



## ARTIGOS

## Residência pedagógica e aprendizagens da docência em contextos presencial e remoto

*Teaching residency and learning experiences in face-to-face and remote contexts*

**Daniel Azevedo de Brito<sup>1</sup>**

[orcid.org/0000-0002-4448-7346](https://orcid.org/0000-0002-4448-7346)  
[daniel.azevedo@uece.br](mailto:daniel.azevedo@uece.br)

**Denilson Fernandes de Aguiar<sup>1</sup>**

[orcid.org/0000-0001-5870-1086](https://orcid.org/0000-0001-5870-1086)  
[denilson\\_aguiar123@hotmail.com](mailto:denilson_aguiar123@hotmail.com)

**Silvina Pimentel Silva<sup>1</sup>**

[orcid.org/0000-0002-5486-3608](https://orcid.org/0000-0002-5486-3608)  
[silvina.silva@uece.br](mailto:silvina.silva@uece.br)

**Recebido em:** 21 fev. 2024.

**Aprovado em:** 27 out. 2025.

**Publicado em:** 16 dez. 2025.

**Resumo:** Reporta-se às aprendizagens da docência consolidadas no Programa Residência Pedagógica (PRP), realizado presencialmente e no contexto do ensino remoto emergencial. O programa já teve três edições – 2018, 2020 e 2022 – cada uma com 18 meses de duração. A segunda edição, entretanto, caminhou por um terreno inexplorado: o ensino remoto. As ações aconteceram, principalmente, por intermédio de tecnologias digitais. Esta investigação é qualitativa, e sua coleta de dados ocorreu por intermédio de um questionário estruturado, respondido por um docente orientador e um preceptor do núcleo do PRP do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Ceará (UECE), em Tauá, CE: sujeitos que participaram das duas edições nesse núcleo. Os resultados apontaram para lacunas formativas na edição remota, oriundas da falta de vivência de situações que só o ensino presencial poderia ensejar, mas também para a constituição de uma realidade desafiadora para a elaboração de outras práticas pedagógicas.

**Palavras-chave:** Formação docente. Contexto da educação. Políticas públicas.

**Abstract:** It refers to the teacher training consolidated in the Pedagogical Residency Program (PRP), conducted in person and through distance learning in case of emergency. The program has been launched three times – in 2018, 2020, and 2022 – and lasted 18 months each time. The second edition, however, broke uncharted territory: Distance learning. The actions took place mainly through digital technologies. This research is qualitative and data collection was done through a structured questionnaire answered by a teaching advisor and a preceptor of the PRP core of the Biological Sciences course at the Ceará State University (UECE) in Tauá, CE: Individuals who participated in the two editions in this core. The results point to training gaps in distance education resulting from the lack of experience with situations that would only be possible in face-to-face classes and the creation of a challenging reality for the elaboration of other pedagogical practices.

**Keywords:** Teacher Training. Context of education. Public Policy.

### 1 Introdução

A formação docente é um processo dinâmico. Para Silva, Pereira e Pavão (2019), as exigências atuais no campo da educação têm demonstrado a necessidade de buscar melhor qualificação profissional, uma formação de professores reflexivos que se disponha a rever suas práticas pedagógicas e seu aprimoramento, oferecendo melhores resultados no campo educacional.

O Brasil iniciou, em 2018, a implantação de um importante projeto de formação de professores: o Programa Residência Pedagógica (PRP). Este



<sup>1</sup> Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, CE, Brasil.

surgiu após a tentativa de extinção do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A pressão da sociedade e da academia científica fez com que ambos passassem a co-existir, cabendo a cada um deles, distintamente, um foco em determinado nicho de formação.

Esse programa consubstanciou-se com suporte na

[...] ideia inicial vivida nos cursos da saúde, especialmente no curso de Medicina, como meio de levar o bacharel em Medicina, após a conclusão do curso, a participar de uma residência específica para fins de aperfeiçoamento na profissão em uma área específica (Silva, 2020, p. 105).

O PIBID passou a ter, entre seus bolsistas, estudantes de licenciatura cursando até a metade dos semestres previstos para a graduação. Já o PRP adotou como público-alvo os licenciandos que já perfizeram, ao menos, metade dos semestres previstos de seu curso de licenciatura. Além da diferença dos componentes, o espaço de atividade também era específico para cada projeto. No PIBID, as experiências de regência eram vivenciadas na escola, mas fora da sala de aula. Já no PRP, a ação acontecia na aula curricular, de modo semelhante ao Estágio Supervisionado. Consoante expressa Freitas (2020, p. 158),

Assim, o Estágio Supervisionado e o Programa Residência Pedagógica se constituem como locus privilegiado da formação docente, contribuindo para que os estudantes possam compreender o vínculo entre teoria e prática e a relação entre o que é escrito e o que é vivido.

