



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE QUÍMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

Cleiton Edmundo Baumgratz

**Uma abordagem discursiva da relação teoria e prática: a área de Ciências da
Natureza do Programa Residência Pedagógica na Universidade Federal da
Fronteira Sul**

Brasília
2025

Cleiton Edmundo Baumgratz

**Uma abordagem discursiva da relação teoria e prática: a área de Ciências da
Natureza do Programa Residência Pedagógica na Universidade Federal da
Fronteira Sul**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências

Orientador: Prof. Dr. André Vitor Fernandes dos Santos

Brasília
2025

Baumgratz, Cleiton Edmundo
BB348ua Uma abordagem discursiva da relação teoria e prática: a
área de Ciências da Natureza do Programa Residência
Pedagógica na Universidade Federal da Fronteira Sul /
Cleiton Edmundo Baumgratz; orientador André Vitor Fernandes
dos Santos. Brasília, 2025.
96 p.

Dissertação(Mestrado em Educação em Ciências)
Universidade de Brasília, 2025.

1. Educação. 2. Programa Residência Pedagógica . 3.
Formação de Professores. 4. Currículo. 5. Ciências da
Natureza . I. dos Santos, André Vitor Fernandes , orient.
II. Título.

Cleiton Edmundo Baumgratz

Uma abordagem discursiva da relação teoria e prática: a área de Ciências da Natureza do Programa Residência Pedagógica na Universidade Federal da Fronteira Sul

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado, em 04 de setembro de 2025, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. André Vitor Fernandes dos Santos,
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Rodrigo Diego de Souza,
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Dra. Beatriz Pereira,
Prefeitura Municipal de São José/SC

Esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências conforme processo SEI nº 23106.083750/2025-92.

Brasília, 2025

*Às mulheres da minha vida:
Minha mãe Odila,
minha avó Maçunilda (in memoriam).*

AGRADECIMENTOS

À minha família, deixo minha mais profunda gratidão.

À minha mãe, *Odila Pereira do Nascimento*, que é a raiz mais firme da minha história. Seu exemplo de coragem, de trabalho e de fé sempre me mostrou que desistir não é opção, e que os sonhos só se tornam reais quando caminhamos com persistência. Cada palavra de incentivo, cada gesto de cuidado e cada oração silenciosa foram fundamentais para que eu chegasse até aqui. Este título também é seu, mãe, porque sem você nada disso teria sido possível.

À memória da minha avó, *Sra. Maçunilda Pereira do Nascimento* (in memoriam), a quem dedico não apenas este trabalho, mas muito do que sou. Seu carinho, sua sabedoria simples e sua presença afetuosa continuam a me guiar, mesmo na ausência. Em cada conquista, sinto sua mão ainda me abençoando, como fazia em vida. Que esta vitória seja também uma homenagem à sua história e ao seu legado de amor.

Ao meu irmão, *Leison*, por compartilhar tantos valores que carrego comigo. À minha cunhada, *Sara*, pela palavra carinhosa e pelo riso leve que sempre trazem conforto. À minha tia, *Vanderleni*, que ao longo dos anos compreendeu minhas ausências e me estimulou a seguir em frente. Ao meu afilhado, *Luan*, por compartilhar histórias e me ensinar tanto em sua simplicidade.

Agradeço também ao meu companheiro, *Marcelo*. Ele é, para mim, um equilíbrio potente: alguém que, mesmo sem ter todas as respostas sobre o futuro, no presente me faz ser melhor todos os dias. Sua paciência, compreensão e amor foram fundamentais para que eu encontrasse forças quando pensei em desistir.

Aos meus amigos, agradeço pela constante preocupação em me ver bem. Em especial, à *Bruna*, que é muito mais que uma amiga: é presença, mesmo na ausência. São anos de caminhada juntos, e mesmo quando a rotina impede o contato diário, encontro um pouco dela em tudo que vivo. Bruna representa aquela amizade rara, que resiste ao tempo e à distância, e que sempre me lembra quem eu sou e de onde vim. Sua lealdade e carinho foram fundamentais para que eu tivesse forças para continuar.

À amiga, *Morgani*, também professora e mestre, que sempre acreditou em mim e partilhou inúmeros momentos de medo e insegurança. Mesmo sem saber, foi também uma inspiração, ao compartilhar suas experiências de ser mãe, professora e pesquisadora — mostrando que é possível conciliar tantas dimensões da vida sem perder a sensibilidade.

