

O QUE CARACTERIZA UM 'BOM PROFESSOR'? CONCEPÇÕES INICIAIS DE LICENCIANDOS EM QUÍMICA DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Graziele Borges Licurgo ¹

Wilson Carvalho ²

Enio de Lorena Stanzani ³

Álvaro Lorencini Júnior ⁴

RESUMO

O presente trabalho é um fragmento de um estudo mais amplo, cujo objetivo é promover uma intervenção pedagógica coletiva e reflexiva. Tal proposta, envolve o contexto de situações de microensino de um curso de Licenciatura em Química. Neste sentido, foi aplicado um formulário aos participantes do Programa de Residência Pedagógica em Química de uma Universidade Federal do Norte do Paraná. Este formulário teve por premissa identificar as concepções iniciais desses residentes acerca de processos de ensino e de aprendizagem, prática docente e a formação inicial. Por se tratar de uma pesquisa em andamento, apresentamos um recorte dos dados obtidos passíveis de reflexão e crítica. Portanto, para este ensaio, foi utilizada apenas uma questão do formulário, relacionada as características de um bom professor. Desta forma, apresentaremos algumas considerações que identificamos nas respostas dos licenciandos. Os dados indicam concepções que vai além da racionalidade acadêmica/ técnica e percebemos nas respostas dos residentes alguns indícios de características efetivas/emocionais como sendo importantes em um docente.

Palavras-chave: Formação de Professores, Ensino de Química, Políticas Educacionais.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, pesquisas sobre a temática formação de professores se intensificaram revelando problemas ocasionados, principalmente, pelas demandas educacionais que não são supridas, entre elas, a desarticulação entre a teoria e a prática docente, assim como as dificuldades em oferecer uma formação sólida, a desvalorização da carreira docente, a carência de professores e a evasão acadêmica (SCHENETZLER, 2000; CARVALHO e GIL-PÉREZ, 2011; MALDANER, 2006; GATTI e BARRETO, 2009; GATTI, 2010; GATTI *et al.*, 2019).

Carvalho e Gil-Pérez (2011) afirmam a necessidade de rever a formação de professores por meio de uma análise crítica das práticas de ensino desenvolvidas durante a

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina - PR, graziele.borges@uel.br;

² Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina - SC, carvalhowilson87@email.com;

³ Professor do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - PR, eniostanzani@utfpr.edu.br;

⁴ Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina - PR, Bolsista de Produtividade em Pesquisa - CNPq, alvarojr@uel.br.

formação inicial, buscando a superação dos currículos embasados na racionalidade técnica para a obtenção de uma formação reflexiva e de profissionais capacitados para enfrentarem a complexidade do contexto escolar, que se constitui nas pressões entre as exigências sociais e as demandas do sistema de ensino.

Atentando aos obstáculos da formação de professores citados anteriormente, entre outros, as Instituições de Ensino Superior e o Governo Federal, tem se esforçado para promover nos cursos de Licenciatura a construção de modelos formativos mais adequadas à prática docente, promovendo uma aproximação entre a atuação docente e a formação. Neste contexto, em 2018 surge o Programa de Residência Pedagógica (PRP) com o intuito de proporcionar uma aproximação prática dos alunos da segunda metade dos cursos de Licenciatura (com até 50% da carga horária do curso suprida) com as escolas de Educação Básica e o contexto em que elas estão inseridas, promovendo o aperfeiçoamento da formação prática desses licenciandos:

[...] 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. (CAPES, 2018, p. 1)

É válido mencionar que a participação no Programa é voluntária, com a possibilidade de contemplação de bolsas e que, por apresentar os mesmos moldes das disciplinas de Estágio Supervisionado obrigatório, ao longo das atividades formativas os futuros professores desenvolvem atividades de: observação de aulas; planejamento de aula; microensino e regência em sala de aula, convalidando assim, tais disciplinas.

