

**Programa Residência Pedagógica na formação de professores de Química:
uma análise sobre a imersão docente***

**Pedagogical Residency Program in Chemistry teacher training:
an analysis of teacher immersion**

**Programa de Residencia Pedagógica en la formación de profesores de
Química: un análisis sobre la inmersión docente**

Manuel Bandeira dos Santos Neto**

 <https://orcid.org/0000-0003-2933-5560>

Emerson Augusto de Medeiros***

 <https://orcid.org/0000-0003-3988-3915>

Monica Lopes Folena Araújo****

 <https://orcid.org/0000-0002-0688-9782>

Resumo: Um dos desafios contemporâneos na educação é pensar e construir um currículo e programas para a formação docente que sejam capazes de proporcionar ao futuro professor vivências, articulando teoria e prática para promover o desenvolvimento profissional. Assim sendo, este artigo objetiva analisar o impacto da imersão docente no Programa Residência Pedagógica (PRP) na formação de professores de Química. A pesquisa tem abordagem qualitativa, com finalidade descritiva, tendo como objeto de estudo dois Núcleos de Química do PRP de duas Instituições de Ensino Superior. Realizaram-se análise documental, entrevistas e questionários, e os dados foram tratados com a Análise de Conteúdo. Destaca-se que o PRP pode integrar múltiplos saberes, atores sociais e campos de atuação para pensar e construir uma identidade coletiva e dialógica dos diferentes atores que movimentam seus espaços e processos a partir da imersão docente.

Palavras-chave: Formação docente. Profissionalidade. Imersão docente.

* Pesquisa resultante de tese de Doutorado financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

** Professor Adjunto da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), *campus* da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: <manuel.bandeira@uece.br>.

*** Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO/UERN/UFERSA/IFRN). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino (PPGEEN) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: <emerson.medeiros@ufersa.edu.br>.

**** Professora da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). E-mail: <monica.folena@ufrpe.br>.

Abstract: One of the contemporary challenges in education is to design curricula and training programs for teacher education that are capable of providing future teachers with experiences that combine theory and practice to promote professional development. Thus, this article aims to analyze the impact of teaching immersion in the Pedagogical Residency Program (PRP) on the training of Chemistry teachers. The research has a qualitative approach with a descriptive purpose, focusing on two PRP Chemistry Centers from two Higher Education Institutions. Documentary analysis, interviews, and questionnaires were conducted, and the data were analyzed using Content Analysis. The study highlights that the PRP can integrate multiple types of knowledge, social actors, and fields of action to foster and build a collective and dialogical identity among the different actors who shape their spaces and processes through teaching immersion.

Keywords: Teacher training. Professionalism. Teaching immersion.

Resumen: Uno de los desafíos contemporáneos en la educación es pensar y construir un currículo y programas para la formación docente que sean capaces de proporcionar al futuro profesor vivencias, articulando teoría y práctica para promover el desarrollo profesional. Así, este artículo tiene como objetivo analizar el impacto de la inmersión docente en el Programa de Residencia Pedagógica (PRP) en la formación de profesores de Química. La investigación tiene un enfoque cualitativo, con finalidad descriptiva, y teniendo como objetivo de estudio dos Núcleos de Química del PRP de dos Instituciones de Educación Superior. Se realizaron análisis documental, entrevistas y cuestionarios, y los datos fueron tratados mediante Análisis de Contenido. Se destaca que el PRP puede integrar múltiples saberes, actores sociales y campos de actuación para pensar y construir una identidad colectiva y dialógica de los diferentes actores que dinamizan sus espacios y procesos a partir de la inmersión docente.

Palabras clave: Formación docente. Profesionalidad. Inmersión docente.

Introdução

A formação de professores é um campo repleto de disputas, cujas mudanças refletem o cenário político e a conjuntura educacional, impulsionando a elaboração de novos projetos e programas no âmbito nacional voltados à formulação de políticas de formação docente. Nesse contexto, reconhece-se que a profissão docente se constrói a partir de saberes específicos relacionados ao ensinar e ao aprender, os quais são, em grande parte, estruturados pela formação inicial recebida nos cursos de licenciatura (Goulart; Silva, 2025).

É nesse viés que, ao tecermos e discutirmos as linhas que perpassam o Programa Residência Pedagógica (PRP), se faz necessário apontar como surgem os elementos que o permeiam. O Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Brasil, 2016). O art. 1º do referido decreto traz a seguinte redação:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 2016, p. 5).

É importante perceber que o PRP integra a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, somando-se ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), que foi criado em 2007 pela Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro (Brasil, 2007), com a finalidade de estimular a docência entre os estudantes de licenciaturas e também fortalecer o magistério, permitindo que os universitários ingressem no ambiente escolar e desenvolvam uma aproximação com o cenário entre a formação universitária e o contexto da escola (Becker; Antunes, 2023; Gatti, 2010; Passos, 2014).

Os dois programas estão no eixo da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, porém têm estruturas e objetivos diferentes. O Pibid acontece nos primeiros

anos do curso, com uma aproximação do estudante ao cotidiano da escola. O PRP ocorre na segunda metade do curso, possibilitando ao universitário a articulação formativa entre teoria e prática, com o intuito de contribuir com sua formação profissional (Becker; Antunes, 2023).

O PRP é o programa mais recente na formação inicial docente implementado no Brasil, tendo seu primeiro edital lançado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no ano de 2018 – Edital nº 06 (Capes, 2018), em meio a posicionamentos contrários apresentados por entidades, tais como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) (Santos Neto, 2023; Santos Neto; Araújo, 2022).

Diante do exposto, neste artigo, objetivamos analisar o impacto da imersão docente no PRP na formação de professores de Química, de modo a compreender como a proposta do programa vem sendo implementada em duas Instituições Federais e quais saberes e fazeres são mobilizados em prol de uma formação docente que articule teoria e prática. Destacamos que este artigo é parte dos resultados de uma pesquisa de pós-doutorado e de doutorado financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e que resulta de um recorte de uma pesquisa no âmbito nacional sobre o PRP da Capes, submetida à Chamada Universal do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI)/CNPq nº 28/2018, com o objetivo de compreender o impacto do PRP na formação inicial de professores de Ciências. A pesquisa nacional foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Pernambuco (CEP-UPE) e apresenta número de autorização CAAE: 32727220.5.0000.9547.

Diante disso, pontuamos que, além desta introdução, o texto encontra-se organizado em mais quatro seções. A seguir, trazemos uma discussão sobre os embates e as reformas a partir da implementação do PRP em duas Instituições Federais, proposto pelo Edital nº 06/2018 da Capes. Posteriormente, dialogamos sobre a metodologia utilizada nesta pesquisa, uma abordagem qualitativa com finalidade descritiva. Na sequência, apresentamos e discutimos a articulação teoria-prática no PRP para a formação de professores de Química em duas categorias: imersão docente e profissionalidade docente. Por último, tecemos as considerações finais sobre os dados e as perspectivas futuras de análise.