O PRP tem, ao todo, 18 meses de duração, totalizando 400 horas de atividades relativas à formação docente (Brasil, 2022). As atividades perpassam a observação da rotina escolar como um todo, o curso de capacitação sobre temas importantes para a docência, a observação de aulas e a regência. As atividades tendem a ser realizadas conjuntamente com outros bolsistas do programa, sejam em duplas ou grupos maiores. Cada grupo constitui um núcleo do PRP e possui a parceria, salvo exceções, de três instituições da educação básica: as escolas-campo. Em cada escola, o projeto conta com a contribuição direta

de um professor da instituição que irá receber os residentes em suas aulas, denominado preceptor.

Esses universitários, tornados bolsistas após aprovação em processo seletivo, são chamados de residentes. Os docentes da universidade que coordenam cada núcleo são os orientadores. Trabalham conjuntamente, em uma rotina semanal, em que existe uma preparação para o domínio dos recursos da docência.

A função primordial do referido programa conforma-se em promover a vivência da regência em sala de aula aos discentes da segunda metade dos cursos de licenciatura, em instituições públicas de educação básica, acompanhados pelo professor da escola (Brasil, 2022). Precisamente, toma-se como referência a portaria sob a qual foi implantada a versão mais atual, que estabelece os seguintes objetivos específicos:

- I – fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura;
- II – contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos;
- III – estabelecer corresponsabilidade entre Instituição de Ensino Superior (IES), redes de ensino e escolas na formação inicial de professores;
- IV – valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional; e
- V – induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula (Brasil, 2022, p. 2).

As relações estabelecidas entre teoria e prática e sua reflexão na atuação docente são temas bastante pesquisados na educação (Ferenc; Derossi, 2021). No PRP, os residentes ficam sob situações imprevistas, nas quais terão que decidir, tendo como referência suas experiências prévias, somadas a uma base teórica consistente (Silva, 2020). É nessas vivências que valores são agregados para que a aprendizagem docente ocorra e seja consolidada (Moreira; Passos, 2020). Esse estreitamento de laços com a educação básica é, em parte, consequência da maior carga horária de atividades na escola, mesmo em comparação com o Estágio Supervisionado Curricular (Silva, 2020).

De fato, a proposta do estágio é expressa como

*possibilidade de desenvolvimento profissional, contribuindo para uma formação docente com maior conhecimento da realidade escolar* e incentivando atitudes investigativas acerca da própria prática docente (Cardoso; Kimura; Nascimento, 2021). Lira, Medrado e Costa (2020) evidenciam que o PRP não apenas promove uma formação docente, mas o faz mediante um processo crítico. Isso ocorre pelas características inerentes ao projeto, que favorece uma interação dialógica entre seus participantes.

A Universidade Estadual do Ceará (UECE) aderiu decisivamente a esse projeto, formando núcleos em várias cidades e cursos. O Núcleo de Biologia da Residência Pedagógica, no município de Tauá, CE, atuou em duas edições: 2018 e 2020. No ano de 2022, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) lançou edital para a terceira edição, mas, dessa vez, esse núcleo, em particular, não foi contemplado na etapa de seleção de núcleos da UECE.

Portanto, em Tauá, existe um panorama a ser investigado entre uma edição desenvolvida por completo de maneira presencial e outra, principalmente, remota. Apenas duas pessoas atuaram nesse núcleo em ambas as edições: o docente (orientador) e um preceptor. Somente eles possuem a vivência necessária para fazer a comparação entre a consolidação do projeto presencial e o contexto do ensino remoto emergencial. Em relação às experiências exitosas, vislumbra-se a concepção de sucesso por parte do programa, e os residentes aspiram à continuidade do projeto, tencionando que outros participem de tal experiência (Moreira; Leite, 2022).

Cabe lembrar que a edição de 2018 aconteceu totalmente de modo presencial, ao passo que a de 2020 foi realizada, em particular, remotamente. A razão dessa mudança deu-se em virtude da pandemia de covid-19, que reconfigurou, temporariamente, a sociedade. Em dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) anunciou a descoberta de uma síndrome respiratória de causas desconhecidas na província de Wuhan (China), que chegou ao Brasil no início de 2020 e logo se disseminou por todos os seus municípios (Souza;

Ferreira, 2020). O incentivo ao distanciamento social e à restrição da mobilidade repercutiu na educação, levando à adoção do ensino remoto emergencial como meio de impedir a paralisação dos estudos em todos os níveis de ensino, com a mediação e aplicação das tecnologias digitais. Segundo Bruschi, Andrade e Santos (2022, p. 2):

Esse novo contexto, no qual os sujeitos tiveram que se reinventar, seja dentro de seus lares, seja no trabalho ou nas escolas e universidades, retratou forças e fraquezas de cada indivíduo e das instituições de ensino. Retratou fraquezas quando evidenciou, por exemplo, que nem todos têm acesso às tecnologias digitais e, mesmo assim, as aulas remotas sobressairam nessa realidade. Retratou forças quando familiares, professores e gestores educacionais lutaram para que crianças e adolescentes continuassem estudando, independentemente de suas condições.