Essas atividades são importantes para o aprimoramento da formação inicial, em razão dos residentes ainda apresentarem um pensamento do senso comum sobre os processos de ensino e de aprendizagem. Ao ingressar no Ensino Superior, o futuro professor, traz consigo concepções sobre "ser professor" e sobre a prática docente, baseadas em suas próprias experiências com o contexto escolar. Consequentemente, essas concepções influenciam em seu entendimento sobre o que é conhecimento, o que é ensinar e como ensinar. Espera-se, que durante a formação inicial, essas concepções iniciais sejam reformuladas à medida que forem apresentadas ao futuro professor inúmeras fundamentações teóricas que serão vinculadas com a prática docente, contribuindo, assim, para a sua futura atuação e desenvolvimento profissional (RIBEIRO; LORENCINI JÚNIOR; PASSOS, 2019).

Levando em consideração, portanto, que é somente com a prática que os posicionamentos e fundamentos do senso comum do residente serão questionados e

analisados criticamente, no que diz respeito às suas concepções iniciais sobre o quê, por quê, para quem e como ensinar, permitindo a ressignificação de sua formação ambiental, a reestruturação da sua concepção sobre o que é "ser professor" e a construção da sua identidade docente (LORENCINI JÚNIOR, 2009), nos propomos a responder neste trabalho as seguintes questões norteadoras: 1. *Quais são as características de um bom professor para os residentes?*; 2. *As características mencionadas pelos residentes estão atreladas a(s) qual(uais) perspectiva(s) de formação de professores?*

METODOLOGIA

A pesquisa aqui relatada, é de cunho qualitativo, baseada nos pressupostos de Lüdke e André (2014). Neste tipo de pesquisa, a interpretação dos dados é acompanhada pela visão de mundo do pesquisador com a orientação de referenciais teóricos para compreensão dos fenômenos observados. De forma indutiva a investigação é muito similar a peças da montagem de um mosaico, fragmentos desconectados são reestruturados com a releitura do investigador, e com auxílio do seu referencial teórico e metodológico são reorganizadas as informações, desta forma, surgem evidências importantes e relevantes para o contexto estudado (LÜDKE; ANDRÉ, 2014).

Em nosso caso, a análise refere-se as respostas de residentes, obtidas por meio de um formulário, a respeito de suas concepções iniciais sobre aspectos da formação e da prática docente. É importante destacar que os dados aqui apresentados são resultados preliminares de um estudo mais amplo, cuja finalidade é investigar uma possível formação crítica e reflexiva de licenciandos, a partir de uma perspectiva coletiva e problematizadora, integrada à mobilização dos saberes docentes, por meio do desenvolvimento de atividades nos Programas de formação docente de um curso de Licenciatura em Química de uma Universidade Federal do norte do Paraná.

O nosso movimento de análise dos dados é inspirado na Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2016), que é um tipo de metodologia empregada na pesquisa qualitativa que possibilita analisar entrevistas, documentos e observações transcritas denominadas "*corpus*", buscando estereótipos, tendências, perspectivas e ideológicas tácitas, construídas em determinado momento histórico. É importante dizer que, o processo analítico proposto pela AC não procura refutar ou comprovar nada, o objetivo é a compreensão do fenômeno estudado. Desse modo, em nosso estudo procuramos identificar unidades de registros

(palavras-chave e frases), que, conforme nossas interpretações, pudéssemos alinhar aos referenciais descritos na próxima seção.

Nesse contexto, foi elaborado e aplicado um formulário *online* para estudantes em formação inicial, participantes do Programa de Residência Pedagógica (PRP), com perguntas abertas e fechadas, contemplando temáticas como: experiências anteriores em programas de formação; aspectos dos processos de ensino e de aprendizagem; "ser professor"; a prática docente e a formação inicial. Em razão das limitações de páginas, pretendemos analisar apenas uma única questão do questionário: *1. Como futuro(a) professor(a) de Química, quais são as características que você considera mais importantes para ser um bom professor?*

O *link* do formulário foi enviado via aplicativo de mensagens *WhatsApp* e e-mail para dez bolsistas e dois voluntários do PRP, para o qual obteve-se o retorno de todos os sujeitos. Destacamos que a pesquisa aqui relatada, foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob número 69161223.7.0000.5547.