Programa Residência Pedagógica (PRP): embates e reformas a partir do Edital nº 06/2018

O PRP surgiu a partir das possibilidades geradas para desenvolver a articulação prática no processo formativo dos estudantes das licenciaturas, pela imersão docente no contexto profissional. No entanto, é preciso discutirmos qual olhar ele traz para essa aproximação do contexto de formação docente, apontar como ele foi recepcionado por pesquisadores do campo da formação de professores, que tecem críticas, principalmente no que se refere ao PRP como uma política de alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica, inserindo-a no contexto direto da formação inicial de professores (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2020; Santos Neto, 2023; Santos Neto; Araújo, 2024). Diante disso, o Ministério da Educação (MEC) divulgou, em 2017, uma “nova” Política Nacional de Formação de Professores, com o intuito de atender aos objetivos do Plano Nacional de Educação (PNE), visando melhorar a qualidade da educação e valorizar os profissionais da educação (Castro, 2017). Segundo Silva (2020, p. 71), tal política “[...] abarca desde a elaboração de uma Base Nacional Docente até a ampliação da qualidade e do acesso à formação inicial e continuada de professores da educação básica”, configurando-se como um conjunto de ações voltadas à formação docente.

No contexto dessa política, a Capes lançou o Edital nº 06/2018, que instituiu o PRP (Capes, 2018). A iniciativa tem como objetivo selecionar projetos de Instituições de Ensino Superior (IES)

para a “[...] implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (Capes, 2018, p. 1). Além disso, o PRP busca:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. **Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;**
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.
- IV. **Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** (Capes, 2018, p. 1, grifos nossos).

Nesse contexto, destacamos a promoção do PRP como uma proposta de reformulação do Estágio Supervisionado Obrigatório, sobretudo na perspectiva da construção de uma relação teórico-prática vivenciada e construída no ambiente escolar a partir das experiências do PRP, porque, para formar um profissional docente, é preciso que ele vivencie a profissão, tenha a **imersão docente**.

Logo, o objetivo de induzir a reformulação dos Estágios Supervisionados (ES), por meio da imersão prevista no Edital da Capes nº 06/2018 (Capes, 2018), envolve discussões e embates no campo educacional (Paula; Freire, 2024). Para Farias, Cavalcante e Gonçalves (2020), reformular os Estágios Supervisionados Obrigatórios a partir das diretrizes do PRP pode levar à descaracterização desse componente curricular, comprometendo sua identidade, qualidade e relevância na formação docente. As autoras destacam:

Há que se problematizar a quem interessa desqualificar esse componente curricular e, principalmente, até que ponto o PRP, tal como concebido (ambientação, observação e regência) não reedita a concepção de estágio como a “hora da prática”, sedimentada pela epistemologia da racionalidade técnica e que reforça a dicotomia teoria e prática. Além de falaciosa, essa dicotomização reduz os professores a meros executores da BNCC, pois é esta exatamente a esfera de sua atuação profissional: executar um currículo padronizado (Farias; Cavalcante; Gonçalves, 2020, p. 103).

Inicialmente, vemos, a partir do edital do PRP, duas críticas que comprometem a sua adesão por parte das IES. A primeira relaciona-se à reformulação do Estágio Supervisionado a partir da residência. Questionamos: Como se daria essa reformulação? É possível substituir o período de Estágio Supervisionado Obrigatório pela residência, no programa? O que o PRP traz de inovador para a formação que os Estágios Supervisionados Obrigatórios já não trazem em sua organização?

Segundo Pereira, Bispo e Aneleto (2020), a proposta do PRP surgiu com a intenção de promover inovação; contudo, carece de originalidade, pois segue o modelo observação-regência-registro. Sua concepção se assemelha àquela que fundamenta os estágios como componente curricular instituído, sustentado por pesquisas que atestam sua trajetória exitosa na formação docente (Farias; Cavalcante; Gonçalves, 2020). Tal direcionamento, por contrariar a história e as lutas em defesa da formação de professores no Brasil, provocou alterações na proposta do PRP a partir do Edital nº 01/2020 (Capes, 2020) e do Edital nº 24/2022 (Capes, 2022a) – este último regulamentado pela Portaria Capes nº 82, de 26 de abril de 2022 (Capes, 2022b) –, com a supressão desse modelo e reformulações nos objetivos do programa.

Além desse objetivo, outro também presente no Edital nº 06/2018 promoveu discussões na educação: o objetivo de promover uma reorganização dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação de professores para atender à BNCC (Capes, 2018). Essa formação, como resultado de uma construção “coletiva”, é repleta de um caráter autoritário, com viés tecnicista do currículo oficial, que compromete a autonomia do professor e dos alunos na construção do conhecimento.

Adicionalmente ao objetivo de articular teoria e prática, o Edital nº 06/2018 (Capes, 2018) do PRP também propôs a reorganização dos currículos dos cursos de formação de professores para atender às diretrizes da BNCC. Embora apresentada como fruto de construção coletiva, a BNCC tem sido criticada por seu caráter centralizador e tecnicista, que pode comprometer a autonomia docente e a construção crítica do conhecimento. Sobre esse objetivo do PRP, Farias, Cavalcante e Gonçalves (2020, p. 103) enfatizam:

Tal como formulado, esse objetivo se apresenta como uma camisa de força para constituir a BNCC como o currículo da formação docente e da escola de Educação Básica, desconsiderando que este é mais amplo, dinâmico, complexo e influenciado pelo contexto e pelos sujeitos sociais que o movimentam cotidianamente.

Ximenes, Oliveira e Silva (2023) analisam que a BNCC impõe uma padronização curricular que desconsidera a diversidade regional e cultural do país, limitando a capacidade dos professores de adaptar o ensino às realidades locais. Além disso, a ênfase em competências e habilidades mensuráveis pode reduzir a formação docente a uma visão instrumental, afastando-se de uma perspectiva crítica e emancipatória.

Nesse sentido, a adequação dos currículos de formação docente às exigências da BNCC, conforme proposto pelo PRP, pode resultar na descaracterização dos Estágios Supervisionados Obrigatórios como componentes curriculares fundamentais para a formação crítica e reflexiva dos futuros professores. Isso levanta preocupações sobre a possível limitação da capacidade dos docentes em formação de desenvolver práticas pedagógicas que dialoguem com as necessidades e os contextos específicos de suas comunidades escolares.

No mais, a BNCC “[...] induz ao esvaziamento da teoria e, por sua vez, das competências ético-políticas e técnico-científicas necessárias ao trabalho de formação do humano, finalidade última da educação”, conforme advogam Felipe, Bahia e Martins (2020, p. 139). Assim, o PRP compromete a concepção da identidade e do trabalho docente ao propor, como objetivo, uma formação de princípios e aspectos limitados à BNCC.

