



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DO
MARANHÃO**

**CENTRO DE CIÊNCIAS DE GRAJAÚ
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM
CIÊNCIAS NATURAIS-QUÍMICA**

JULIENE SOBREIRA DA SILVA

APRENDER A SER PROFESSOR: experiências formativas no programa residência pedagógica em Química, Grajaú-MA

**GRAJAÚ-MA
2025**



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DO
MARANHÃO**

**CENTRO DE CIÊNCIAS DE GRAJAÚ
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM
CIÊNCIAS NATURAIS-QUÍMICA**

JULIENE SOBREIRA DA SILVA

APRENDER A SER PROFESSOR: experiências formativas no programa residência pedagógica em Química, Grajaú-MA

Artigo apresentado ao Curso de Licenciatura em Ciências Naturais/Química – Campus Grajaú como parte dos pré-requisitos para obtenção de título de Licenciada em Ciências Naturais com Habilitação em Química.

Orientador(a): Profa. Dra. Neusani Oliveira Ives-Félix
Coorientador(a): Mestranda Juliana Noronha Fonseca

**GRAJAÚ – MA
2025**

Centro de Ciências de Grajaú

Av. Aurila Maria dos Santos Barros Sousa, 2010, Loteamento Frei Alberto Beretta, Extrema – Grajaú– MA
CEP: 65940-000, Fone: (98) 3272-9750/9751

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Silva, Juliene Sobreira da.

Aprender a ser professor : experiências formativas no
programa residência pedagógica em química, Grajaú-MA /
Juliane Sobreira da Silva. - 2025.
27 f.

Coorientador(a) 1: Juliana Noronha Fonseca.

Orientador(a): Neusani Oliveira Ives-félix.

Curso de Ciências Naturais - Química, Universidade
Federal do Maranhão, Universidade Federal do Maranhão,
2025.

1. Ensino de Química. 2. Formação Inicial de
Professores. 3. Prp. 4. Prática Reflexiva. I. Fonseca,
Juliana Noronha. II. Ives-félix, Neusani Oliveira. III.
Título.

APRENDER A SER PROFESSOR: experiências formativas no programa residência pedagógica em Química, Grajaú-MA

LEARNING TO BE A TEACHER: formative experiences in the pedagogical residency program in Chemistry, Grajaú-MA

Discente: Juliene Sobreira da Silva

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

E-mail: julienesobreira02@gmail.com

Orientadora: Neusani Oliveira Ives-Félix

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

E-mail: neusani.ives@ufma.br

Coorientadora: Juliana Noronha Fonseca

Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)

E-mail: juliana.fonseca@ufnt.edu.br

Resumo: O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem como objetivo compreender como o PRP contribuiu no processo de formação inicial docente, particularmente no curso de Licenciatura em Ciências Naturais – Química. O Programa Residência Pedagógica (PRP) busca fortalecer a formação inicial de professores por meio da imersão na escola e do acompanhamento reflexivo da prática docente. A partir da questão norteadora “como o PRP contribuiu para o processo do aprender a ser professor, promovendo uma relação entre teoria e prática na licenciatura em Ciências Naturais – Química?” Adotando uma abordagem qualitativa, como relato de experiência, fundamentado nas vivências da autora como residente entre 2018 a 2020, foram utilizados como fontes de análise: registros de campo, relatório final e projeto de intervenção pedagógica e a análise foi organizada em três categorias: ambientação e observações; regência e planejamento; e projeto de intervenção. Para isso, foram mobilizadas discussões de autores como Nóvoa (1992), Libâneo (2015), Zeichner (1993, 1997), Pimenta (2009) e Tardif (2014). Os resultados evidenciaram que o PRP promove uma formação reflexiva e situada, contribuindo para a articulação entre teoria e prática, para o desenvolvimento de saberes docentes e para a construção da identidade profissional. Concluiu-se que o PRP configurou-se como um espaço relevante de formação, possibilitando o desenvolvimento de saberes profissionais além dos conteúdos acadêmicos, ademais, contribui para relação universidade e escola e preparar futuros professores para uma atuação crítica, contextualizada e reflexiva.

Palavras-chave: ensino de química; formação inicial de professores; PRP; prática reflexiva.

Abstract: This Final Course Work (TCC) aims to understand how the Pedagogical Residency Program (PRP) contributed to the initial teacher training process, particularly in the Bachelor's Degree in Natural Sciences - Chemistry. The PRP seeks to strengthen the initial training of teachers through immersion in schools and reflective supervision of teaching practices. Based on the guiding question 'how did the PRP contribute to the process of learning to be a teacher, promoting a relationship between theory and practice in the Bachelor's Degree in Natural Sciences - Chemistry?' Using a qualitative approach, as an experience report grounded in the author's

-

experiences as a resident from 2018 to 2020, the analysis sources included: field records, final report, and pedagogical intervention project, and the analysis was organized into three categories: orientation and observations; teaching and planning; and intervention project. To this end, discussions involving authors such as Nóvoa (1992), Libâneo (2015), Zeichner (1993, 1997), Pimenta (2009), and Tardif (2014) were mobilized. The results showed that the PRP promotes a reflective and situated training, contributing to the articulation between theory and practice, the development of teaching knowledge, and the construction of professional identity. It was concluded that the PRP has configured itself as a relevant space for training, enabling the development of professional knowledge beyond academic content, moreover, it contributes to the relationship between university and school and prepares future teachers for a critical, contextualized, and reflective performance.

Keywords: chemistry teaching; initial teacher training; PRP; reflective practice.

1 Introdução

A formação de professores é um processo marcado por diversas camadas de complexidade histórica, política, social, econômica, que permeiam na constituição da identidade e da prática. Nesse pensamento, Nóvoa (1992) em seu trabalho “Formação de Professores e Profissão Docente”, evidenciou que o processo de formação docente não é somente um desenvolvimento técnico ou neutro, mas que está inserido em um debate amplo sobre a profissionalização e valorização do magistério. A forma como os professores são habilitados para o mercado de trabalho reflete diretamente as concepções sobre a função do educador, da educação e da escola na sociedade.

Contudo, não obstante os progressos ainda persistem um descompasso em relação à formação teórica adquirida na universidade e as demandas reais do cotidiano da escola. Nesse cenário, Pimenta (2009) aponta que historicamente a formação docente tem sido criticada por não possibilitar experiências práticas suficientes, o que contribui para insegurança de muitos estudantes ao ingressarem no mercado de trabalho. Essa ausência de vivências reais dificulta o desenvolvimento de competências relacionadas à gestão da sala de aula, à mediação das relações interpessoais no ambiente escolar e à adaptação as novas metodologias de ensino.

Diante disso, é importante refletir sobre as estratégias formativas que propiciem a integração entre teoria e prática, a exemplo dos programas institucionais de formação, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (PRP), que surgem como propostas que tensionam a romper com a fragmentação da

-
formação inicial, promovendo vivências concretas e reflexivas no ambiente real da sala de aula.