Para garantir o anonimato dos participantes, os codificamos de acordo com a ordem de suas respostas no formulário, sendo assim, representados pela letra R (residente) seguido de um número simbolizando a ordem de resposta (01-12), por exemplo, o sexto participante a responder, recebeu a codificação R06.

É importante mencionar que por se tratar de uma análise qualitativa, os resultados obtidos foram analisados buscando por elementos que direcionam a identificação das concepções atribuídas por esses residentes à prática docente e à formação inicial. A seguir, apresentaremos alguns dos referenciais teóricos que nortearam nossas análises.

REFERENCIAL TEÓRICO

Considerando o objetivo do presente trabalho, buscou-se por referenciais teóricos que nos auxiliassem na construção de reflexões sobre as concepções dos licenciandos, no que diz respeito à profissão docente e à formação inicial.

Assim, por meio das respostas dos residentes ao formulário e com suporte teórico, procuramos indícios prévios que apontassem preocupações ou ênfases implícitas à respeito das práticas educativas, dado que, mesmo sem experiência prática, o futuro professor traz consigo ideias prévias, construídas a partir da sua atuação como estudante nos diversos níveis de ensino e da interação social com os professores, fato que fundamenta a construção de um modelo profissional que direciona comportamentos e ações do futuro docente. Logo, a formação ambiental, quando não problematizada, pode induzir ações não reflexivas que

dificultam os processos de mudança para práticas críticas, modificando as concepções dos licenciandos com relação à profissão docente (CARVALHO; GIL-PEREZ, 2011).

Desse modo, uma vez que o modelo de professor construído socialmente pode não estar alinhado às necessidades formativas da atualidade, consideramos relevante adotar mecanismos teóricos e metodológicos no ambiente de formação. Desta forma, conforme enfatizam Carvalho e Gil-Pérez (2011), destacaremos algumas necessidades formativas: superar a visão simplista do conhecimento, a ideia que basta saber o conteúdo para dar aula; capacidade de identificar os conhecimentos prévios do aluno; e conduzir o estudante ao desenvolvimento do próprio conhecimento, assim, o professor guia o caminho do aprendizado dos estudantes e não simplesmente transmite as informações prontas e acabadas.

Diante das demandas de formação supracitadas, identificaremos práticas educativas criadas socialmente a fim de analisar possíveis conflitos entre as concepções iniciais desses residentes. Destacamos que as práticas educativas emergem de ideologias construídas socialmente em determinado período histórico e cultural, porém, delinear os modelos de prática educativas produzidas culturalmente não é uma tarefa simples, não há conformidade, existem divergências e conflitos com relação a essa classificação (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2007), desta maneira, conscientes dessa dificuldade, buscamos apresentar, conforme nossa interpretação, algumas perspectivas.

Primeiramente, a perspectiva de prática do professor como acadêmica/técnica. Optamos pela junção das duas perspectivas de formação (acadêmica e técnica) em razão das suas similaridades: ensino por transmissão de conteúdo; a sala de aula é considerada homogênea; desvalorização dos conhecimentos práticos do professor e falta de autonomia do professor em sala de aula. É importante dizer que na perspectiva acadêmica o professor é visto como um especialista, em que quanto mais conhecimentos possuir, melhor poderá desenvolver a sua função de transmissão, resultando em uma maior ênfase na formação didática da disciplina e não na formação, ou seja, o fato do professor saber o conteúdo da matéria a ser ensinada, é suficiente para que ele possa ensinar, pois sua metodologia é a epistemologia (organização e sistematização) do próprio conteúdo (LORENCINI JÚNIOR, 2009). Na perspectiva técnica o professor que incorpora tacitamente essa perspectiva concebe a prática docente como um processo em que o profundo domínio do conhecimento é suficiente para a ação docente e o conhecimento pedagógico fica em segundo plano. Nesse ponto de vista, não é possível distinguir saber ensinar ou transmitir informações, em que um conjunto de técnicas (desenvolvidas por especialistas) bem aplicadas é satisfatório para o aprendizado do aluno (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2007).