Estudos publicados à época, no auge da pandemia, destacam e anunciam restrições decorrentes desse acontecimento, quando informam que,

Desde meados de março, a suspensão da oferta das aulas é uma realidade nacional. Em 20 de março de 2020, data em que foi decretado o estado de calamidade pública no Brasil, a restrição da aprendizagem é sentida por milhões de estudantes, em especial da rede pública de ensino, e a necessidade de formação em ambiente textual é um mote para a docência; portanto, faz-se necessário apropriar-se de práticas pedagógicas para melhor desenvolver o exercício da docência, visto que, neste momento, fomos confrontados com os limites do ensino presencial (Souza; Ferreira, 2020, p. 15).

Por conseguinte, os efeitos da pandemia de covid-19 provocaram

[...] a suspensão das atividades letivas presenciais por todo o mundo, gerou a obrigatoriedade dos professores e estudantes migrarem para a realidade *online*, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido designado por ensino remoto de emergência. E, na realidade, essa foi uma fase importante de transição, em que os professores se transformaram em *youtubers*, gravando videoaulas, e aprenderam a utilizar sistemas de videoconferência, como o Skype, o Google Hangout ou o Zoom, e plataformas de aprendizagem, como o Moodle, o Microsoft Teams ou o Google Classroom. No entanto, na maioria dos casos, essas tecnologias foram e estão sendo utilizadas numa perspectiva meramente

instrumental, reduzindo as metodologias e as práticas a um ensino apenas transmissivo. É, pois, urgente e necessário transitar desse ensino remoto de emergência, importante numa primeira fase, para uma educação digital em rede de qualidade (Moreira; Henriques; Barros, 2020, p. 352).

Todas as atividades relacionadas ao contato com as escolas de educação básica foram também afetadas por diversos fatores, como as condições de moradia e a precariedade de acesso à internet dos licenciandos e dos estudantes da educação básica (Cigales; Souza, 2021). O PRP, portanto, fez o possível em razão das dificuldades preexistentes, que foram mais acentuadas em decorrência da condição pandêmica.

É provável que a edição com início em 2022 tenha sido marcada pelo retorno pleno das atividades presenciais. A mudança em 2020, não planejada, como afirmado anteriormente, configurou uma consequência da obrigatoriedade da paralisação das aulas presenciais na educação básica em razão da pandemia de covid-19, uma alternativa forçada para se evitar a contaminação por contato com os infectados e os riscos decorrentes. Naquele contexto, não era previsto o que aconteceria. Com efeito, cada núcleo da residência dialogou com as escolas para o desenvolvimento de estratégias que concedessem chance, em algum grau, ao conhecimento da realidade escolar, às observações e regências ministradas pelos bolsistas residentes.

Com amparo na realidade exposta, emerge a pergunta central a ser respondida no texto: quais mudanças e aprendizagens da docência foram consolidadas no PRP realizado de modo presencial e remoto no Núcleo de Biologia da UECE? A partir dessa pergunta, e com esteio nessa indagação, elaboramos o objetivo geral, conformado em discutir quais mudanças e aprendizagens da docência foram consolidadas no PRP realizado de modo presencial e remoto no Núcleo de Biologia da UECE em Tauá.

Para o cumprimento e alcance dessa intenção, iniciamos com a realização de buscas na literatura científica sobre textos correlatos referentes a este objeto de estudo. Foram escolhidas algumas

bases de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Portal de Periódicos da CAPES e Education Resources Information Center (ERIC). Os descritores escolhidos foram "residência pedagógica", "ensino remoto", "ensino presencial" e "saberes docentes". Na base ERIC, os descritores foram traduzidos para a língua inglesa. Escolhemos trabalhos de 2018 a 2022, pelo fato de esse período privilegiar as duas primeiras edições do PRP. Outro critério de filtragem foi a seleção apenas de textos que foram objetos de revisão por pares. Pinçamos nove trabalhos correlatos após cruzamento de descritores da pesquisa e filtragem. Tais estudos foram base da delimitação do objeto de estudo, da fundamentação teórica e, também, das investigações mencionadas nas discussões.