Sob essa perspectiva, o PRP e o PIBID se destacam como iniciativas que contribuem para o “aprender a ser professor na prática”, ao possibilitar um ambiente de imersão à realidade escolar, nesses espaços formativos o licenciando tem a oportunidade de desenvolver atividades pedagógicas com caráter reflexivo, crítico e mais voltadas para o contexto da sala de aula. Para Libâneo (2015, p. 2) “várias concepções de formação se difundiram no meio educacional, como as do professor investigador, do professor reflexivo e do professor intelectual crítico, influenciando políticas e programas em todo o mundo”. Essa ideia reforça a relevância de uma formação que não se limita somente ao domínio técnico, sobretudo que priorize a análise da prática como eixo da aprendizagem docente.

Diante desse contexto, o presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem como foco o PRP, buscando compreender sua contribuição no processo de formação inicial docente, particularmente no curso de Licenciatura em Ciências Naturais – Química. Dessa forma, justifica-se essa escolha pela relevância do PRP como espaço formativo, tendo em vista que a autora deste trabalho participou do programa como bolsista no período de 2018 a 2020, na qual os discentes desenvolvem atividades e vivenciam o processo de “aprender a ser professor”, mediante as demandas do ambiente educacional, por meio da imersão supervisionada e na construção dos saberes docente a partir da realidade escolar.

A partir desse entendimento, buscamos responder à seguinte questão de pesquisa: Como o PRP contribuiu para o processo do aprender a ser professor, promovendo uma relação entre teoria e prática na licenciatura em Ciências Naturais – Química? Para desenvolver a discussão, foram mobilizados estudos sobre formação docente e prática reflexiva, com destaque para as contribuições de Zeichner (1993), Nóvoa (1992), Tardif (2014), Pimenta (2009), Libâneo (2015) e outros.

Dessa forma, o presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) está estruturado em seis momentos: Introdução, Caminhos Metodológicos, Referencial Teórico, Resultados e Discussão, Considerações finais e Referências.

2 Caminhos Metodológicos

-

Este estudo caracteriza-se como sendo de abordagem qualitativa, do tipo relato de experiência. Com objetivo de descrever e analisar as vivências da autora durante sua participação no PRP, a partir das experiências vivenciadas no curso de Licenciatura em Ciências Naturais – Química, em uma escola de Ensino Médio da rede pública estadual do município de Grajaú - MA. Nesse entendimento, Medeiros (2012) destaca que a pesquisa qualitativa:

[...] pode ser entendida como aquela que produz achados não provenientes de quaisquer procedimentos ou formas de quantificação. Por meio desta modalidade de pesquisa é possível compreender sobre o universo simbólico e particular das experiências, comportamentos, emoções e sentimentos vividos (Medeiros, 2012, p. 224).

Assim, essa abordagem evidenciou-se adequada para acessar as dimensões subjetivas das experiências formativas no contexto do PRP, ponderando que a autora enquanto pesquisadora, ao narrar e refletir sobre sua própria caminhada no programa, busca “assumir o lugar relevante que, de fato, ele tem na condução de sua pesquisa, lugar que, por enquanto, tem encontrado uma certa legitimidade através do reconhecimento da importância da subjetividade dos pesquisados” (Machado, 2023, p. 108).

Nesse contexto, optou-se pelo relato de experiência por se tratar como estratégia metodológica, em virtude de possibilitar resgatar, analisar as experiências mediante uma perspectiva reflexiva. Nessa perspectiva, Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 65) destacam que:

O Relato de experiência é um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção. Na construção do estudo é relevante conter embasamento científico e reflexão crítica.

Assim, essa compreensão acentua a importância do caráter educativo, pedagógico e científico do relato de experiência, que não se limita a descrição dos acontecimentos, à medida que sugere uma leitura crítica das práticas desenvolvidas. Sob esse entendimento, o presente trabalho, portanto, não se concentra em apresentar narrativas dos acontecimentos, mas em compreendê-los à luz dos fundamentos teóricos e das consequências das práticas pedagógicas durante o programa.

Nesse sentido, a produção dos dados ocorreu a partir das experiências vivenciadas pela

-

autora, bolsista do PRP (2018-2020), tendo quatro fontes principais respectivamente: 1 – Registros de campo e diários, 2 – Relatório final do PRP, 3 – Projeto de intervenção pedagógica e 4 – Memórias da Residência. A partir da leitura exploratória destes materiais, foram elaboradas três categorias de análise, que nortearam a organização dos resultados: Ambientação e observações, Regência e planejamento, Projeto de intervenção.

No desenvolvimento deste trabalho, optou-se por utilizar as narrativas da autora valendo-se da grafia em itálico, para diferenciá-las das citações dos autores teóricos.

Dessa forma, na seção dos Resultados e Discussão, os dados foram organizados a partir das vivências e reflexões da própria autora, sob a designação *Autora* para identificar a autoria das narrativas trazidas nos registros documentais elaborados no âmbito do programa. Cabe ressaltar que as fontes consultadas estão identificadas no corpo do texto como *Anexos*.

3 Referencial Teórico

Primeiramente, é relevante compreender de que maneira o PRP se estabelece como um ambiente de formação docente voltado à reflexão, ao promover um vínculo entre a universidade e a escola, dois contextos importantes para a formação da identidade profissional dos professores. Considerando que, a formação docente exige uma articulação entre a teoria e prática, buscando a integração dos saberes acadêmicos às experiências nas escolas.

Como aponta Tardif (2014), os saberes docentes são construídos socialmente e resultam de diversas fontes, como os saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais. Para o autor, “o saber dos professores não provém de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional” (Tardif, 2014, p. 21). Tal perspectiva reforça a importância de propostas formativas que promovam o entrelaçamento entre os conhecimentos teóricos e os saberes construídos na prática cotidiana.

No âmbito das políticas de formação docente, Nóvoa (1992) argumenta que a formação deve incentivar o desenvolvimento profissional dos professores, considerando a autonomia necessária ao exercício da docência dentro de seu contexto. O autor enfatiza a importância de paradigmas formativos que estimulem a reflexão crítica dos professores sobre sua prática, promovendo a construção de uma identidade profissional autônoma e consciente.

Dessa forma, é necessário abordar o conceito de formação reflexiva, a relação entre esses

-

dois ambientes e como o PRP operam fomentando essa integração.

3.1 A Relação universidade-escola na formação inicial de professores

A formação inicial de professores sempre foi um tema central nas discussões sobre a qualidade da educação, especialmente no que diz respeito à interação entre as instituições de ensino superior e as escolas.

A esse respeito, Lüdke e Cruz (2005) destacam as complexidades envolvendo a relação entre universidade e escola, especialmente quando se consideram os ambientes de formação e atuação. Segundo os autores, os recursos disponíveis para o exercício profissional nas escolas muitas vezes não correspondem às expectativas geradas durante a formação inicial. Eles afirmam que “a preparação do investigador e o exercício da pesquisa continuam privilégios da universidade” (Lüdke; Cruz, 2005, p. 25), o que evidencia a desconexão entre a formação acadêmica e a prática docente profissional.