A segunda intitulada de perspectiva reflexiva: o docente entende como é complexo o processo de ensino e, ciente da heterogeneidade da sala de aula e que as aplicações de técnicas não contemplam o aprendizado de todos os alunos, assim, o professor tem característica de investigador da sua própria prática, sistematiza suas ações pautadas em referenciais teóricos que contemplam práticas e reflexões férteis para o desenvolvimento profissional (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2007).

A terceira e última perspectiva denominada de perspectiva afetiva/emocional: o processo de ensino incorpora os aspectos afetivos humanizadores no processo, as dimensões afetivas emergem com relevância ao processo de ensino, o diálogo é a base da relação professor e aluno, escutar o aluno pode auxiliar em subsídios para o processo de ensino, o aspecto social e a perspectiva colaborativa, preocupado na construção de valores em segundo plano a transmissão do conhecimento (MEDEIROS, 2017).

Desta forma, utilizamos as três perspectivas (acadêmica/técnica, reflexiva e afetiva/emocional) como ferramenta analítica das ideias expressas em palavras-chave e frases que emergem dos dados do formulário e, a seguir, demonstraremos o movimento de aproximação teórica com os dados coletados na questão selecionada para esta investigação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As análises apresentadas no (Quadro 1) contém as respostas obtidas para a pergunta do formulário que nos propomos a analisar, de modo geral, as respostas apresentam algumas similaridades e divergências. Alguns dos residentes foram mais diretos em suas respostas, colocando algumas palavras soltas para responder às questões, como se fossem tópicos, enquanto outros escreveram em forma de texto, contextualizando as características mencionadas.

A seguir, apresentaremos a organização dessas respostas (Quadro 1). Primeiramente, o código de cada residente e a resposta referente a primeira questão (Como futuro(a) professor(a) de Química, quais são as características que você considera mais importantes para ser um bom professor?), em seguida a Unidades de análise, em que colocamos pequenas frases ou termos que consideramos representativos nas respostas, o que denominamos de palavras-chave

Quadro 1 – Respostas dos residentes para a questão e as unidades de análise.

	Respostas	Unidades de análise
R01	Empatia, didática e paciência.	Empatia; didática; paciência.

R02	Ser comprometido, ter domínio do conteúdo, ter várias estratégias didáticas, saber ouvir, conhecer o meio em que está inserido	Comprometimento; domínio do conteúdo; inovador; saber ouvir; conhecer o contexto escolar.
R03	A característica eu mais valorizo em um professor é a adaptação, isto é, se adaptar e se adequar ao longo da realidade de diversas turmas, e isto significa saber lidar com diferentes alunos que possuem diferentes realidades. É o fato de nunca ser engessado, mas sim fluído ao ponto de conseguir ocupar qualquer espaço e conseguir executar suas funções de maneira verdadeira.	Adaptável; convicção da heterogeneidade da sala de aula; comprometimento.
R04	Um bom professor tem que saber o conteúdo, aquilo que está ensinando. Um bom professor tem que ter empatia com os alunos, tem que saber as vezes se colocar também no lugar dele.	Domínio do conteúdo; empatia.
R05	Paciência, dedicação, vontade de ensinar e aprender.	Paciência; dedicação; comprometimento.
R06	Ser um professor dinâmico ao ponto de conseguir passar o conhecimento a toda a classe sempre respeitando o limite de cada aluno	Dinâmico; respeito; didática.
R07	Ter conhecimento de ferramentas e métodos para melhor se adequar na identificação do público alvo.	Conhecimento de ferramentas e métodos; convicção da heterogeneidade da sala de aula.
R08	Paciência, domínio de conteúdo, coerência com a comunidade que está aplicando a matéria,	Paciência; domínio do conteúdo; coerência.
R09	Boa relação com os alunos, prezando pelo respeito. Sempre agir de forma compreensiva e cordial, lembrando que o professor não está em seu cargo apenas para ficar falando por 50 minutos, mas sim estar à disposição dos alunos como agente educacional. É necessário ter conhecimento dos conteúdos e também boa didática. Necessário estar atualizado às novidades na área de estudo.	Respeito; compreensível; domínio dos conteúdos; didática; dinâmico e informado.
R10	Ser dinâmico, espontâneo, ser aberto a novas estratégias de ensino, possuir didática, construtor e colaborador na educação de seus alunos, ser pesquisador e ser apaixonado pelo que faz.	Dinâmico; espontâneo; didática; pesquisador; apaixonado pela profissão; mente aberta
R11	As características importantes de um bom professor é: Clareza, Adaptação, Generosidade, Autoavaliação, Didática, Mente Aberta.	Adaptação; generoso; didática; autoavaliador; clareza; mente aberta.
R12	Dinâmico	Dinâmico.