Como principais conclusões, evidenciamos que as situações formativas ensejadas durante o período remoto eram pertinentes aos vários saberes da docência, mas, ainda assim, foram percebidas algumas lacunas. Os pormenores do percurso metodológico são descritos a partir da próxima seção.

## 2 Metodologia

Efetivou-se o experimento ora relatado com membros do extinto Núcleo de Biologia da Residência Pedagógica da Universidade Estadual do Ceará, do Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns (CECITEC), campus Reitor Paulo Petrola, no município de Tauá, CE, localizado na região dos Inhamuns. Responderam às perguntas desta pesquisa somente um preceptor e um docente orientador que atuaram nas duas edições do PRP desenvolvidas neste núcleo. Não foi possível incluir mais participantes porque apenas os dois compuseram o projeto, tanto na edição presencial quanto naquela consolidada, principalmente, por atividades remotas, consoante expresso em passagem anterior.

Optamos por uma pesquisa classificada como de abordagem qualitativa, pelo fato de que, conforme leciona Minayo (2010), esta estuda um universo de dados não quantificáveis. Por isso, nesta investigação, o objetivo não é a tradução

da realidade em números, mas a interpretação e a análise dos sentidos e valores contidos no testemunho dos partícipes.

Nesse contexto, foi enviado um questionário estruturado ao docente orientador e ao preceptor através do Google Forms. Uma das vantagens de perguntas estruturadas está no fato de que elas ensejam uma comparação direta entre as respostas dos entrevistados (Lakatos; Marconi, 2003). O *link* do questionário foi enviado via aplicativo WhatsApp e de maneira individual. O mencionado instrumento teve dois componentes, o primeiro dos quais consistia no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>2</sup> (TCLE). O outro se constituiu de aspectos discursivos, com vistas a coletar informações a respeito do objeto de estudo. As indagações subjetivas concederam maior amplitude às respostas e foram condizentes com os objetivos aqui elencados.

As perguntas expressas estão a seguir.

1. Quais são as principais diferenças entre as observações de aula que os residentes realizaram na primeira edição da residência pedagógica (presencial) e na segunda edição (remota, principalmente)?
2. Quais são as principais diferenças entre as regências que os residentes realizaram na primeira edição da residência pedagógica (presencial) e na segunda edição (remota, principalmente)?
3. Qual é a percepção que você tem de sua atuação nas duas edições da residência, considerando que uma foi presencial e outra, principalmente, remota?
4. Quais são as principais aprendizagens da docência que os residentes viveram em cada uma das edições da residência?

As respostas constantes neste artigo asseguram o anonimato das pessoas, conforme recomendação, em respeito aos posicionamentos éticos. Após a coleta de dados, as informações

foram analisadas pelo método da Análise Textual Discursiva (ATD). Este foi desenvolvido a partir dos estudos de Moraes e Galiuzzi (2006), que são referência ainda hoje para a construção de seu conceito e orientação no que concerne à sua aplicação. Em 2016, Moraes e Galiuzzi ampliaram a descrição da ATD por meio da publicação de um livro sobre o tema. Em suma, ela possui algumas características intermediárias entre duas outras técnicas: a Análise de Discurso e a Análise de Conteúdo (Moraes; Galiuzzi, 2016). Essas três vertentes possuem tanto semelhanças quanto diferenças. Cada uma das referidas técnicas possui uma determinada aplicação e inexistem, portanto, uma técnica superior em relação às outras (Medeiros; Amorim, 2017).

Na ATD, são construídas unidades de significado que derivam da unitarização para o processo em que as unidades passam por uma aproximação com a construção de categorias iniciais, depois às categorias intermediárias e, destas, após reflexões da congruência, emergem categorias finais (Sousa; Galiuzzi; Schmidt, 2016).

Neste texto, não se aprofundará nos pormenores das etapas da ATD, mas será feita a exposição de seu objetivo final: a produção de um metatexto a partir da junção dos dados coletados com as reflexões da literatura científica correlata.

### 3 Resultados e discussões

Conforme anunciado nos procedimentos metodológicos, louvamos-nos em questionário estruturado com quatro perguntas fixas, há pouco mostradas, que foram aqui apreciadas por intermédio das respostas do preceptor responsável e do docente orientador.

Indagamos, primeiramente, o preceptor e o docente orientador sobre as principais diferenças nas observações dos residentes entre a edição que foi presencial e aquela ocorrida remotamente. Para o preceptor,

*A principal diferença foi o contato pessoal de vivência no ambiente físico da sala de aula,*

<sup>2</sup> No TCLE, o participante desta pesquisa concordava ou não em participar da demanda, após ler um texto com a descrição dos seus objetivos, em respeito à Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, que destaca e garante o respeito a todos os participantes da pesquisa e em todas as suas etapas.