Questão que agrava essa desconexão é o distanciamento da sociedade em geral, em relação aos estudos realizados dentro das universidades. Assim como as pesquisas realizadas na educação básica nem sempre têm um retorno significativo para os próprios ambientes educacionais em que são desenvolvidas. Desse modo, muitas vezes, as escolas têm receios em receber estagiários, residentes e pesquisadores, temendo críticas relacionadas à infraestrutura, à sobrecarga de demandas e a outras dificuldades do cotidiano escolar. Essa resistência não se resume a questões institucionais, mas envolvem também aspectos políticos, sociais e econômicos, o que dificulta ainda mais a aproximação entre universidade e escola.

Lüdke e Cruz (2005, p. 25) questionam:

Como aproximar a pesquisa em educação das duas realidades que lhe dizem respeito: a da universidade, onde ela é habitualmente feita, e a da escola de educação básica, onde ela é requisitada para atender os problemas mais vitais? Eis aí o desafio hoje enfrentado por inúmeros colegas, pesquisadores que, como nós, procuram descobrir os caminhos para superar os obstáculos e construir as pontes entre essas duas realidades. A pesquisa efetuada na universidade beneficia-se dos recursos e da preparação dos pesquisadores, que exercem essa atividade como própria de seu status e de suas atribuições.

Dessa maneira, a necessidade de superar essa barreira e construir pontes entre as realidades da universidade e da escola é importante, pois preparar os estudantes para a imersão na

-

realidade escolar para que exista esse contato durante a formação docente, que contribuirá para o fortalecimento entre a comunidade escolar e universitária.

Desse modo, Tardif (2014, p. 19) dialoga que:

[...] O saber dos professores contém conhecimentos e um saber-fazer cuja origem social é patente. Por exemplo, alguns deles provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades ou das escolas normais; outros estão ligados à instituição (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem, etc. Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc.

Essa concepção reforça que o processo formativo do professor não se limita a um único ambiente, como é também constituído a partir de múltiplas interações e experiências.

Portanto, Programas de formação como a Residência Pedagógica, são ferramentas institucionais, que promovem a aproximação entre teoria e prática, constituindo-se um importante pilar na formação docente. As universidades devem deixar de ser espaços isolados e teóricos e passar a dialogar de maneira mais efetiva com as escolas, para que a formação de professores seja verdadeiramente alinhada às demandas e complexidades do contexto escolar, contribuindo tanto para a formação dos docentes quanto para o desenvolvimento das práticas pedagógicas (Silva; Cruz, 2018).

Em consonância, Monteiro *et al.*, (2020) reforçam que a formação do professor é atravessada por elementos subjetivos e experiências prévias que influenciam diretamente sua constituição como profissional:

Entende-se que o processo identitário de formação docente se dá pela relação estabelecida com os inúmeros momentos formativos do sujeito, quer sejam esses durante a formação inicial, anterior ou posterior a ela. Isto porque o processo de formação de um professor não é simples, é repleto de influências trazidas pela trajetória de vida do próprio sujeito (Monteiro *et al.*, 2020, p. 2).

Dessa forma, pensar a formação docente para além da sala de aula universitária exige reconhecer que o futuro professor carrega saberes prévios que dialogam com sua prática em formação, especialmente quando há espaços de vivência, como no PRP.

Tardif (2014) ainda reforça que os saberes dos professores não são neutros nem

-

homogêneos, mas sim plurais e atravessados por questões sociais, históricas e institucionais. Assim, a formação no PRP pode favorecer a compreensão crítica do cotidiano escolar, contribuindo para a construção de uma prática docente mais consciente e fundamentada.

3.2 Formação reflexiva: A importância da reflexão na prática docente

Desde a década de 1990, o debate educacional tem destacado a necessidade de repensar a formação de professores, tanto a formação inicial quanto a continuada. Tais discussões repercutem diretamente as demandas curriculares e a atuação docente, impactando também a organização das escolas. Nesse contexto, Pimenta (2009) destaca que a problematização das práticas pedagógicas afeta a construção da identidade profissional dos professores, o que leva os professores a refletirem sobre sua atuação.

A construção da identidade docente está diretamente relacionada ao desenvolvimento de saberes e práticas que não se restringe somente à formação técnica. Nesse sentido, Pimenta (2009, p. 6) destaca que:

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que *forme* o professor, ou que colabore para sua *formação*. Melhor seria dizer, que *colabore* para o exercício de sua *atividade docente*, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva, nos alunos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano.

De acordo com essa interpretação, passa a ser relevante considerar a importância da reflexão como componente constitutivo do desenvolvimento da atuação docente, visto que ser professor não é algo mecânico, mas que exige uma formação crítica e contínua. Dessa forma, a prática docente não se limita à utilização de técnicas obtidas de antemão, e sim que requer um esforço contínuo de problematizar, refletir, analisar e ressignificar as atividades pedagógicas, à luz das experiências vividas. Retomando a crítica ao ensino como prática técnico-mecânica e desloca a relevância para as questões reflexiva e crítica que são valorizadas por Pimenta (2009).

Felipe e Bahia (2020) argumentam que compreender a constituição dos saberes docentes

-

envolve tanto habilidades e conhecimentos adquiridos, como também as atitudes e identidades que se formam ao longo do percurso formativo. Os autores ainda destacam em seu trabalho que:

As reflexões aqui apresentadas buscam compreender as contribuições da Residência Pedagógica na aprendizagem profissional de professores em formação inicial, identificando os saberes profissionais (conhecimentos, habilidades, atitudes, rotinas etc.) de que tomaram posse e as referências identitárias sobre o que significa ser professor que foram se configurando neste processo de tomada de consciência da profissão (Felipe e Bahia, 2020, p. 84).

Essa perspectiva amplia a compreensão sobre o papel do PRP na constituição do ser professor, ao considerar que a experiência vivida nos espaços escolares influencia diretamente na identidade profissional dos licenciandos. É nesse contexto que a perspectiva da prática reflexiva, proposta por Zeichner (1993, 2008), ganha relevância. Para o autor, os professores devem ter um olhar crítico para sua própria formação, refletindo questões que envolvem sua atuação enquanto profissional, a partir das realidades concretas da sala de aula e das relações sociais que se estabelecem ali.

O autor ainda discute que o ato de reflexão não deve ocorrer de forma individual ou isolada, mas, sobretudo, a partir de um processo construído coletivamente, que considere as relações de diálogo entre os estudantes, com os colegas e com o ambiente institucional em que o professor exerce seu trabalho. Para Zeichner (2008, p. 541) “[...] reflexão significou uma ajuda aos professores refletirem sobre seu ensino, tendo como principal objetivo reproduzir melhor um currículo ou um método de ensino que a pesquisa supostamente encontrou como mais efetivo para elevar os resultados dos estudantes nos testes padronizados”.