Fonte: Os Autores, 2023.

Diante das informações do Quadro 1, partimos para o segundo movimento de análise, que foi vincular a unidade de análise com às 3 perspectivas de práticas educativas (ver tabela 1). Para uma melhor compreensão da nossa análise, apresentamos brevemente algumas considerações sobre cada uma das perspectivas que nos guiaram durante a vinculação.

Para a perspectiva acadêmica/técnica, consideramos aspectos dos processos de ensino e de aprendizagem, ligado a uma formação mais acadêmica/técnica, em que a preocupação não está em entender os erros e dificuldades do processo de ensino e de aprendizagem, mas

sim, na transmissão de um conteúdo pronto e acabado, na aplicação de normas e procedimentos elaborados por outros. Em que aprendizagem dos alunos é vista como um produto que se obtém através da eficácia do professor em empenhar o seu papel de transmissor de conteúdo. Esta perspectiva não permite ao professor colocar em evidência a sua criatividade, flexibilidade e sensibilidade. Desse modo, consideramos como características necessárias, o domínio do conteúdo a ser ensinado e a didática, no sentido de saber o que ensinar e como ensinar (LORENCINI JÚNIOR, 2009).

Para a perspectiva reflexiva, consideramos o professor como um pesquisador da sua prática, ou seja, um sujeito que procura compreender as situações conflitantes enfrentadas no contexto escolar e busca por uma solução, levando em consideração a heterogeneidade da sala de aula, testando diferentes técnicas e as ajustando conforme os resultados. Segundo Alarcão (2003, p. 41) “a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores”. Assim, consideramos como características dessa perspectiva, um professor que busca por metodologias diversificadas, que possui a convicção que a sala de aula é heterogênea, que procura adaptar métodos ao contexto de forma dinâmica e inovadora, sendo, capaz de olhar criticamente a sua própria prática, em uma constante adaptação.

Partindo do princípio de exclusão mútua da AC, definimos que a palavra mente aberta, se enquadra mais na perspectiva reflexiva do que na afetiva/emocional, em um sentido de um professor mente aberta ser uma pessoa flexível na busca por soluções, de reconhecer os seus próprios erros e de se adaptar as novas metodologias.

Para a perspectiva afetiva/emocional procuramos identificar na frase ou nas palavras algo relacionados a relação humana, questões mais afetivas e sentimentais que melhoram a relação do professor com o estudante. Desta forma, os licenciando apontam como características importantes para um bom professor nessa perspectiva, que vão além das características profissionais, como saber o conteúdo a ser ensinado, enfatizando características pessoais que não podem ser ensinadas na formação inicial, construídos socialmente e emocionalmente como, por exemplo, a empatia, o respeito, o saber ouvir, a espontaneidade e a paixão pela profissão. Em outras palavras, podemos definir essa perspectiva como mais humana, em que os saberes profissionais não são suficientes, correlacionando de certa forma, aspectos mais sentimentais e/ou afetivos a figura do professor. Ao relacionar as características a essa perspectiva, algumas dúvidas surgiram, uma delas, foi referente a palavra generoso, em que a dúvida nos direcionou a uma inquietação, por isso, buscamos no dicionário o

significado para elucidar nossa classificação, no qual, identificamos o termo generoso como pessoas que deixam de lado os seus próprios interesses para ajudar outra pessoa (HOUAISS,2009), assim conseguimos confirmar a permanência da palavra na perspectiva afetiva/emocional.