*que ocorreu na residência iniciada em 2018 e que, na edição seguinte, não foi possível por conta da pandemia. O contato virtual foi a alternativa disponível e utilizada para o exercício das atividades de forma satisfatória, dentro das possibilidades. Porém, a lacuna do contato real foi muito sentida por todos os participantes dos momentos realizados (preceptor).*

Perceptível é o fato de que a adaptação aos meios digitais e a ausência de contato físico, bem como a falta do espaço escolar e de toda a dinâmica de sala de aula, foram fatores sentidos pelo preceptor em relação às observações e mudanças do "estar residente" no PRP. Freire (2014) evidencia que a educação deve ser desenvolvida/ planejada no atual contexto dos alunos, e nisso o professor foi situado sob desafios, pois, além de abraçar o contexto que caracterizava uma realidade pandêmica, ainda teve que lidar com as diversidades culturais e sociais dos sujeitos.

Em complemento à resposta do preceptor, fizemos a mesma indagação ao docente orientador. Eis a réplica:

*Na observação presencial, eles puderam sentir de fato todos os desafios que é a indisciplina em sala de aula. No remoto, praticamente não há indisciplina e eles não puderam ver ações possíveis para vencer os empecilhos. No presencial, o residente não passa despercebido, podendo ver de perto o comportamento de cada estudante e até interagindo com eles em vários momentos. Na segunda edição, que foi remota, o máximo de interação foi eles escrevendo algo no bate-papo do Meet ou lendo atividades digitais feitas pelos estudantes (docente orientador).*

Na fala do docente orientador, nota-se que a essência do ser professor, no que se refere aos desafios e às dinâmicas de sala de aula, veio como um prejuízo para os residentes, que deixaram de experimentar as peculiaridades e o grande espaço de aprendizagens que é a sala de aula no espaço físico. Marcelo-Garcia (1999) e Imbernón (2009) retratam as dificuldades de aprender a ser professor, lidar com os componentes familiares e conviver com os demais professores como algo comum entre os professores iniciantes e, com o momento da pandemia, o ensaio de já vivenciar esses momentos como licenciando em formação foi perdido pela falta da interação no espaço presencial e do contato físico, algo já

salientado pelo entrevistado.

Nas palavras de Silvestre (2011), o estágio há que ser visualizado como o momento em que o licenciando tem a oportunidade de conhecer com maior proximidade as atividades que se referem às práticas docentes, sendo um campo de experiências e aprendizagens para o futuro professor. Embora o PRP não seja um estágio, mas, sim, um programa de iniciação à docência, ele deixa marcas e tem intencionalidades que também foram afetadas pela nova modalidade de ensinar na pandemia. Como expresso por Silva, Parrilla e Rovai (2022), houve uma flexibilização na maneira de ensinar que modificou toda a ação de planejar até o ato de desenvolver conteúdo.

No segundo momento, foi indagado: "Quais são as principais diferenças entre as regências que os residentes realizaram na primeira edição da residência pedagógica (presencial) e na segunda edição (remota, principalmente)?"

Para o preceptor,

*A principal diferença foi a metodologia remota, utilizando a ferramenta Google Meet. Dentro dessa diferença, às vezes tivemos dificuldade com a conexão de internet, que é necessária para a realização das aulas, mas, no geral, com muito esforço e compromisso, todas as ações planejadas foram executadas (preceptor).*

Nas novas metodologias utilizadas e no distanciamento das normalidades do ensino e aprendizagem, citamos o momento que os educadores/ professores/licenciandos em formação vivenciaram como um pressuposto de demarcação para sua carreira como professores, pois Imbernón (2009, p. 77) justifica, exprimindo que o desenvolvimento profissional docente "é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professorado avance na identidade", de suas distintas maneiras, assim caracterizando o momento como desafiante ou não para o desenvolvimento profissional docente.

Dando continuidade, com a mesma pergunta, o docente orientador relata que

*Na edição presencial, as regências puderam ser planejadas mais facilmente, porque o método de ensino era familiar a eles: todos nós fomos formados no ensino presencial e com as*

*estratégias de ensino para essa modalidade. O remoto era terreno novo a todos e a regência, nesse aspecto, foi extremamente desafiadora (docente orientador).*

Consoante está inserto no discurso dos dois sujeitos, foram diferenças bem sentidas e notórias pelos residentes/preceptores/docentes orientadores e por todos os que militam no ambiente escolar. Reali e Mizukami (2002) exprimem o espaço escolar, a convivência e a troca de saberes como *locis* de aprendizagens da docência. Esses espaços, durante a pandemia e o isolamento social, ficaram enfraquecidos pela falta do contato físico, como é relatado pelo preceptor, ao expressar que o ensino remoto era algo novo e desafiador e que o professor não teve formação para isso.