Zeichner (1993) complementa que a ideia de prática reflexiva emerge como uma contraposição aos modelos tradicionais e tecnicistas de formação de professores, nos quais o professor é concebido como um mero transmissor de conhecimento. Em contraste, a prática reflexiva propõe que o docente seja um sujeito ativo, construindo saberes a partir de suas próprias experiências e das demandas do cotidiano da profissão.

No desenvolvimento de seus estudos sobre a prática reflexiva, Zeichner (1993) percebeu que o termo *reflexão* pode apresentar significados variados, dependendo do contexto e da profundidade com que é abordado. Ele propôs que os professores adotem diferentes níveis de reflexão em sua prática docente, que podem ser classificados em três categorias: Reflexão

-

Técnica, Reflexão Prática e Reflexão Crítica. Cada um desses níveis implica uma forma distinta de pensar sobre o ensino e a aprendizagem, variando desde a aplicação técnica e imediata de métodos até a análise crítica das implicações sociais e políticas da educação.

3.2 O PRP como política de formação docente

Considerar propostas formativas que buscam incentivar uma postura crítica, investigativa e autônoma dos professores na formação inicial é muito importante. Assim, a formação docente não deve se restringir à aquisição de técnicas, como envolver o desenvolvimento de profissionais que reflète sobre sua própria prática, assume responsabilidades em seu percurso de ensino e aprendizagem e atua de forma mais dinâmica na consolidação de políticas educacionais, conforme propõe Nóvoa (1992).

Essa perspectiva está em sintonia com a concepção de formação docente defendida por Libâneo (2015), que ressalta a necessidade de articulação entre a formação disciplinar e a formação pedagógica. Para o autor, os cursos de formação de professores devem integrar o conhecimento científico da disciplina com sua didática específica, garantindo que os licenciandos desenvolvam tanto uma compreensão dos conteúdos quanto a capacidade de mobilizá-los de maneira contextualizada no ensino. Diante desse contexto o autor enfatiza que:

[...] Trata-se de considerar, na concepção formativa, no formato curricular e nas práticas de ensino, a perspectiva epistemológica e a perspectiva metodológica, articulando na formação do professor a epistemologia da disciplina científica com a didática dessa disciplina, bem como a interconexão entre do conteúdo e com as ações mentais que lhes correspondem [...] (Libâneo, 2015, p. 17).

Dessa forma, a residência pedagógica surge como uma alternativa para reduzir a lacuna entre teoria e prática na formação docente, promovendo uma experiência formativa que articula conhecimentos disciplinares, metodológicos e pedagógicos. Alinhada à perspectiva de professores reflexivos defendida por Zeichner e Nóvoa e à articulação entre formação científica e didática proposta por Libâneo, a residência pedagógica representa um avanço no sentido de garantir que os estudantes desenvolvam competências que dialoguem com as reais demandas da escola e da sala de aula.

Esse olhar integrado para a formação docente também fundamenta a concepção da

-

residência pedagógica, conforme descrita por Silva e Cruz (2018). Segundo as autoras, a ideia de residência na educação foi inspirada no modelo da residência médica e teve sua primeira proposta oficial em 2007 pelo senador Marco Maciel (DEM/PE).

A partir desse debate, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) começou a desenvolver a ideia da residência pedagógica, resultando na criação de um projeto em 2011, cuja efetivação ocorreu em 2012. Essa iniciativa estava voltada para a formação continuada de professores, e não para a formação inicial, era uma “fase extra” a essa formação. Somente em 2018, com a reformulação da proposta, o programa passou a ser direcionado à formação inicial (residente) docente e formação continuada (preceptor), unindo os dois (Silva; Cruz, 2018).

Nesse sentido, o Programa Residência Pedagógica (PRP) é uma iniciativa da CAPES, criado a partir do Edital nº 6, conforme a Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. O programa tem como objetivo fortalecer a formação inicial de professores por meio de projetos institucionais que aproximem os licenciandos da realidade escolar (CAPES, 2018). Buscando proporcionar experiências formativas que aliem os fundamentos teóricos adquiridos na universidade à prática docente na educação básica, promovendo uma formação mais integrada e reflexiva.

O primeiro edital do PRP, publicado em 2018, estabeleceu que o programa selecionaria Instituições de Ensino Superior (IES) para implementar “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, a iniciativa visa fortalecer a conexão entre as instituições formadoras e as escolas de educação básica, incentivando uma participação mais ativa das redes de ensino no processo de formação de professores, uma relação universidade-escola. Essa conexão entre os dois ambientes formadores é confirmada no trabalho de Freitas, Freitas e Almeida (2020), em que os autores afirmam:

A aproximação entre universidade e escola durante todo o processo de residência, permite a concretização do programa, sendo a parceria entre ambos o ponto crucial para a construção de ambientes formativos complementares. A presença dos professores da universidade na escola se dá em diversos momentos do processo, construída a partir da relação estabelecida entre escola e professores preceptores, de forma harmoniosa construtiva (Freitas; Freitas, Almeida, 2020, p. 9).

Para viabilizar essa proposta, o PRP organiza-se em núcleos de ensino, que reúnem IES e

-

escolas da educação básica, garantindo uma formação docente baseada na reflexão sobre a prática pedagógica. Esse processo envolve a participação de docentes orientadores das IES, professores preceptores das escolas e residentes, criando um ambiente de aprendizado colaborativo, como destacado pelos autores.

Para ingressar no PRP, os estudantes devem estar regularmente matriculados em cursos de licenciatura e ter concluído pelo menos 50% da carga horária do curso ou estar cursando a partir do 5º período. Além disso, o programa disponibiliza bolsas de auxílio financeiro para os participantes, distribuídas da seguinte forma: Residente (R\$ 700,00); Coordenador Institucional – docente da IES (R\$ 2.100,00); Docente Orientador – docente da IES (R\$ 2.000,00); e Preceptor – professor da escola-campo (R\$ 1.100,00).

De acordo com o último edital, publicado em 2022, e regulamentado pelos termos da Portaria CAPES nº 82, de 26 de abril de 2022, os projetos institucionais de residência pedagógica têm vigência de 18 meses, com uma carga horária mínima de 400 horas de atividades para os residentes ao longo de sua execução (CAPES, 2022, p.7). Segundo os documentos oficiais de 2018 e 2022 um dos aspectos do programa é criar um espaço para os residentes desenvolverem seus conhecimentos adquiridos durante sua formação superior à experiência na prática docente, aliando a teoria e prática, incentivando o residente a refletir sobre a sua própria atuação pedagógica.

Nesse período, o programa proporciona uma imersão direta dos estudantes na realidade escolar, conforme destacam Freitas, Freitas e Almeida (2020):

O Programa parte do princípio da imersão dos alunos, durante dezoito meses consecutivos, em todas as atividades desenvolvidas na escola que lhe é designada, com a participação ativa do professor preceptor. Nesta imersão, o estudante participa da rotina da escola parceira, inclusive das atividades extra sala promovidas pela escola, a partir do plano de atividade elaborado em conjunto (Freitas; Freitas; Almeida, 2020, p. 5).