O objetivo IV do Edital nº 06/2018 da Capes segue ao encontro de uma política de “alinhamento” e padronização da formação e atuação docente. Ele desconstrói e invalida propostas de currículos oficiais que passaram por amplo processo de discussão na última década e culminaram em documentos tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2015 (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2020).

Considerando as críticas apresentadas em algumas pesquisas (Farias; Cavalcante; Gonçalves, 2020; Rodrigues; Pereira; Mohr, 2020), o PRP pode resultar em uma desprofissionalização docente, pois induz que estudantes em processo de formação sejam responsáveis por aulas nas escolas; e à desconstrução de projetos de formação inicial das IES responsáveis pela formação docente no Brasil, haja vista que estas já apresentam propostas consolidadas em relação aos Estágios Supervisionados e aos seus currículos oficiais de formação.

Outro aspecto, objeto de discussão, está no trecho a seguir que afirma que o PRP consiste

[...] na imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar **visando à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula que depois servirão de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática**. Durante e após a imersão o residente deve ser estimulado a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a profissionalização do docente escolar, para registro em relatório e contribuir para a avaliação de socialização de sua experiência como residente. Esse material deverá ser utilizado pela IES para **inovar o estágio curricular** de seus cursos de licenciatura (Capes, 2018, p. 18, grifos nossos).

A citação enfatiza a imersão como uma **prática inovadora**, que busca uma integração efetiva entre escola e universidade no âmbito do PRP, indicando que as ações desenvolvidas poderão servir de referência para a reformulação dos Estágios Supervisionados Obrigatórios. No entanto, a vivência do cotidiano escolar com foco na articulação teoria-prática não é uma atividade exclusiva do PRP. Assim, é necessário refletir criticamente sobre o uso do termo “inovador” diante das concepções e das possíveis contribuições que tal proposta pode efetivamente trazer à formação docente, especialmente no ensino de Química.

O PRP, para ser considerado como uma inovação educacional, deve “[...] colocar a experiência educacional a serviço de novas finalidades” (Saviani, 1995, p. 30), novos olhares sobre o ser e o fazer docente. Deve ter “[...] presente um fim que a impulsiona, a justifica e legitima: a intenção de mudar a prática educacional” (Farias, 2002, p. 88). Para que seja uma proposta inovadora, é preciso que o PRP traga transformações, mudanças na forma de pensar e agir, vivenciar o contexto da formação de professores e a relação teoria-prática.

Diante disso, apresentamos a organização do PRP, que se faz em 440 horas de atividades, distribuídas da seguinte forma: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que inclui o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades. Assim, podemos inferir que não é apenas um programa de iniciação à docência, mas que contempla o exercício dela por meio da regência e, nessa perspectiva, há muita aproximação ao que é proposto pelos Estágios Supervisionados.

Nessa organização, é necessária a atuação de atores sociais que são importantes no processo formativo e na concepção da residência, tais como o Coordenador Institucional, nomenclatura atribuída ao professor que coordena o projeto institucional do PRP nas IES; o Docente Orientador, termo utilizado para os docentes que orientarão os residentes nas IES a desenvolverem a relação teoria-prática; o Preceptor, docente da escola-campo dos residentes, responsável por receber os alunos em suas turmas para realizar a imersão na residência – o qual deve ter licenciatura na área que o residente está a estudar e ampla experiência de atuação na Educação Básica; e os Residentes, que são os atores que precisam estar devidamente matriculados nas IES e ter cursado o mínimo de 50% do curso ou estar cursando a partir do 5º período (Capes, 2018).

Nessa perspectiva, o PRP traz uma sistematização para a formação de professores para além de uma formação baseada na racionalidade técnica, mas em um viés crítico e reflexivo, sobretudo por oportunizar a construção de saberes que vão além das teorias, pois são experimentados e reformulados com a prática coletiva (residentes, preceptores e docente orientador). Pereira, Bispo e Aneleto (2020, p. 39) destacam que a Residência Pedagógica assume características de uma epistemologia da prática, à medida que implementa “[...] práticas reflexivas de observação sobre as ações educativas, no sentido de identificar problemas, vicissitudes e contingências que comprometem a qualidade do ensino para, a partir daí, desenvolver abordagens teóricas contextualizadas [...]”. Logo, a residência se compromete com o processo de ensino e em discutir estratégias didático-metodológicas de competência profissional. Desse modo, são

[...] também objetos de pesquisa e reflexão não apenas as práticas educativas da educação básica advindas das experiências das escolas-campo, mas também dos currículos e das práticas de formação na universidade e, incluindo seus saberes, a organização curricular, a estrutura e os modos de realização dos estágios supervisionados, as políticas educacionais e as orientações curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Pereira; Bispo; Anacleto, 2020, p. 39).

As concepções que guiam o PRP caminham para uma proposta “diferente”. Contudo, é basilar reconhecer que o PRP merece uma análise criteriosa e um mérito de importância por gerar “[...] um espaço de formação diferenciado, que crie oportunidades para a troca de experiências entre os profissionais” (Pannuti, 2015, p. 8435), sejam eles da formação inicial ou continuada.

O diálogo entre os atores sociais envolvidos no PRP “[...] representa uma possibilidade concreta de se intensificar o processo formativo do futuro docente e contribuir com a melhoria dos resultados das escolas”, sobretudo porque os diversos sujeitos que atuam e refletem sobre o fazer e o ser docente, imersos na residência, “[...] se veem diante da necessidade de reflexão e construção de ações fundamentadas teórica e metodologicamente a partir dos desafios peculiares à escola” (Pereira; Bispo; Anacleto, 2020, p. 39).

O docente orientador poderá rever suas concepções e escolhas para o curso de licenciatura, assim como para suas disciplinas. Tal processo o convida a (re)pensar sua prática profissional. Na mesma perspectiva, o preceptor é chamado a continuar sua formação, a refletir sobre suas práticas em sala e no contexto da escola. Já o residente tem “[...] a oportunidade de se autoavaliar o tempo todo, sendo posto à prova quanto à vocação, quanto à profissionalização, quanto à pertinência dos saberes acadêmicos, em busca de construir o ideário de um professor profissional” (Pereira; Bispo; Anacleto, 2020, p. 33).

São, portanto, sujeitos vivendo, nesse contexto da Residência Pedagógica, momentos diferentes de aprendizagem que convergem em um mesmo objetivo: imergir na realidade da escola pela relação teoria-prática estabelecida pela Residência Pedagógica, para que, juntos, e a partir de saberes diferentes sobre o ser e o fazer da docência, possam refletir sobre suas ações pedagógicas em (re)formação, ressignificação da prática (Pereira; Bispo; Anacleto, 2020) e “[...] enxergar a sala de aula e a docência de uma forma diferente” (Cirqueira; Locatelli, 2024, p. 4). Nesse processo, podemos refletir, na perspectiva freiriana, que o docente orientador, o preceptor e os residentes convivem, dividem e imergem de tempos diferentes de aprendizagem e profissão, para compreenderem que, ao ensinarem, eles aprendem; aprendendo, eles ensinam o fazer e o ser da profissão (Freire, 2021; Matte; Mariani, 2022).