Na indagação seguinte, ao mencionar sobre — “Qual é a percepção que você tem de sua atuação nas duas edições da residência, considerando que uma foi presencial e outra principalmente remota?” — o preceptor nos disse que

*Nas duas edições, assumi o compromisso de ser preceptor com total responsabilidade de realizar as atividades e desenvolver o trabalho de acordo com o que o programa exigia. Tive que me adaptar ao contexto da pandemia, mas isso faz parte constante da função docente (a adaptação) e me fez crescer como profissional (preceptor).*

Como está no relato do preceptor, divisamos que existe uma consciência e certa visão de normalidade no que se refere ao acreditar que o professor é aquele que deve esperar as mudanças e estar pronto para se adaptar ao meio. Ao fazer a mesma pergunta ao docente orientador, ele nos diz que:

*Na primeira, pude orientar residentes e preceptores em um terreno muito conhecido de minha experiência pessoal: o ensino presencial. Formatos de planejamento, reuniões, observações e regências que já me eram familiares. Orientar foi muito mais fácil. Mas orientar na edição remota era caminhar por um terreno inédito até para mim. Nunca dei aula remota na educação básica, mas precisei dar sugestões sobre como se deveria ministrar aulas dessa forma (docente orientador).*

O docente orientador ofereceu mais detalhes de como foi esse processo e reflete sobre o fator

de que não estavam preparados para tal momento e que não foram formados para atender à demanda do que acontecia. Concordando com o que é relatado, relembramos o que Marcelo--Garcia (2009) nos transmite ao dizer que cada sala de aula é um mundo e cada aluno é único em sua magnitude.

Além de indicar a realidade vivenciada como desafiante, o preceptor também exprime que, no momento de aprender a lidar com o novo, também foi ocasião para orientar os professores da educação básica a lidarem com a realidade, sendo um instante de contribuição da universidade para com as escolas — algo que, desde muito tempo, é apontado nas discussões na área da educação: o paralelo de que existe um distanciamento entre universidade e escolas e entre teorias e práticas (Marcelo-Garcia, 1999). Como também em outras circunstâncias do Programa Residência Pedagógica, existem essas características de relações e de espaço de levar contribuições para professores e escola, rompendo, de certo modo, o que é discutido desde o século recém-passado, como o distanciamento entre teorias e práticas e entre universidade e escola.

Compreendendo que o novo é desafiante e tudo o que o é nos situa em posição de aprender, indagamos aos sujeitos da pesquisa sobre: “Quais são as principais aprendizagens da docência que os residentes puderam vivenciar em cada uma das edições da residência?” Nas palavras do preceptor,

*Destaco, nas duas edições, a realização da Olimpíada de Biologia, realizada pelos residentes sob minha supervisão. Na primeira, foi em nível geral e, na segunda, somente local — na escola em que trabalho (preceptor).*

Já para o docente orientador, foram apontados alguns tipos de conhecimentos, como

1) *Conhecimento de conteúdo específico: eles tiveram que estudar e se aprofundar nos temas a serem ministrados.*

2) *Conhecimento pedagógico geral: exercitar a elaboração de plano de aula, tempo de fala, domínio de turma...*

3) *Conhecimento pedagógico do conteúdo: exercitaram fazer a transposição didática dos*

*conteúdos para lecionar no nível de ensino da escola-campo (docente orientador).*

É notório que, embora tenha sido um campo de disputas e de fragilidades nas aprendizagens dos futuros professores, as aprendizagens da docência não deixaram de ser despertadas, e os incentivos para que isso ocorresse faziam parte da rotina do preceptor eficiente de turma. Os saberes profissionais da docência são algo que acontece mediante as discussões de conteúdos, trocas de saberes entre sujeitos e momentos de experiências de lidar com a profissão (Tardif, 2012). Embora o campo de aprendizagens fosse no modo remoto, os saberes e aprendizagens não deixaram de acontecer.

Falando também de aprendizagens e saberes, é válido ressaltar que, por mais que a realidade fosse algo lamentável e de perdas irreparáveis, abriu-se um espaço que situou o docente em um panorama de intensa necessidade de aprender. O professor nunca aprendeu tanto como durante a pandemia, principalmente no quesito das novas tecnologias e de reinventar sua profissão, pois, em meio às dificuldades, eles também tiveram grandes aprendizagens que transformaram o professor e a educação brasileira para sempre (Cordeiro, [202-]).