Essa abordagem permite que os licenciandos desenvolvam suas competências pedagógicas em um ambiente real de ensino, indo além de uma formação exclusivamente teórica, observando as práticas do professor preceptor. Nessa concepção, Lüdke e Cruz (2005) criticam a formação de um professor constituído em um espaço individualizado, alertando para os riscos de uma reflexão que se concentre exclusivamente no aspecto pessoal e subjetivo da prática docente, sem considerar o contexto real e as condições da escola. A proposta do PRP, ao promover essa interação com o

-

ambiente escolar, visa superar esse tipo de limitação, permitindo que o futuro professor desenvolva suas competências pedagógicas em uma vivência prática e contextualizada, ao invés de um ensino transmissivista.

Assim, compreendemos o PRP como um espaço que contribui para o fortalecimento da formação inicial e para a consolidação de uma identidade docente fundamentada no diálogo entre teoria e prática, aproximando a universidade da realidade escolar.

4 Resultados e Discussão

Nesta seção, as atividades desenvolvidas no PRP são discutidas com base nas vivências da *Residente*, ao promoverem uma formação situada, reflexiva, crítica e investigativa, mediante quatro categorias emergentes: 1 – Ambientação e observações, 2 – Regência e planejamento, 3 – Projeto de intervenção e 4 – Memórias da Residência. Assim, as análises aqui apresentadas correspondem aos registros (*Anexos*) e com as reflexões empíricas (*Residente*), que buscar compreender como o PRP contribuiu para formação do processo de ser professor em Ciências Naturais – Química.

4.1 Ambientação e observações: conhecendo a escola real

A ambientação à escola-campo é a primeira atividade formativa no programa, momento em que os residentes têm contato com a dinâmica de funcionamento pedagógico, administrativo e demandas da instituição. Essa primeira etapa de reconhecimento da infraestrutura e dos documentos que regem a escola (regimento, atas de reuniões, PPP, livros de pontos e outros), que permitem compreender os pilares que sustentam o projeto educacional.

Esse processo de imersão contínua permitiu ressignificar concepções anteriores sobre o cotidiano escolar. A aproximação com a realidade possibilitou compreender os desafios da escola pública em sua totalidade. Felipe e Bahia (2020) destacam que:

O conhecimento mais amplo sobre a escola na sua singularidade e diversidade contribuiu com a (re)significação de (pré)imagens sobre a escola pública, sobre a atuação de seus profissionais. Uma imagem positiva da escola pública foi forjada neste envolvimento ativo nos diferentes espaços e tempos da escola (Felipe e Bahia, 2020, p. 86).

-

Nesse contexto, a vivência da *Residente* com a comunidade escolar favoreceu o desenvolvimento de empatia em relação às dificuldades presentes nesse espaço formativo, à compreensão da realidade social dos alunos e a percepção de que o professor atua para além do ensino de conteúdos. Nessa perspectiva, a *Residente* destaca que essa experiência de identificação foi decisiva na medida em que a:

Observação, participação e análise de atividades realizadas em espaços da escola (biblioteca, laboratórios, sala de vídeo, quadra de esportes, cantina, secretaria, etc.);
Observação, participação e análise de encontros de formação continuada (professor (a)s, equipe de gestão, demais funcionário(a)s);
Participação nas reuniões pedagógicas e de planejamento escolar;
Observação, participação e análise da rotina do (a) coordenador(a) pedagógico(a) no planejamento coletivo com preceptor (a) e demais docentes da escola (*Anexos*, p. 2).

Essa vivência vai ao encontro do que defende Zeichner (1993), ao apontar que o estágio deve ser um espaço de leitura crítica da realidade. A observação não se restringiu ao comportamento dos professores, mas envolveu a compreensão da escola como instituição que expressa valores, conflitos e políticas educacionais. Ao acessar diferentes ambientes e funções escolares, a *Residente* passou a reconhecer o professor como agente que atua em múltiplas esferas, administrativa, pedagógica e relacional.

Durante a participação em reuniões pedagógicas, a *Residente* percebeu a importância do planejamento coletivo: “As reuniões serviram para troca de experiências e estratégias de ensino. A escuta ativa e a colaboração entre os docentes mostraram que o trabalho pedagógico não é solitário, e que os desafios da sala de aula são comuns” (*Anexos*, p. 3).

Essa colaboração entre pares é destacada por Nóvoa (1992) como relevante à formação docente, uma vez que a profissão se constitui no coletivo, na troca de saberes e na corresponsabilização pelos processos de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, essa etapa de ambientação (Figura 1), evidenciou que se deve ultrapassar o olhar superficial sobre a escola e acessar os seus bastidores, compreendendo que a educação não acontece no conteúdo transmitido, mas nas relações estabelecidas, na escuta, no planejamento coletivo e nas decisões cotidianas que atravessam o fazer docente.

Figura 1 – Reunião pedagógica: Planejamento coletivo com a professora preceptora, a docente orientadora e os residentes.



Fonte: Autoria própria.

Conforme evidenciado na Figura 1, a presença da preceptora e docente orientadora como mediadoras e parceiras no processo de formação, revelou a relevância formativa do PRP, que estabelece uma ponte entre a universidade e a escola, como defende Lüdke e Cruz (2005). Os momentos de escuta, diálogo e planejamento conjunto com a preceptora e docente orientadora foram fundamentais para que a *Residente* compreendesse a função docente em toda sua complexidade: preparar, executar, avaliar e ajustar as ações pedagógicas em tempo real.

Esse processo formativo contribui diretamente para a construção da identidade profissional docente, entendida como um movimento contínuo de resignificação da profissão, da prática e dos saberes. Como afirma Pimenta (2009, p. 76) que:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente, e permanecem significativas. Práticas que resistem a invocações entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Nesse contexto, a ambientação não foi somente uma etapa de reconhecimento do espaço escolar, como também um exercício de inserção profissional, de escuta das práticas e de

construção do “ser professora” em diálogo com os sujeitos, os espaços e os desafios da escola pública.

4.2 Regência e planejamento: aprendendo a ensinar

O segundo eixo formativo foi marcado pela prática de regência, momento em que a *Residente* assumiu o papel de professora frente às turmas, colocando em prática os conhecimentos construídos ao longo da licenciatura. Amparada pelo acompanhamento da preceptora e por discussões coletivas, essa fase teve início com o planejamento das aulas, que foram pensadas com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e adaptadas às realidades das turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Médio.

Durante esse período, os estudantes demonstraram diferentes níveis de interesse e participação. Como se observa na Figura 2 (a e b), o ambiente da sala de aula exigia da *Residente* sensibilidade para perceber o comportamento da turma, identificar suas dificuldades e buscar estratégias para tornar o conteúdo mais acessível e participativo.