A vivência e a troca de experiências dentro do PRP devem ser um processo contínuo para construir a identidade e os saberes inerentes ao exercício da docência, pois a natureza do trabalho educativo está em contribuir para o processo de humanização dos alunos, para que tenham conhecimentos e habilidades que possibilitem construir seus saberes e fazeres docentes a partir do ensino enquanto prática social (práxis) e formar sua própria identidade (Cirqueira; Locatelli, 2024).

Nessa perspectiva, apesar de o PRP ser atravessado por interesses conflitantes e estar situado no contexto de políticas neoliberais – portanto, da “[...] subordinação da educação aos interesses mercadológicos de produtividade e competitividade” (Felipe; Bahia; Martins, 2020, p. 134) –, ele ainda traz, em sua concepção, ideais, movimentos e discussões importantes para a educação. O PRP é, portanto, uma política de formação de professores que passa a integrar a história da educação no Brasil, por isso não pode ser relegado. É necessário residir para resistir; residir para conhecer, para mudar; residir porque o PRP é espaço de moradia, é movimento que atravessa a docência.

Isso posto, é natural que haja embates e tensões, porque o PRP é objeto de estudo em construção. Segundo Pereira, Bispo e Aneleto (2020, p. 18), “[...] nos espaços de morada, há os embates, os ruídos, os conflitos. E as oposições e esses dissensos se revelam” a partir de pesquisas como esta, que ocupa e habita o PRP.

Metodologia

Esta pesquisa tem abordagem qualitativa com finalidade descritiva, tendo como objeto de estudo o PRP de dois núcleos de Química de duas IES brasileiras. Segundo Flick (2009, p. 20), a pesquisa qualitativa é de “[...] particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida” humana. Esse pluralismo se reflete no contexto e na subjetividade dos atores sociais, pelas interações que eles estabelecem entre si e com o ambiente investigado.

Diante do Edital nº 06/2018 da Capes, muitas IES submeteram propostas para implementar o PRP. No dia 9 de março de 2018, foi publicado no Diário Oficial da União (DOU) o resultado das instituições formadoras que tiveram suas propostas de PRP aprovadas. Com base no documento, 245 instituições foram contempladas, assim distribuídas: 24 pertencem à Região Centro-Oeste, 56 à Região Nordeste, 25 à Região Norte, 89 à Região Sudeste e 51 à Região Sul do país.

Nesse viés, optamos pela produção e análise de dados na Universidade Federal do Pará (UFPA), na Região Norte, e na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), na Região Centro-Oeste. Essas duas IES estavam entre as instituições com maior quantitativo de bolsas e, consequentemente, de residentes para implementação do PRP: a UFPA, com 768 bolsas; e a UFMS, com 504 bolsas. Além disso, ambas apresentavam número expressivo de atores sociais vinculados à proposta de subprojetos na área de formação de professores de Química. Isso atendia ao nosso **critério de inclusão**: instituições que tivessem maior quantitativo de bolsas do PRP, sobretudo voltadas para residentes do curso de licenciatura em Química. A Tabela 1 apresenta essas informações.

Tabela 1 – Instituições contempladas com o maior número de bolsas do PRP

Região	UF	Instituição	Quantidade de bolsas aprovadas	Quantitativo de bolsas no subprojeto de Química
Norte	PA	UFPA	768	60
Centro-Oeste	MS	UFMS	504	30

Fonte: Elaborada pelos autores a partir do DOU de 9/3/2018 e *sites* institucionais da UFPA e UFMS, 2022.

A escolha dos atores sociais da pesquisa foi direcionada para conhecer o objeto pelo olhar daqueles que vivenciaram e fizeram parte do fenômeno/contexto estudado, no nosso caso, os projetos de Residência Pedagógica submetidos ao referido edital. A Figura 1 traz os atores sociais que foram investigados e as relações que eles estabelecem entre si e com o objeto de estudo.

Figura 1 – Atores sociais e a relação entre eles e o objeto de pesquisa.



Fonte: Elaborada pelos autores a partir do Edital nº 06/2018 da Capes, 2023.

Legenda: UNI = Universidade; ESC = Escola; ESO = Estágio Supervisionado Obrigatório; PRP = Programa Residência Pedagógica; TEO = Teoria; PRA = Prática.

Nesta pesquisa, foram investigados os residentes do curso de licenciatura em Química que estavam atuando no PRP e que se disponibilizaram para responder ao instrumento que utilizamos para produção de dados. Dos residentes que compõem os projetos das duas instituições (considerando o número de bolsas aprovadas: 60 bolsas UFPA e 30 bolsas UFMS), um total de 26 participou da pesquisa e respondeu ao questionário.

Além dos residentes, os coordenadores institucionais, professores orientadores do PRP de suas respectivas IES e os preceptores que orientavam/acompanhavam os residentes foram entrevistados, pois eles representam a relação universidade-escola e a concepção do PRP para as instituições investigadas, possibilitando um olhar amplo e analítico sobre o projeto e suas implicações para a formação de professores. Participaram e responderam às entrevistas duas coordenadoras institucionais, duas professoras orientadoras do PRP e uma professora preceptora, totalizando cinco entrevistas.

A partir disso, a investigação dividiu-se em duas etapas: a primeira consistiu na análise documental; e a segunda, nas entrevistas e na aplicação de questionários. Na primeira etapa, foi realizada a análise documental, cujo procedimento é importante porque os documentos são uma fonte primária de dados que ainda não têm tratamento científico, por isso sua importância neste estudo (Gil, 2002). Analisamos as propostas institucionais encaminhadas ao Edital nº 06/2018 da Capes. Essa análise foi feita com base na Análise de Conteúdo (Bardin, 2016) e com apoio no referencial teórico para elaboração das categorias que serão discutidas a seguir.

Na segunda etapa, foram realizadas entrevistas com os coordenadores institucionais, professores orientadores do subprojeto de Química e professores preceptores das escolas-campo, assim como foram aplicados questionários com os licenciandos residentes. Para Flick (2009, p. 115), “[...] o objetivo da entrevista é obter as visões individuais dos entrevistados sobre um tema”, ou seja, ela permite ao entrevistador e ao entrevistado uma relação de diálogo que capte as impressões dos atores sociais a partir do roteiro de entrevista. Em relação ao uso do questionário,

segundo Gil (1995), sua utilização é importante porque é uma técnica composta por um número significativo de perguntas, apresentadas por escrito e com o objetivo de apreender opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações, vivências, dentre outros aspectos.

