacuna nos trabalhos a respeito do preceptor e suas contribuições, bem como sobre sua própria formação. Em que medida sua experiência e formação específica impactam no acompanhamento e desenvolvimento das reflexões e das práticas dos residentes? Há, ainda, muitas pesquisas a serem desenvolvidas sobre as parcerias com os professores da Educação Básica, coformadores de futuros professores, seja no PRP como em outros projetos ou no estágio supervisionado.

## **Agradecimentos**

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES; à Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional (PROGRAD) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná; ao Departamento Acadêmico da Matemática do *campus* Cornélio Procópio da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

## Referências

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994. cap. 1 e 2, p. 48-52.

BOTTI, S. H. O; REGO, S. Preceptor, supervisor, tutor e mentor: quais são seus papéis? **Rev. bras. educ. med.** 32 (3) • Set 2008 • <https://doi.org/10.1590/S0100-55022008000300011>. Acesso em 24 fev 2024.

BRASIL. **Edital MEC/CAPES/FNDE n. 01/2007** - para instituições federais de ensino superior (IFES). Brasília, DF: 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Portaria nº 72, de 09 de abril de 2010**. Dá nova redação a portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência–PIBID, no âmbito da CAPES. Brasília, 2010a. Disponível em: [https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-72-2010\\_221571.html](https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-72-2010_221571.html) Acesso em 10 mar 2024.

BRASIL. Decreto n. 7.219, de 24 de julho de 2010. **Dispõe sobre Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Brasília, 2010b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.html) Acesso em: 10 mar 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jul. 2015, p. 8-12. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria GAB nº 45, de 12 de março de 2018**. Brasília, 2018a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/27032018-portaria-capes-n-45-2018-concessao-de-bolsa-pdf>. Acesso em: 20 mar 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018b.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em 05 abr 2024.

BRASIL. **Portaria GAB nº 259, de 17 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, DF: 2019b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/19122019-portaria-259-regulamento-pdf>. Acesso em: 3 mar 2024.

BRASIL. **Portaria GAB n. 82, de 26 de abril de 2022.** Dispõe sobre o regulamento do Programa Residência Pedagógica. Brasília, DF: CAPES, 2022a. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022\\_Portaria\\_1691648\\_SEI\\_CAPES\\_1689649\\_Portaria\\_GAB\\_82.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022_Portaria_1691648_SEI_CAPES_1689649_Portaria_GAB_82.pdf) . Acesso em: 10 Mar 2024.

BRASIL. **Acessar Registro de Classe Online da Rede de Ensino (RCO).** Brasília, DF: 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/servicos-estaduais/acessar-registro-de-classe-online-da-rede-de-ensino-rco> Acesso em: 11 abr 2024.

BUENO, L.; DIOLINA, K. Os letramentos na formação inicial do professor: o que revelam as DCN. In: MORETO, M.; WITTKKE, C.; CORDEIRO, G. S. (org.). **Dialogando sobre (trans)formações docentes: (dis) cursos sobre a formação inicial e continuada.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, London: Sage, n. 24, p. 249-305, 1999. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0091732x024001249> Acesso em: 22 de Maio de 2020.

GIDDENS, A. **The Nation-State and Violence.** Berkeley: California Press, 1987.

IMBERNÓN, F. **La formación del profesorado.** Buenos Aires: Paidós, 1994.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 8º ed. Editora Atlas. São Paulo, 2017.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual: discursiva.** 1. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

SILVA, K. A. C. P. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento: diálogos em educação**, E-ISSN 2316-3100, v. 28, n. 2, p. 160-178, mai./ago., 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, J.; FAUCHER, C. Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In: ALVES, M.; MACHADO, E. (Org.). **O pólo de excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente.** Porto: Areal Editores, 2010. p. 32-53.