Figura 2 – Aula expositiva durante regência no 1º ano do Ensino Médio.



Fonte: Autoria própria.

A Figura 2 (a e b) evidencia um desses momentos, em que a aluna realiza uma experiência prática de liberação de gás, articulando conceitos de reações químicas com observações empíricas.

-

Nesse sentido, outro destaque foi o uso de experimentos simples, que integraram materiais acessíveis e promoveram a aproximação entre teoria e prática.

Nesse íterim, foram abordados conteúdos como hidrocarbonetos, haletos, fenóis, álcoois, ligações iônicas e covalentes, óxidos, nox e reações de oxirredução. Os temas foram trabalhados a partir de metodologias diversificadas, buscando estimular o interesse e a participação dos estudantes. Segundo a *Residente*:

No período de ambientação elaboramos materiais didáticos em forma de jogos lúdicos para desenvolver no período da regência e usamos em sala de aula os jogos que elaboramos com o nome de jogo da memória (*Anexos*, p. 7).

As aulas foram planejadas com base na BNCC, discutidas com a preceptora e adaptadas conforme o perfil das turmas. Utilizamos metodologias diversificadas: experimentos simples, jogos didáticos e atividades em grupo, o que proporcionou maior participação dos alunos (*Anexos*, p. 4).

A cada aula, fui percebendo como o planejamento dialoga (ou não) com a realidade da turma. Muitas vezes precisei reformular estratégias diante das dificuldades apresentadas pelos alunos (*Anexos*, p. 10).

A prática demonstrou que o planejamento não é uma atividade estanque, mas um processo contínuo de elaboração, experimentação e reelaboração. A cada aula ministrada, a residente revisava suas estratégias, considerando a recepção dos alunos, os imprevistos e os resultados de aprendizagem observados. A esse respeito, Pimenta (2009) reforça que o estágio deve ser espaço de reflexão sobre a prática, em que o licenciando aprende a pensar pedagogicamente sua ação.

Um exemplo importante foi o uso de jogos didáticos para o ensino de funções orgânicas, atividade que despertou grande participação: “Percebi que ao trabalhar com jogos os alunos ficaram mais participativos. Eles aprendiam brincando e conseguiam relacionar os conceitos de forma mais leve” (*Anexos*, p. 4).

Essa experiência valida a importância de metodologias ativas e recursos lúdicos no ensino de Ciências, sobretudo na Educação Básica, em que o desafio é tornar os conteúdos acessíveis e atrativos. Além das potencialidades pedagógicas, a vivência prática também evidenciou as dificuldades do cotidiano escolar, que exigem do professor um domínio teórico, como também postura ética, sensibilidade e tomada de decisão. A *Residente* enfrentou contextos desafiadores, como a desmotivação discente, comportamentos indisciplinados e lacunas de aprendizagem:

-

Manter a atenção dos alunos em determinadas turmas foi muito difícil. Alguns alunos demonstravam resistência à disciplina, outros estavam desinteressados ou ausentes emocionalmente (*Anexos*, p. 6).

Com o tempo, fui ajustando minha fala, minha postura e os métodos utilizados. Passei a refletir melhor sobre o que funcionava ou não. A convivência com os alunos me ensinou muito (*Anexos*, p. 7).

Como afirma Tardif (2014), o saber docente é construído na e pela prática, sendo atravessado pelas experiências concretas, pelas interações com os sujeitos escolares e pelas condições materiais do trabalho pedagógico. Assim, o exercício reflexivo da *Residente* frente aos desafios cotidianos contribuiu para a constituição de um saber profissional que se ancora não somente na teoria, mas na experiência viva e situada no ato de ensinar.

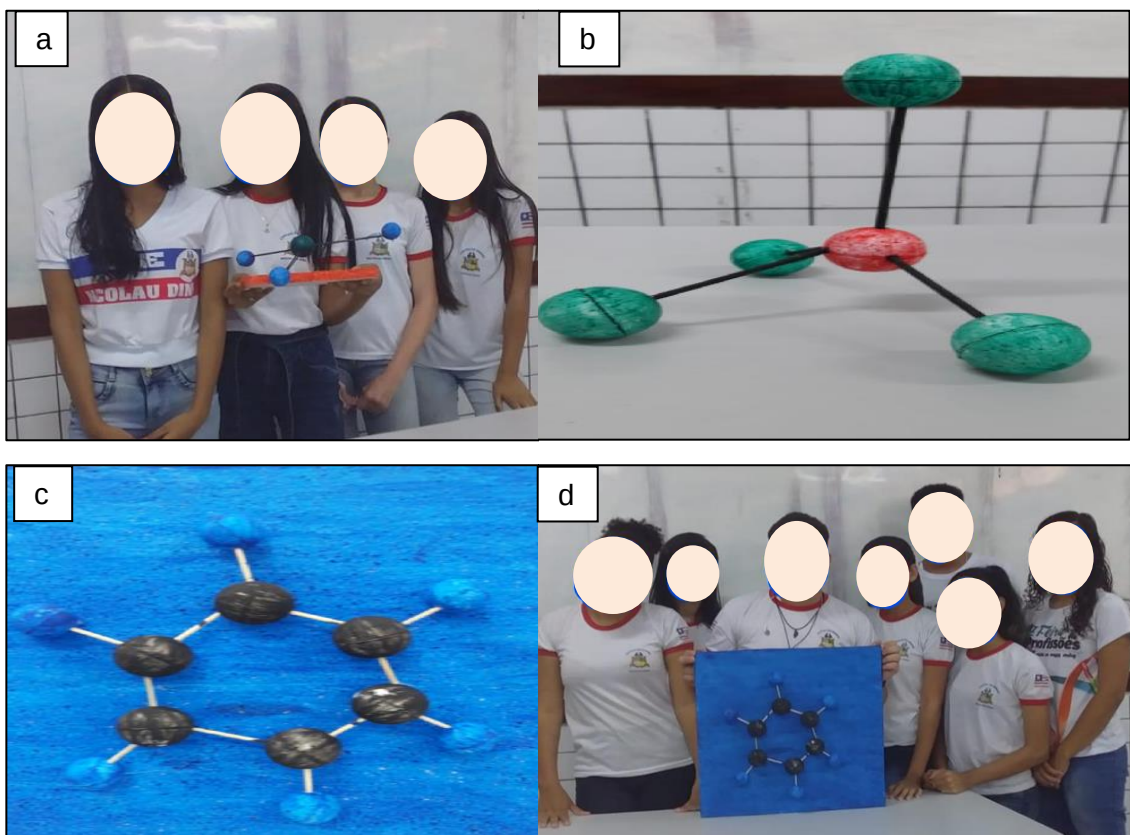
4.3 Projeto de Intervenção: entre teoria e prática

O projeto de intervenção foi um momento-chave para a articulação entre os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade e a realidade concreta da sala de aula. O projeto desenvolvido foi intitulado “Geometria Molecular: construindo as configurações geométricas de uma molécula”, sendo aplicado em turmas do 1º ano e envolveu a construção de modelos moleculares com materiais recicláveis. Como destaca a *Residente*:

O projeto consistia na construção de modelos de moléculas, onde os alunos aprenderam de maneira alternativa e associaram o que foi aprendido em sala com as experiências de pesquisar, levando-os assim a construir o seu próprio conhecimento e melhorando a compreensão do conteúdo aportado na sala de aula (*Anexos*, p. 8-9).