#### 4 Algumas considerações a modo de fecho

Sobre o comparativo do PRP presencial e no contexto do ensino remoto emergencial, a nós é dado exprimir afirmativamente a noção de que, no Núcleo de Biologia da UECE em Tauá, CE, aconteceram mudanças significativas no desenvolvimento do projeto, alterações constitutivas do foco desta investigação.

Um dos aspectos negativos observados nos indicadores recolhidos é a incapacidade de substituição das vivências em uma sala de aula física e de todas as possibilidades de situações que esta concede ao se vivenciar a seara da docência. Uma sala virtual de webconferência não possui congruência suficiente no que é pertinente aos desafios interpostos por uma sala presencial. Por consequência, uma lacuna formativa se es-

tabeleceu.

Nesse contexto, um aspecto positivo foi a elaboração de um panorama desafiador a todos os participantes do PRP, o que ensejou, mesmo com todos os empecilhos, o desenvolvimento de saberes docentes. Se antes as práticas prévias serviam de suporte para situações a serem vivenciadas nas primeiras experiências docentes, o trânsito do presencial ao remoto fez com que os envolvidos no referido núcleo *fossem instigados à demanda de uma renovada base para suas ações, sendo esta, geralmente, a maior dialogicidade entre os membros do grupo.*

Como prováveis encaminhamentos futuros, são aqui recomendadas novas investigações sobre esta matéria, envolvendo, também, os residentes e as realidades experienciadas em outros núcleos, para uma maior compreensão de como a residência pedagógica superou os empecilhos pedagógicos decorrentes da adoção do ensino remoto na educação básica durante a pandemia de covid-19.

#### Referências

BRASIL. Portaria Gab nº 82, de 26 de abril de 2022. Dispõe sobre o regulamento do Programa Residência Pedagógica – PRP. 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: 4 set. 2022.

BRUSCHI, Giovana Fernanda Justino; ANDRADE, Larissa Liss Cardoso de; SANTOS, Bettina Steren dos. Ensino remoto emergencial: percepções iniciais de docentes e o papel da tecnologia e da família em um contexto pandêmico. Educação por Escrito, Porto Alegre, v. 13, n. 1, e41550, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/41550>. Acesso em: 21 nov. 2023.

CARDOSO, Maura Lucia Martins; KIMURA, Patrícia Rodrigues de Oliveira; NASCIMENTO, Ivany Pinto. Residência pedagógica: estado do conhecimento sobre programa de iniciação à docência. Revista Cocar, Belém, v. 15, n. 31, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2912>. Acesso em: 27 jan. 2023.

CIGALES, Marcelo Pinheiro; SOUZA, Rodrigo Diego de. O estágio curricular supervisionado em tempos de pandemia: um debate em construção. Latitude, Maceió, v. 15, edição especial, p. 286-310, jan. 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/11400/pdf>. Acesso em: 3 jan. 2023.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. O impacto da pandemia na educação: a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino. Studocu, [202-]. Disponível em: <https://www.studocu.com/pt-br/document/universidade-da-amazonia/psicologia/o-impacto-da-pandemia-na-educacao-a-utilizacao-da-tecnologia-como-ferramenta-de-ensino/58878237>. Acesso em: 21 nov. 2025.

FERENC, Alvanize Valente Fernandes; DEROSI, Caio Corrêa. O estágio curricular na formação inicial de professores: um recorte de produções. Argumentos Pró-Educação, Pouso Alegre, v. 6, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.24280/10.24280/ape.v6.e819>. Acesso em: 9 jan. 2023.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Bruno Miranda. A construção da identidade profissional docente a partir das histórias de vida de licenciandos em matemática participantes do Programa Residência Pedagógica da UNILAB. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/55637>. Acesso em: 9 jan. 2023.

IMBERNÓN, Francisco. Formação permanente do professorado: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIRA, Edvaldo Santos de; MEDRADO, Betânia Passos; COSTA, Walison Paulino de Araújo. Os diálogos entre preceptor e residente no contexto da Residência Pedagógica: reflexões em prol de uma construção de identidade docente. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, ano 19, n. 2, p. 231-254, 2020. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/352386890\\_Os\\_dialogos\\_entre\\_preceptor\\_e\\_residente\\_no\\_contexto\\_da\\_Residencia\\_Pedagogica\\_reflexoes\\_em\\_prol\\_de\\_uma\\_construcao\\_de\\_identidade\\_docente](https://www.researchgate.net/publication/352386890_Os_dialogos_entre_preceptor_e_residente_no_contexto_da_Residencia_Pedagogica_reflexoes_em_prol_de_uma_construcao_de_identidade_docente). Acesso em: 9 jan. 2023.