Após a produção dos dados, estes foram analisados por meio da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016). A análise seguiu os seguintes caminhos: na primeira fase, foi realizada a pré-análise. Essa é a etapa de organização propriamente dita da constituição do *corpus*, conjunto de materiais submetidos à análise. Logo, sabendo disso, buscamos cuidadosamente preparar os dados. Dentro da pré-análise, iniciamos o processo com a leitura “flutuante” dos documentos, que “[...] consiste em estabelecer contato direto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (Bardin, 2016, p. 126). Essa etapa envolveu a leitura dos projetos aprovados, das transcrições das entrevistas e das respostas aos questionários, com o intuito de estabelecer relações, diálogos e discussões entre o que está escrito e os objetivos da pesquisa, sob o olhar dos pesquisadores. A partir da finalização dessa primeira fase da análise, iniciamos a segunda fase com uma leitura ainda mais atenta e rigorosa sobre esses materiais. Na medida em que assim procedemos, destacamos tudo o que achamos relevante e anotamos informações à margem do próprio material analisado. Nessa etapa, começamos a fazer um alinhamento de ideias dos dados produzidos/analizados com base no aporte teórico.

Feito isso, efetuamos a codificação e, depois, a categorização dos dados. Assim, realizamos o recorte (desmembramento) dos dados contidos nos materiais, definimos e reagrupamos as unidades de registro (unidade correspondente ao menor segmento de conteúdo de uma mensagem a considerar como unidade de base) e as unidades de contexto (unidade correspondente ao segmento da mensagem que, pela dimensão superior, propicia o entendimento da unidade de registro).

A codificação foi apresentada da seguinte forma: inicialmente, aparece a categoria teórica, seguida pela categoria empírica e subcategoria. Posteriormente, vem a unidade de contexto, composta pela fonte da informação – entrevista (ENT), questionário (QUE), documentos (PRP1 – UFMS; PRP2 – UFPA) – e pelos sujeitos sociais analisados. As categorias e subcategorias foram representadas por letras ou por um conjunto de letras. Os residentes foram identificados de r1 a r26, de acordo com o quantitativo que respondeu aos questionários. Os docentes orientadores foram chamados de d1 e d2; os coordenadores institucionais, de c1 e c2. A professora preceptora foi identificada como Pr1. O Quadro 1 mostra as categorias e subcategorias usadas para análise dos dados.

Quadro 1 – Categorias e subcategorias de análise de dados

Categoria teórica	Categoria empírica	Subcategorias
Articulação Teoria-Prática (ATP)	Imersão Docente (IMD)	Profissionalidade docente (Prd)
		Aproximação teoria-prática (Atp)

Fonte: Elaborado pelos autores a partir da análise de conteúdo de Bardin (2016), 2023.

Legenda: A categoria teórica foi extraída do referencial teórico, e a categoria empírica vem da análise dos dados produzidos com os atores sociais, assim como as subcategorias.

Diante dessa organização do processo de análise, a seguir traçamos um diálogo entre os dados analisados nos documentos, nas entrevistas, nos questionários e a categoria e subcategorias que emergiram desse material, para nos aproximar, a partir da literatura e da análise de conteúdo, do objetivo deste artigo.

A articulação teoria-prática no PRP para a formação de professores de Química

A relação teoria-prática é apresentada como objetivo geral do Edital nº 06/2018 da Capes. Vejamos o documento oficial:

O objeto do presente edital é selecionar, no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, Instituições de Ensino Superior (IES) para implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica (Capes, 2018, p. 1).

Trazemos aqui, portanto, uma análise de como a relação teoria-prática é apresentada nos projetos institucionais das IES investigadas e pela vivência dos sujeitos sociais que participaram do PRP, para que seja possível discutir essa articulação e suas implicações na formação, posto ser essa uma preocupação constante na organização do currículo e na formação de professores.

Imersão docente

Freire (2021, p. 24) destaca que “[...] a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática, sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo”. Embasando-nos no pensamento do autor, a necessidade de se pensar e discutir a relação teoria-prática e a forma como ela aparece nos documentos e é vivenciada pelos sujeitos sociais é fundamental para que essa relação não passe de uma ideia posta em documentos ou discursos vazios, sem qualquer viés prático na escola e/ou na universidade.

Pimenta (2012) traz tal questão como algo latente em sua pesquisa, sobretudo por compreender que a relação entre teoria e prática implica diretamente a prática docente. Essa relação constitui sua *práxis*, sua forma de intervir no mundo e na sociedade. Diante disso, a **imersão docente**, como categoria central desta pesquisa, fundamenta-se na ideia de mergulhar, de imergir no ambiente teórico-prático da atuação docente. Contudo, esse espaço não se configura apenas como local de atuação, mas também como espaço de formação, de (re)pensar e de transformação. Nessa perspectiva, o projeto da Residência Pedagógica da UFMS destaca como objetivo geral:

Favorecer a formação inicial docente por meio de desenvolvimento de processo que envolva participação do professor da educação básica, do docente da instituição de ensino superior e dos graduandos, na discussão do cotidiano escolar, no planejamento e na execução de ações e na avaliação das propostas desenvolvidas, de forma a estabelecer vínculo entre teoria e prática, entre educação básica e ensino superior e garantindo, ao residente, experiências efetivas durante período contínuo, no cotidiano da escola (UFMS, 2018, p. 1).

É necessário promover a **imersão docente** no cotidiano escolar para que haja um diálogo conjunto entre o professor da universidade, o licenciando-residente e o professor da escola-campo, para que possam discutir questões que estão no chão da sala de aula e que precisam permear a formação e a atuação da universidade e da escola para desenvolver a *práxis* – atitude teórico-prática (Pimenta, 2012).

A proposta do PRP da UFPA também se orienta por uma perspectiva de diálogo e de integração múltipla entre os atores sociais e os campos de atuação e formação, buscando construir uma identidade coletiva voltada ao aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem. Essa construção ocorre por meio da compreensão e elaboração de um repertório teórico-metodológico ancorado em ações vivenciadas na interrelação entre universidade e escola. Portanto,

[...] propor e experienciar projetos formativos mobilizados por campos de conhecimentos específicos que, pautados nas inovações teórico-metodológicas da educação e das

diferentes áreas, estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura da UFPA e induzam melhorias na formação de professores/as e nos processos de ensino-aprendizagem nas escolas parceiras das redes públicas (UFPA, 2018, p. 1).

Nesse aspecto, temos a **profissionalidade docente** como espaço e como resultado das interações com a realidade da escola e dos ambientes em que se articulam as vivências do campo profissional. Segundo Silva, Lacerda e Santos Neto (2021, p. 142):

São as experiências do formando no âmbito do espaço escolar que darão continuidade e embasamento para sua formação inicial enquanto futuro professor, desde que haja uma articulação teórico-prática, ou melhor, uma compreensão da realidade na qual está inserido. Para isso é fundamental uma interação que mobilize o espaço escolar, os profissionais (professores experientes) e os licenciandos numa apreensão crítica dessa realidade, contribuindo para a construção da profissionalidade e da identidade docente.