A atividade teve como objetivo facilitar a visualização espacial das moléculas e proporcionar um aprendizado mais contextualizado sobre o ensino de química, a partir da manipulação e construção dos modelos, Figura 3 (a, b, c, d).

Figura 3 – Apresentação dos modelos moleculares construído com materiais recicláveis pelos alunos.



Fonte: Autoria própria.

Nesse sentido, a Figura 4 (a, b, c, d) ilustra o momento de culminância da atividade experimental, no qual os estudantes apresentaram os modelos construídos e explicaram a geometria das moléculas representadas. A imagem evidencia a apropriação do conteúdo por meio da manipulação concreta e a apresentação oral, articulada à construção material reforça a aplicabilidade das metodologias diversificadas no ensino de conceitos abstratos da Química. O que é apresentado pela *Residente* em seus relatórios finais, relatando que: “Os alunos participaram ativamente, trabalharam em grupo e conseguiram entender conceitos abstratos como a geometria linear e angular das moléculas. Antes, eles tinham muita dificuldade com esse conteúdo” (*Anexos*, p. 5).

Essa experiência corrobora a afirmação de Libâneo (2015), ao destacar que o professor atua como mediador entre o conhecimento científico e os saberes dos estudantes, sendo responsável por selecionar e adaptar metodologias conforme o contexto de aprendizagem. Nesse sentido, a intervenção além de reforçar os conteúdos curriculares, também estimulou habilidades cognitivas e afetivas nos alunos.

-

Além da aprendizagem conceitual, a atividade promoveu o desenvolvimento de competências socioemocionais, como o trabalho em equipe, a criatividade, a responsabilidade coletiva e a autonomia, em consonância com as competências gerais da BNCC (Brasil, 2018). Dessa forma, a construção dos modelos exigiu cooperação, tomada de decisão e negociação entre os integrantes dos grupos, fortalecendo a ideia de que o estudante deve ser compreendido como sujeito ativo do processo educativo.

Em outras palavras, a prática confirmou que o ensino de Química pode (e deve) ser aproximado da realidade dos estudantes, por meio de atividades contextualizadas, experimentações e propostas que envolvam o fazer e o pensar. O projeto de intervenção, portanto, mostrou-se uma experiência importante não somente para os alunos, como também para a *Residente*, que pôde vivenciar a elaboração, aplicação e avaliação de uma proposta pedagógica completa, atuando como professora, construindo sua identidade enquanto professor.

4.4 Memórias da Residência

Recuperamos aqui aquilo que não cabia nos relatórios ou nos planos de aula, nem se encaixava nas análises técnicas apresentadas nos outros tópicos. São lembranças que escapam aos registros formais, mas que permanecem vivas na memória da Residente. Entre olhares curiosos dos estudantes, conversas rápidas no corredor, dúvidas inesperadas durante as aulas e gestos silenciosos de reconhecimento, foi se tecendo um aprendizado que ultrapassava o conteúdo planejado. Houve dias de insegurança e outros de conquista; momentos de silêncio reflexivo e instantes de riso compartilhado. Nessa escrita, desvelo memórias que mostram que a formação docente também se constrói nos detalhes, na escuta atenta, no imprevisto diante do imprevisto e na percepção de que ensinar é, antes de tudo, estar presente com sensibilidade e abertura para o outro.

A proposta de sair da teoria da sala de aula da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e me colocar em uma escola, um espaço onde eu vivenciaria uma leitura crítica daquela realidade, para que eu assim a compreendesse como uma instituição que expressa valores e conflitos, parecia um rito de passagem fundamental na minha trajetória. Esta parte do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é uma oportunidade de revisitar algumas memórias que moldaram a minha

-

identidade como futura profissional docente.

A primeira etapa do PRP, a ambientação, foi fundamental, pois me permitiu um contato direto com o ambiente educacional onde iria exercer a função de professor pela primeira vez. Através deste contato direto, observei as dificuldades presentes e as interações interpessoais — entre alunos, professores e a comunidade escolar — que são cruciais para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem e para a identidade do professor. Pude perceber que o professor atua para além do ensino de conteúdo, ele exerce um papel de mediador e, por vezes, de conselheiro, que exige sensibilidade e uma postura ética. Essa vivência me alinhou à perspectiva de Zeichner (1993), que defende o estágio como um espaço de "leitura crítica da realidade", e de Pimenta (2009), que afirma que a formação profissional se constrói na reflexão sobre a prática.

No PRP participei de reuniões pedagógicas e planejamentos coletivos que foram essenciais para a minha formação. As reuniões ocorreram com a presença da professora preceptora, e docente orientadora que agiram como mediadoras e parceiras, criando assim o que se propõem o PRP, uma ponte entre a universidade (UFMA) e a escola, como defende Lüdker e Cruz (2005). As reuniões pedagógicas, demonstram o compromisso coletivo com o processo ensino-aprendizagem, mostrando que a formação do professor se dá no coletivo e na cooperação.

A segunda etapa do PRP foi a ação tão esperada por mim, as regências, pois foi o momento-chave do início da minha busca do “aprender a ser professor”. Ao olhar para trás, para a minha primeira vez lecionando, lembro-me do famoso friozinho na barriga, um misto de ansiedade, nervosismo e grande expectativa, que sentia, ao me preparar para aquele dia. Nas primeiras aulas enfrentei, algumas dificuldades do cotidiano escolar, como a desmotivação dos alunos, comportamentos inadequados em sala e lacunas de aprendizagens. No decorrer das aulas que ministrava notei que algumas turmas estavam ficando atrasadas nos conteúdos, posteriormente eu e minha dupla residente discutimos sobre a situação, sobretudo levando em consideração as relações de diálogos que tivemos com os alunos, a preceptora a docente orientadora e os nossos colegas residentes, para elaboramos novos planos de aulas. Naquele momento de reflexão, lembrei-me da minha época como aluna do Ensino Médio de escola pública onde já me deparava com situações parecidas, e me questioneei sobre essa realidade. Por que existe turmas atrasadas se todas começaram o conteúdo ao mesmo tempo?

-

Foi a partir dessa reflexão, que se alinha ao conceito de Libâneo (2015), que o professor atua como mediador e responsável por adaptar metodologias conforme o contexto dos alunos, que optei pela adaptação das práticas pedagógicas para atender a diversidade presente em cada sala de aula. Portanto a regência me fez confrontar desafios que a teoria não me preparou para resolver sozinha, como a desmotivação e os comportamentos inadequados dos alunos, me exigiram uma postura de resiliência e constante ajuste dos métodos pedagógicos. Com a convivência com os alunos, ajustei com o tempo todos os meus métodos até mesmo a minha fala e postura em sala.