Na tabela 1, apresentamos o código de cada residente, juntamente com as três perspectivas teóricas e as palavras alocadas para cada uma delas

Tabela 1 - Vinculação das palavras-chave com as perspectivas.

	Perspectiva acadêmica/ técnica	Perspectiva reflexiva	Perspectiva afetiva/emocional
R01	Didática		Empatia/ Paciência
R02	Domínio do conteúdo	Inovador / Conhecer o contexto escolar	Comprometimento / Saber ouvir
R03		Convicção da heterogeneidade da sala de aula/ Adaptável	Comprometimento
R04	Domínio do conteúdo		Empatia
R05			Paciência/ Dedicação/ Comprometimento
R06	Didática	Dinâmico	Respeito
R07	Conhecimento de ferramentas e métodos	Convicção da heterogeneidade da sala de aula	
R08	Domínio do conteúdo		Paciência/ Coerência
R09	Domínio do conteúdo/ Didática	Informado/ Dinâmico	Respeito/Compreensível
R10	Didática	Dinâmico/ Pesquisador/ Mente Aberta	Espontâneo/ Apaixonado pela profissão
R11	Didática/Clareza	Adaptável/ Autoavaliador/ Mente Aberta	Generoso
R12		Dinâmico	

Fonte: Os Autores, 2023.

Diante das informações dispostas no quadro acima, percebemos que as palavras-chave mais recorrentes na perspectiva acadêmica/técnica é o domínio de conteúdo e a didática, ambas aparecendo quatro vezes, também relacionamos a esta perspectiva, as palavras-chave: conhecimento de ferramentas e métodos, por representar claramente a questão de saber o que ensinar e como ensinar e a palavra clareza, em um sentido de conseguir ensinar o conteúdo de forma clara e didática.

Já para a perspectiva reflexiva a palavra dinâmico, também é a mais recorrente e aparece quatro vezes, seguidamente das palavras mente aberta e convicção da heterogeneidade da sala de aula que aparecem duas vezes cada. Também notamos a aparição

de palavras-chave diferentes como: informado, inovador, pesquisador e autoavaliador que são direcionadas conceitualmente a esta perspectiva.

Enquanto para a perspectiva afetiva/emocional a palavra-chave mais recorrente é comprometimento, aparecendo três vezes, seguidamente de empatia, respeito e paciência, mencionadas duas vezes cada. Nesta perspectiva também relacionamos as palavras-chave: generoso, saber ouvir, dedicação, espontâneo e apaixonado pela profissão. É possível afirmar que todas as palavras-chave relacionadas a esta perspectiva são características pessoais do professor, em que não há um roteiro na formação inicial que o ensine a ter tais características.

A repetição das palavras-chave em cada uma das perspectivas, nos permite afirmar que a maioria dos residentes consideram relevante essa característica em um bom professor, quer seja, enfatizando apenas características associadas a uma das perspectivas, ou pela associação das características de diferentes perspectivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, concordamos com Nóvoa (1992, p. 11) de que é preciso reconhecer as limitações dos programas de formação de professores e repensarmos a formação para além da divisão entre disciplinas teóricas e pedagógicas. Para qualquer movimento de mudança para além da tradicional e da dicotomia mencionada, supomos adequado termos um esboço do que o residente traz como concepções prévias e que estão enraizadas culturalmente na ideia do que o professor precisa para dar uma boa aula e ser um bom professor. Por isso, o formulário pode ser válido para traçarmos as principais preocupações consideradas por esses licenciandos.