MARCELO-GARCIA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sisifo: Revista de Ciências da Educação, Lisboa, v. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: [https://unitau.br/files/arquivos/category\\_1/MARCELO\\_-\\_Desenvolvimento\\_Profissional\\_Docente\\_passado\\_e\\_futuro\\_1386180263.pdf](https://unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO_-_Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf). Acesso em: 12 jan. 2023.

MARCELO-GARCIA, Carlos. Formação de professores para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; AMORIM, Giovana Carla Cardoso. Análise textual discursiva: dispositivo analítico de dados qualitativos para a pesquisa em educação. Laplage em Revista, Sorocaba, v. 3, n. 3, p. 247-260, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.re-dalyc.org/journal/5527/552756523020/552756523020.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. Ciência & Educação, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/>. Acesso em: 12 jan. 2023.

MOREIRA, Ana Paula; PASSOS, Marinez Meneghello. Para licenciandos em matemática participantes do Programa Residência Pedagógica: o que é formação de professores? Revista Docência do Ensino Superior, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/23813>. Acesso em: 9 jan. 2023.

MOREIRA, José Antônio Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. Dialogia, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/17123>. Acesso em: 9 jan. 2023.

MOREIRA, Thais Borges; LEITE, Raquel Crosara Maia. Experiências exitosas e enfrentamentos vividos durante o programa de residência pedagógica das ciências biológicas UFC. Revista Cocar, Belém, v. 17, n. 35, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5102>. Acesso em: 9 jan. 2023.

REALI, Aline; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

SILVA, Francisco das Chagas da. Contribuições do Programa Residência Pedagógica na formação de professores da educação básica. 2020. Dissertação (Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE)) – Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Universidade Estadual do Ceará, Quixadá, 2020. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=10731086](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10731086). Acesso em: 8 jan. 2023.

SILVA, Maria de Lourdes Ramos da; PARRILLA, Marlene Biscolo; ROVAI, Giovanna Avalone. A improvisação das aulas remotas no ensino superior: resignificando as práticas docentes. Caminhos em Linguística Aplicada, Taubaté, v. 26, n. 1, p. 74-93, 2022. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/3310>. Acesso em: 8 jan. 2023.

SILVA, Mariane Carloto da; PEREIRA, Sandra Regina Costa; PAVÃO, Silvia Maria de Oliveira. Múltiplos olhares de estudantes de um curso de licenciatura sobre a docência orientada: reflexões necessárias. Educação por Escrito, Porto Alegre, v. 10, n. 2, e30397, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/30397>. Acesso em: 21 nov. 2023.

SILVESTRE, Magali Aparecida. Prática de ensino e estágios supervisionados: da observação de modelos à aprendizagem da docência. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 835-861, set./dez. 2011. Disponível em: [http://educaca.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1981-416x2011000300012&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://educaca.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-416x2011000300012&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 9 jan. 2023.

SOUSA, Robson Simplicio de; GALIAZZI, Maria do Carmo; SCHMIDT, Elisabeth Brandão. Interpretações fenomenológicas e hermenêuticas a partir da análise textual discursiva: a compreensão em pesquisas na educação em ciências. *Revista Pesquisa Qualitativa*, São Paulo, v. 4, n. 6, p. 311-333, 2016. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/39>. Acesso em: 9 jan. 2023.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; FERREIRA, Lúcia Gracia. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID 19. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, v. 13, n. 32, p. 1-19, 2020. DOI: 10.20952/revtee.v13i32.14290. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/14290>. Acesso em: 9 jan. 2023.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2012.

---

### Daniel Azevedo de Brito

Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela mesma instituição e doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor efetivo da UECE, *campus* Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns (CECITEC). Membro do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS).

---

### Denilson Fernandes de Aguiar

Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará e doutorando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará Tem experiência em gestão escolar. Professor temporário da Universidade Estadual Vale do Acaraú. Membro do grupo de pesquisa EDUCAS.

---

### Silvina Pimentel Silva

Pedagoga, mestra e doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará e pós-doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professora associada da Universidade Estadual do Ceará. Membro do grupo de pesquisa EDUCAS.

---

### Endereço para correspondência

**Daniel Azevedo de Brito**

**Denilson Fernandes de Aguiar**

**Silvina Pimentel Silva**

Avenida Dr. Silas Munguba, n. 1700

Itaperi, 60714-903

Fortaleza, CE, Brasil

*Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação dos autores antes da publicação.*