É sob tal perspectiva que o projeto da UFMS destaca a seguinte afirmação: “[...] durante e após a imersão o residente na escola, ele será estimulado a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a profissionalização do docente escolar” (UFMS, 2018, p. 11). Evidencia-se, por conseguinte, a necessidade não apenas de refletir sobre a atuação profissional, o desempenho e a ação docente, mas também de discutir quais valores e pretensões devem fundamentar a formação e a identidade do futuro professor – e qual perfil se espera formar (Lacerda, 2018). Ademais, é fundamental desenvolver o sentimento de pertencimento e apropriação da docência, bem como o compromisso político com a escola pública e com as questões sociais que atravessam a profissão.

É preciso uma participação ativa e crítica sobre a própria formação para que seja possível compreender suas vertentes, dimensões e potencialidades, razão pela qual a imersão docente assume papel fundamental na vivência da profissionalidade. Lacerda (2018, p. 191) destaca que a profissionalidade docente é “[...] a expressão da potencialidade de atuação dos profissionais”. Nesse sentido, a experiência proporcionada pelo PRP permite aos residentes (re)conhecerem a profissão. Segundo o projeto institucional da UFPA, o intuito é:

Subsidiar a construção de um ambiente propício à intervenção pedagógica voltada ao exercício da cidadania, ao protagonismo discente e docente e às práticas socioculturais dos sujeitos integrantes dos núcleos, promovendo o estreitamento de laços, o acesso e enfrentamento dos problemas que se apresentam na realidade educacional (UFPA, 2018, p. 5).

Ao mesmo tempo, permite a eles dialogarem com sujeitos em espaços de aprendizagem e saberes distintos, que possibilitarão, nessa experiência, um diálogo formativo de troca de experiências sobre a profissão docente. Para Silva, Lacerda e Santos Neto (2021, p. 141):

O licenciando enquanto sujeito em formação inicial se insere nas questões do cotidiano das práticas articuladas no ambiente da escola. Isto indica a ampliação da capacidade de lidar com as situações complexas do dia a dia do futuro professor, indo além dos conhecimentos técnicos, ou melhor, da tecnicidade, visto se fazer necessário compreender as imbricações sociais que permeiam a profissão docente.

Logo, essas questões relacionadas à inserção no contexto dialogam com os documentos e convergem diretamente com as fragilidades elencadas por Gatti (2014) sobre a formação docente. A autora destaca a falta de reconhecimento das instituições de Educação Básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério. Contudo, o professor em formação precisa ser inserido em escolas, e os docentes da Educação Básica precisam atuar como cofomadores, de maneira articulada aos professores das instituições formadoras. Teremos, então, a parceria universidade-escola com foco na profissionalidade docente a partir de uma formação imersiva e reflexiva sobre os embates do ser e fazer da profissão relacionados à teoria-prática.

Nessa perspectiva, a coordenadora institucional e a docente orientadora da UFMS afirmam que o PRP promove a aproximação entre teoria e prática:

Ele só consegue fazer essa relação porque nós temos o estudo da teoria na universidade, com os alunos e com o preceptor. Então, o que o aluno vai ver na prática? Ele percebe as necessidades da prática, ele traz as suas dificuldades para as reuniões, e nelas são discutidas essa relação. Nela o professor pode instrumentalizar o aluno com a teoria, para que ele possa fazer as leituras e voltar para a prática mais fundamentado (Coordenador de área da UFMS).

Sim, promove porque nós trabalhamos dos dois lados. Ora nós estamos propondo ideias, discutindo ideias, de práticas de ensino, metodologias de ensino, e ora eles estão aplicando isso em sala de aula. Então, os nossos alunos têm a oportunidade de ver o que de fato funciona, o que de fato não funciona, o que pode ser melhorado. Como é um programa que permite o aluno estar por um grande período na escola, ele realmente tem essa possibilidade de entender essa dinâmica de ensino-aprendizagem, o que funciona, o que não funciona (Docente da UFMS).

As falas dos atores sociais da pesquisa revelam uma dicotomia persistente entre teoria e prática, ancorada na concepção de que a universidade é o espaço da teoria e a escola, o lugar da prática. Tal entendimento evidencia uma contradição nas percepções da coordenadora e da docente supervisora, além de ser reproduzido por alguns residentes, conforme ilustram os excertos a seguir:

Com didática básica, porém real e essencial, por exemplo, conduta, empatia e a importância de práticas como a socialização e promoção da inclusão. Porém, na prática, em alguns casos, chega a ser completamente divergente da teoria (Residente 1).

É notório que a educação vem se atualizando cada vez mais ao passar dos anos. Logo, é certo encontrarmos alguns assuntos que comentamos na universidade e lidar na prática nas escolas, principalmente com relação a novas aprendizagens, formas de ensinar e adequar alunos (Residente 9).

Na universidade, nós só conhecemos a teoria; na residência, podemos por isso em prática nas escolas (Residente 21).

Essas falas evidenciam uma visão fragmentada da formação, que compreende a prática como simples aplicação da teoria, desconsiderando que ambas constituem dimensões indissociáveis da *práxis* docente. Tal visão, ainda presente em muitos discursos e práticas institucionais, reforça modelos formativos tradicionalmente dicotômicos e impede uma compreensão mais crítica e complexa do processo de ensinar e aprender.

Pimenta e Lima (2019) defendem que a teoria não deve ser vista como algo alheio à prática, mas como elemento constituinte dela. Para as autoras, a prática docente se constrói pela reflexão sistemática sobre a ação, o que exige que o conhecimento teórico seja constantemente mobilizado para interpretar, analisar e transformar a realidade da sala de aula. Nesse sentido, não se trata de aplicar a teoria à prática, mas de produzir saberes na e pela prática, em constante diálogo com os referenciais teóricos. “Não é possível desassociar teoria e prática no processo de formação docente, sendo imprescindível que [...] se reduzam as distâncias existentes entre a formação docente e as escolas [...]” (Goulart; Silva, 2025, p. 5-6).

A esse respeito, Araújo e Lima (2016, p. 85) afirmam que “[...] a teoria não dita à prática; em vez disso, ela serve para manter a prática ao nosso alcance de forma a mediar e compreender de maneira crítica o tipo de *práxis* necessária em um ambiente específico, em um momento particular”. Essa compreensão nos leva a reconhecer que a formação docente exige espaços de reflexão que permitam a articulação contínua entre os diferentes saberes – científicos, pedagógicos, da experiência e da prática profissional – em uma perspectiva formativa crítica e transformadora da unidade teoria-prática.