A vivência prática também evidenciou as dificuldades do cotidiano escolar, que exigem do professor um domínio teórico, como também postura ética, sensibilidade e tomada de decisão. Como afirma Tardif (2014), o saber docente é construído na e pela prática, sendo atravessado pelas experiências concretas, pelas interações com os sujeitos escolares e pelas condições materiais do trabalho pedagógico. O Projeto de intervenção pedagógica no PRP foi uma oportunidade valiosa para mim como uma futura professora da área de Química, pois pude colocar em prática os meus conhecimentos teóricos, e a partir deles desenvolver habilidades como planejamento, execução e avaliação de toda a ação pedagógica. O projeto, tem como tema “Geometria Molecular: construindo as configurações geométricas de uma molécula”, teve como objetivo principal facilitar a visualização espacial de conceitos abstratos e proporcionar um aprendizado mais contextualizado sobre o ensino de química. Minha escolha por essa metodologia foi devido à dificuldade que os alunos apresentaram com o conteúdo de geometria molecular, o que me fez, adaptar metodologias baseada no contexto de aprendizagem, com uma abordagem mais participativa dos alunos. Busquei então atuar como mediadora, entre o conhecimento e os alunos, para que os mesmos fossem atrás do seu próprio saber. Os resultados nos alunos mostraram-se muito positivos, eles participaram ativamente e se divertiram na produção do seu próprio conhecimento. Um dos momentos mais gratificantes do projeto foi vê que os alunos ao apresentarem os trabalhos, eles realmente entenderam e gostaram do conteúdo de química, sentir então uma sensação de acerto e dever cumprido em relação ao avanço do aprendizado e desenvolvimento dos meus alunos. Neste momento do PRP pude vivenciar o ciclo completo de uma proposta pedagógica contribuindo diretamente para a melhoria da escola campo, e neste processo construindo uma identidade profissional docente.

-

5 Considerações Finais

O presente trabalho teve como objetivo compreender como o PRP tem contribuído para o processo do “aprender a ser professor”, articulando teoria e prática na formação inicial no curso de Licenciatura em Ciências Naturais – Química. A partir das experiências vivenciadas durante o programa, foi possível constatar que a imersão no ambiente escolar proporcionou um espaço relevante de aprendizagem docente, possibilitando o desenvolvimento de saberes profissionais além dos conteúdos acadêmicos.

Nesse sentido, a ambientação inicial permitiu a *Residente* um contato direto com a dinâmica da escola, favorecendo a (re)construção de concepções sobre a função do professor e da própria escola. Já nas etapas de regência, planejamento e execução do projeto de intervenção, observou-se o fortalecimento de competências pedagógicas, como o uso de metodologias diversificadas, a mediação de saberes e a competência de adaptação às realidades da sala de aula.

Dessa forma, pode-se afirmar que o PRP, ao promover uma formação situada e reflexiva, contribuiu de forma concreta para a constituição da identidade docente da *Residente*, respondendo de maneira satisfatória à questão de pesquisa: o programa mostrou-se relevante para aproximar a formação teórica universitária das práticas pedagógicas das demandas reais da escola, contribuindo para a formação de um professor mais consciente, reflexivo, crítico e preparado para os desafios contemporâneos da educação.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a Deus, pela vida, e por ter me concedido saúde e forças para superar os desafios encontrados no decorrer do curso.

Aos meus familiares, pelo apoio e direcionamento, que me ajudaram a manter o foco na

-

conclusão deste trabalho e a não procrastinar. Agradeço especialmente pelo amor, compreensão e incentivo incondicional, que foram essenciais em todos os momentos.

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Neusani Oliveira Ives Félix, e à minha coorientadora, Profa. Mestranda Juliana Noronha Fonseca, por suas valiosas contribuições, disponibilidade e pela paciência que me guiaram durante todo o processo de estudo e elaboração deste Trabalho de Conclusão de Curso.

À Universidade Federal do Maranhão (UFMA), pela oportunidade de participar do Programa Residência Pedagógica, e pelo suporte institucional oferecido à construção da minha identidade como futura profissional docente.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo fomento e apoio financeiro que tornou possível a minha participação no Programa Residência Pedagógica.

Ao Centro de Ensino Nicolau Dino, por permitir a realização da Residência Pedagógica, proporcionando um espaço fundamental para a imersão na prática docente.

Aos meus colegas residentes, pela parceria e pelas trocas de experiências durante essa jornada mais que significativa no Programa Residência Pedagógica.

Por fim, expresso minha sincera gratidão a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho e para a minha formação como futura profissional da educação.

Referências

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria CAPES nº 82, de 28 de maio de 2022**. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica – PRP. Brasília, DF: CAPES, 2022. Disponível em: <[Programa de Residência Pedagógica — CAPES](#)>. Acesso em: 20 de março de 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Capes nº 38 de 28 de fevereiro de 2018**. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica – PRP. Brasília, DF: CAPES, 2018. Disponível em: <[01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf](#)>. Acesso em: 20 de março de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 25 de abril de 2025.

FELIPE, E. S.; DA COSTA SILVA BAHIA, C. Aprendendo a ser professor: as contribuições do programa Residência Pedagógica. Formação Docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 12, n. 25, p. 81–94, 2020. DOI: <https://doi.org/10.31639/rbpf.v13i25.436>.

FREITAS, Mônica Cavalcante de; FREITAS, Bruno Miranda de; ALMEIDA, Danusa Mendes. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 1–12, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4540>. Acesso em: 21 mar. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, v. 40, p. 629-650, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623646132>.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, p. 81-109, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000200006>.

MACHADO, Ana Maria Netto. A dimensão subjetiva na pesquisa. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 103-117, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5335/rep.v5i1.14539>. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14539>. Acesso em: 24 junho. 2025.

MEDEIROS, Medeiros. Pesquisas de abordagem qualitativa. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, Goiânia, Goiás, Brasil, v. 14, n. 2, p. 224–9, 2012. DOI: <https://doi.org/10.5216/ree.v14i2.13628>.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista práxis educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010>.

MONTEIRO, Jorge Henrique de Lima; QUEIROZ, Leonardo Cordeiro de; ANVERSA, Ana Luíza Barbosa; SOUZA, Vânia de Fátima Matias de. O Programa Residência Pedagógica: dialética entre a teoria e a prática. **HOLOS**, [S. l.], v. 3, p. 1–12, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2020.9545>.

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

PIMENTA, Selma Garrido. Formação De Professores - Saberes Da Docência E Identidade Do Professor. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 3, n. 3, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-25551996000200004>.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro da; CRUZ, Shirleide Pereira. A residência pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 227–247, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14295/momento.v27i2.8062>.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. /Maurice Tardif. 17. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Educa, 1993.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 29, p. 535-554, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200012>.