Desta forma, dos dados obtidos na tabela 1, destacamos a palavra-chave, o domínio de conteúdo e didática que aparecem quatro vezes, como as mais recorrentes na tabela. O que interpretamos como vestígios de uma herança da racionalidade técnica, em que o professor é visto como o centro do conhecimento na sala de aula. Essas palavras-chave também pode ser relacionada com uma preocupação excessiva em transmitir conhecimento, e por esse motivo deve ser confrontadas essas concepções no processo de formação. Todavia, não desmerecemos a importância de tais características, apenas enfatizamos que isoladas elas são insuficientes para o professor conseguir lecionar a sua aula.

Apenas R05 e R12 tiveram suas respostas associadas a uma única perspectiva (afetiva/emocional e reflexiva, respectivamente), não apresentando nenhuma característica associada a perspectiva acadêmica/técnica, que de certo modo nos deixou preocupados, uma

vez que, possivelmente não consideram como muito importante saber o conteúdo a ser ensinado e como ensinar esse conteúdo.

De modo geral, as características mais importantes de um bom professor para esses residentes são apresentar: domínio de conteúdo; didática; conhecimento de ferramentas e métodos; ser: informado, compreensível, generoso, dinâmico, inovador, pesquisador, mente aberta, adaptável e autoavaliador; ter: convicção da heterogeneidade da sala de aula, conhecimento do ambiente (contexto escolar), assim como demonstrar: empatia; paciência; saber ouvir; espontaneidade; respeito; comprometimento e paixão pela profissão.

As características mencionadas pelos residentes foram relacionadas a uma ou mais perspectivas, demonstrando uma diversidade de concepções iniciais desses residentes, com base em suas próprias experiências pessoais. Embora sejam apontadas características relacionadas as perspectivas reflexiva e afetiva/emocional, notamos que as características da perspectiva acadêmica/técnica são fortemente lembradas. Destacando a necessidade de estudos mais aprofundados a esta questão.

Lembrando que, o formulário retrata as concepções iniciais dos residentes, e que o movimento aqui relatado e os resultados obtidos, são apenas interpretações iniciais que podem ser validadas ou reformuladas no desenvolvimento da residência pedagógica. De todo modo, temos um esboço das características necessárias para ser bom professor, na visão desses licenciandos, características essas, que possivelmente os guiarão em suas atuações profissionais e nas concepções do que é necessário o professor saber para lecionar em sala de aula. Todavia, compreendemos que estudos com maior profundidade podem ajudar a identificar os motivos que moldaram a visão dos licenciandos a tal modelo de professor.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a CAPES pelo auxílio financeiro e os participantes da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016

CAPES. **Portaria Gab nº. 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>>. Acesso em: 21 out. 2023.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 10. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

GATTI, B. A. (Coord.) e BARETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: Impasses e Desafios**. Brasília: Unesco, p. 285, 2009.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário da língua portuguesa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LORENCINI JÚNIOR, Á. As Demandas Formativas do Professor de Ciências. *In*: CAINELLI, M. R.; SILVA, I. F. (Orgs.). **O Estágio na Licenciatura: a formação de professores e a experiência interdisciplinar na Universidade Estadual de Londrina**. Londrina: UEL, 2009, p. 21-42.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MALDANER, A. O. **A formação inicial e continuada de professores de Química: professores/ pesquisadores**. 3. Ed. Ijuí, Unijuí, 2006.

MEDEIROS M. F. O papel da afetividade na relação professor e aluno e suas Implicações na aprendizagem. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v.21, p. 1165-1178, 2017.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. 1992.

RIBEIRO, F. B.; LORENCINI JÚNIOR, Á.; PASSOS M. M. Caracterizando as Concepções de Licenciandos de um Curso de Ciências Biológicas sobre o Desenvolvimento Profissional Docente. **Ensino & Pesquisa**, v. 17, p. 78-97, 2019.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SCHNETZLER, R. P. O professor de Ciências: problemas e tendências de sua formação. *In*: SCHNETZLER R.P, ARAGÃO, R.M. (Org.). **Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens**. 1 ed. Campinas: R. Vieira, v. 1, p. 12-41, 2000.