Assim, a Residência Pedagógica, ao promover a imersão do licenciando no cotidiano escolar, deve ser compreendida não como uma etapa meramente prática, mas como um território de mediação e síntese entre a reflexão teórica e a ação pedagógica. O desafio está em garantir que essa vivência seja acompanhada de processos de reflexão sistematizada, capazes de superar a lógica da simples aplicação e fomentar a constituição de uma identidade profissional fundamentada na *práxis*. Nesse caminho, Pereira, Bispo e Aneleto (2020) inferem sobre o quanto é desafiador pensar a docência e construir um currículo ou experiências para atuação docente. Existe uma tradição bacharelesca dentro das licenciaturas, que precisa ser superada por um modelo de imersão teórico-prática entre universidade e escola, que possibilite pensar, sentir, vivenciar e (re)pensar os diferentes contextos de atuação e a própria formação (Gatti, 2014; Pereira; Bispo; Aneleto, 2020).

Pereira, Bispo e Aneleto (2020) destacam a necessidade de se refletir acerca de uma formação que ultrapasse as atividades de planejar, ministrar, avaliar, dentre outras atividades da Educação Básica. É preciso, portanto, um

[...] profissional ciente de que o trabalho do professor demanda uma compreensão superdimensionada (que ultrapassa e muito a dimensão teórica, metodológica, o saber específico de cada área de atuação do docente) sobre os alunos e sobre a instituição escola, com uma formação que lhe permita lidar com as condições concretas de aprendizagem nas salas de aula, abrangendo toda complexidade implicada a cada realidade, juntamente aos desafios típicos da profissão (Pereira; Bispo; Aneleto, 2020, p. 21).

A partir disso, a imersão docente, de forma consciente e sistemática, pode possibilitar ao licenciando-residente imergir nesse contexto teórico-prático diverso em sentidos e significados, para que ele possa conhecer a sua profissão, os métodos de ensino, alguns contextos para além da sala da universidade e questões pontuais de formação e atuação. Isso será possível ao “[...] conhecer o espaço escolar e atuar nele em períodos de imersão” (UFMS, 2018, p. 1). Sob esse olhar, alguns residentes destacam a aproximação da relação:

A partir da vivência em sala de aula, é possível observar quais teorias são realmente aplicáveis e como podem ser utilizadas para propor métodos de ensino condizentes com as condições de cada aluno, e como podem ser trabalhados no cotidiano, mesmo quando há limitações de recursos (Residente 3).

Na universidade, ficamos apenas no campo da teoria, na área de educação e específica da área; com o programa, podemos verificar sobre esses conceitos teóricos, quais se aplicam em sala e quais não é necessário usá-los (Residente 7).

Essa imersão profunda permite articular diferentes modos de ser e fazer da docência ao desenvolver, no futuro professor, os múltiplos saberes necessários à profissão, pois o professor é “[...] alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina, seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (Tardif, 2014, p. 39).

Durante a formação, é fundamental construir o significado da prática com base em uma postura crítica e reflexiva, considerando os múltiplos saberes mobilizados: os **saberes da formação profissional**, oriundos das vivências construídas nas instituições formadoras, que se dividem em dois tipos – um com foco no professor e no ensino, e outro centrado nas teorias de aprendizagem (ideologia pedagógica); os **saberes disciplinares**, vinculados aos conhecimentos específicos da área ou disciplina de atuação; os **saberes curriculares**, que se articulam à identidade curricular, abrangendo objetivos, conteúdos e métodos próprios das instituições escolares e dialogando com os saberes sociais; e, por fim, o **saber experiencial**, que emerge da experiência concreta, da imersão no contexto de trabalho, desenvolvendo-se tanto de forma individual quanto coletiva (Tardif, 2014).

Esse último tipo de saber reflete, de maneira expressiva, o desejo de integração entre teoria e prática presente nos projetos de Residência Pedagógica das IES investigadas, os quais buscam desenvolver ações que articulem diferentes saberes e contextos no ambiente escolar, favorecendo a formação do residente. Trata-se de fomentar, ao longo do processo formativo, as **habilidades relacionadas ao saber-fazer e ao saber-ser**, competências essenciais para a atuação docente (Pereira; Bispo; Anecleto, 2020). Essas dimensões da profissionalidade docente se constroem na vivência direta com os desafios e especificidades da prática pedagógica e da *práxis*.

Esses saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se sobrepõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem por assim dizer, a cultura docente em ação (Tardif, 2014, p. 48-49).

Uma formação que não contempla a mobilização dos diversos saberes implicados na atuação profissional tende a reproduzir uma postura tradicional de ensino, deixando de estimular o desenvolvimento de um profissional crítico e consciente de seu papel social e de sua *práxis* pedagógica (Cirqueira; Locatelli, 2024). É necessário integrar os diferentes conhecimentos adquiridos por meio da imersão no contexto escolar, favorecendo a constituição de um sujeito ativo e reflexivo, que se desenvolve a partir de ações e vivências teórico-práticas em seu ambiente de trabalho – de modo que o futuro professor se perceba preparado para o exercício da docência.

Considerações finais

Vimos que, no Programa Residência Pedagógica (PRP), é possível refletir e pensar coletivamente sobre as práticas, sobre o contexto de formação e sobre o processo de ensino-aprendizagem, para propor mudanças e ações que articulem teoria e prática. Esse olhar para a dimensão teórico-prática é possível a partir da imersão docente no contexto de trabalho e nos desafios que nele são experienciados. Imergir também no local de formação, nos currículos oficiais e nas questões que atravessam e permeiam as dimensões políticas, sociais e culturais do processo de formação docente é essencial para que seja possível (re)pensá-lo e transformá-lo.

Isso posto, a Residência Pedagógica pode integrar múltiplos saberes, atores sociais e campos de atuação para pensar e construir uma identidade coletiva e dialógica, pela interrelação entre universidade e escola e pelos diferentes atores que movimentam seus espaços e processos a partir da imersão docente. A vivência da Residência Pedagógica possibilita o desenvolvimento da prática e a construção de um repertório teórico-metodológico de ações que podem modificar os processos de ensino-aprendizagem, porque elas são pensadas sob o olhar de diferentes atores sociais e considerando diferentes espaços de atuação docente. Isso expande o horizonte de atuação e fortalece a identidade docente ao integrar teoria e prática. É necessário, assim, pensar em ações, dentro da formação dos futuros professores de Química, que lhes possibilitem viver diferentes contextos de atuação e prática, para que desenvolvam sua prática pedagógica dimensionada em uma ação pensada, mas também de intervenção política e social no contexto formativo.

No mais, consideramos necessário desenvolver novas pesquisas sobre o PRP, especialmente com base nos projetos formulados a partir do Edital nº 1/2020 e do Edital nº 24/2022 da Capes, a fim de compreender os impactos que as alterações em seus objetivos trouxeram para o programa, bem como para a formação inicial e continuada do docente de Química. Com a produção e a análise dos dados resultantes dessas investigações, será possível (re)pensar o PRP e propor uma política de formação que não se restrinja à assistência, mas que se

constitua como espaço de resistência política, social e cultural, comprometida com o ser e o fazer da docência.

Referências

ARAÚJO, S. F.; LIMA, R. A. A relação entre a teoria e a prática: o estágio supervisionado no ensino fundamental. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 84-91, 2016.

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

BECKER, E. P.; ANTUNES, F. A. S. do. Delimitações teóricas acerca das ações do Programa Residência Pedagógica e dos Estágios Curriculares Supervisionados na formação de professores. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 15, n. 37, p. 185-203, 2023. DOI: <https://doi.org/10.58422/repesq.2023.e1453>

BRASIL. Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 239, p. 39, 13 dez. 2007.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 88, p. 5-6, 10 maio 2016.

CASTRO, M. H. G. de. Política Nacional de Formação de Professores. **Portal MEC**, Brasília, out. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 fev. 2025.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Edital Capes nº 06/2018. Programa de Residência Pedagógica. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. **Capes**, Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf/view>. Acesso em: 10 fev. 2025.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Edital nº 1/2020. Programa de Residência Pedagógica. **Capes**, Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-resid-c3-aancia-pedag-c3-b3gica-pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Edital nº 24/2022. Programa de Residência Pedagógica. **Capes**, Brasília, 2022a. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022_Edital_1692979_Edital_24_2022.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria nº 82, de 26 de abril de 2022. Dispõe sobre o regulamento do Programa Residência Pedagógica - PRP. **Capes**, Brasília, 28 abr. 2022b. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=8462>. Acesso em: 10 fev. 2025.

CIRQUEIRA, V. dos S.; LOCATELLI, A. S. A formação do professor reflexivo e identidade docente: reflexões e perspectivas formadas no Programa Residência Pedagógica. **Revista**

Brasileira de Educação do Campo, Tocantinópolis, v. 10, p. 1-20, 2024. DOI: <https://doi.org/10.70860/ufnt.rbec.19458>

FARIAS, I. M. S. **Inovação e mudança**: implicações sobre a cultura dos professores. 2002. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

FARIAS, I. M. S. de; CAVALCANTE, M. M. S.; GONÇALVES, M. T. L. Residência pedagógica: entre convergências e disputas no campo da formação de professores. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Mariana, v. 12, n. 25, p. 95-108, 2020. DOI: <https://doi.org/10.31639/rbpf.v13i25.433>

FELIPE, E. S.; BAHIA, C. C. S.; MARTINS, M. L. C. Entre a prescrição e a contrarregulação: percursos do programa residência pedagógica no curso de pedagogia da UFPA. In: COSTA, E. T.; SANTOS, M. A. R. (org.). **Programa residência pedagógica na UFPA**: investigações e reflexões teóricas. Belém: Universidade Federal do Pará, 2020. p. 134-153. *E-book*.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, 2014. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46>

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

GOULART, J. C.; SILVA, A. C. da. Contribuições da residência pedagógica para formação dos licenciados em pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, 2018-2019. **Revista Contemporânea**, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 1-16, 2025. DOI: <https://doi.org/10.56083/RCV5N1-092>

LACERDA, C. R. **Saberes profissionais e aprendizagem da docência no ensino superior**. Fortaleza: EdUECE, 2018.

MATTE, M. C. M.; MARIANI, V. de C. P. Reflexões a partir das aprendizagens dos preceptores no Programa Residência Pedagógica. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 11, n. 15, p. 1-9, 2022. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i15.37171>

PANNUTI, M. P. A relação teoria e prática na residência pedagógica. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 12., 2015, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Educere, 2015. p. 8433-8440.

PASSOS, C. M. B. PIBID e formação docente: construindo possibilidade. In: CAVALCANTE, M. M. D.; SALES, J. A. M.; FARIAS, I. M. S.; LIMA, M. S. L. (org.). **Didática e prática de ensino**: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade. Fortaleza: EdUECE, 2014. v. 4. p. 807-838.

PAULA, P. M. de; FREIRE, J. B. O que o Programa Residência Pedagógica me ensinou? análise dos aprendizados de um residente. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 10, p. 1-17, 2024. DOI: <https://doi.org/10.70860/ufnt.rbec.19467>

PEREIRA, M. R. A.; BISPO, M.; ANECLETO, U. C. (org.). **Residência pedagógica: pesquisa, formação e competências docentes**. Campinas: Pontes Editora, 2020.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. **Estágio e docência: a relação teoria-prática na formação docente**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. O documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): dez razões para temer e contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Rio de Janeiro, v. 20, p. 1-39, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2020u139>

SANTOS NETO, M. B. dos. **Formação de professores de Química no Programa Residência Pedagógica: reflexões expressas na relação teoria-prática**. 2023. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2023.

SANTOS NETO, M. B. dos; ARAÚJO, M. L. F. Programa Residência Pedagógica: construindo ou desconstruindo projetos de formação inicial de professores? *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 13., 2022, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANFOPE, 2022. Disponível em: <https://anfope.org.br/anais/index.php/anais/article/view/112/145>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SANTOS NETO, M. B. dos; ARAÚJO, M. L. F. Traçando linhas, construindo história: de onde vem a residência pedagógica? **Revista Cocar**, Belém, v. 20, n. 38, p. 1-23, 2024.

SAVIANI, D. A Filosofia da educação e o problema da inovação em educação. *In*: GARCIA, W. E. (org.). **Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez Editora, 1995. p. 15-29.

SILVA, F. C. **Contribuições do programa residência pedagógica na formação de professores da Educação Básica**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino) – Universidade Estadual do Ceará, Quixadá, 2020.

SILVA, F. C.; LACERDA, C. R.; SANTOS NETO, M. B. dos. Contribuições do programa residência pedagógica da Universidade Estadual do Ceará na formação de professores da educação básica. **Revista Formação Docente**, Mariana, v. 13, n. 26, p. 137-154, jan./abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.31639/rbfp.v13i26.405>

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Institucional do Programa Residência Pedagógica**. Projeto submetido ao Edital nº 06/2018 da CAPES pela Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: UFMS, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Institucional do Programa Residência Pedagógica**. Projeto submetido ao edital nº 06/2018 da CAPES pela Universidade Federal do Pará – UFPA. Belém: UFPA, 2018.

XIMENES, P. de A. S.; OLIVEIRA, F. L. de; SILVA, Lueli Nogueira Duarte e. Análise crítica dos impactos da BNCC-Formação na formação do/a pedagogo/a. *In: SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE – INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA*, 6., 2023, Dourados. **Anais eletrônicos** [...]. Dourados: UEMS, 2023. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/view/8994>. Acesso em: 15 abr. 2025.

Recebido em 02/02/2025

Versão corrigida recebida em 09/04/2025

Aceito em 11/04/2024

Publicado online em 23/04/2025