À *Letícia*, que segue sendo âncora em muitos momentos da minha vida. À *Tailine* e *Eloísa*, fundamentais no percurso acadêmico e que até hoje me inspiram. À *Maíra*, colega de mestrado, o presente que a UnB me deu e que, mesmo com a distância e o pouco contato, marcou meu coração e este processo.

Ao meu orientador, Prof. Dr. André, pela persistência, pelo apoio e por acreditar em mim desde o início. Desde antes do ingresso no mestrado, já nutria grande admiração e carinho por sua trajetória. Obrigado por todos os ensinamentos compartilhados.

Aos professores que foram decisivos na minha formação e na escolha pela carreira acadêmica, registro minha admiração e gratidão: ao Prof. Dr. Roque Güllich e à Prof.^a Erica Hermel.

Por fim, reconheço que não nomeei todas as pessoas que poderia agradecer pela disponibilidade e apoio. Faço isso não por ingratidão, mas porque são tantas as presenças que contribuíram para formar este sujeito de sorte.

- “Ao meu passado
Eu devo o meu saber e a minha ignorância
As minhas necessidades, as minhas relações
A minha cultura e o meu corpo
Que espaço o meu passado deixa para a minha liberdade hoje?
Não sou escrava dele”
- Ana Caetano e Vitória Falcão

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo investigar a produção documental do Programa Residência Pedagógica em uma instituição de ensino superior, com especial interesse na forma como a relação entre teoria e prática vem sendo significanda nesse programa institucional de formação de professores. Assumimos que essa política, em articulação com os estágios supervisionados e com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), contribuiu contemporaneamente para a dinamização da relação teoria e prática. A questão que orienta a investigação é: como os programas de formação docente estão significando essa relação, especialmente na Residência Pedagógica (RP) da área de Ciências da Natureza (CNT) da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Cerro Largo? A pesquisa é qualitativa, do tipo documental, e utiliza como fontes os materiais institucionais produzidos no período de 2020 a 2022. Operamos com uma abordagem discursiva, em diálogo com Michel Foucault e seus interlocutores no campo do currículo, e apoiamo-nos em Thomas Popkewitz para compreender a distinção teoria e prática como parte de dispositivos que produzem os próprios professores. O estudo evidencia que as condições específicas da UFFS — instituição interiorana, com número reduzido de licenciandos e necessidade de articulação interdisciplinar — configuraram traduções singulares da política, dando ao subprojeto de Ciências da Natureza um caráter híbrido e formativo. Esse caráter híbrido se manifesta na articulação entre os espaços universitário e escolar, bem como na integração entre saberes teóricos e experiências práticas, configurando um “terceiro espaço” de formação em que universidade e escola se entrelaçam e produzem novos sentidos para a docência.

Palavras-chaves: Currículo; Formação de Professores; Residência Pedagógica; Políticas de Currículo.

ABSTRACT

The present study aims to investigate the implementation of the Pedagogical Residency Program (PRP) in a higher education institution, with particular interest in how the relationship between theory and practice has been constructed and signified within this institutional teacher education program. We assume that this policy, articulated with supervised internships and the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarships (Pibid), has contemporaneously contributed to the dynamization of the theory–practice relationship. The guiding research question is: how are teacher education programs signifying this relationship, especially within the Pedagogical Residency (PR) in the area of Natural Sciences (CNT) at the Federal University of Fronteira Sul, Cerro Largo campus? This is a qualitative, document-based study, drawing on institutional materials produced between 2020 and 2022. We operate with a discursive approach, in dialogue with Michel Foucault and his interlocutors in the field of curriculum, and rely on Thomas Popkewitz to understand the theory–practice distinction as part of the devices that shape teachers themselves. The study shows that the specific conditions of UFFS—an inland institution, with a reduced number of undergraduates and the need for interdisciplinary articulation—have configured unique translations of the policy, giving the Natural Sciences subproject a hybrid and formative character. This configuration can be understood as a “third space” of teacher education, in which university and school intertwine and produce new meanings for teaching practice.

Keywords: Curriculum; Teacher Education; Pedagogical Residency; Curriculum Policy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PRP – Programa Residência Pedagógica

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

CNT – Ciências da Natureza

PET – Programa de Educação Tutorial

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

MEC – Ministério da Educação

NEC/UFRJ – Núcleo de Estudos do Currículo da Universidade Federal do Rio de Janeiro

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

Sumário

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. REFERENCIAL TEÓRICO	31
2.1 A relação entre teoria e prática: pensar a partir das políticas	31
2.2 O Programa Residência Pedagógica.....	37
2.3 O subprojeto Ciências da Natureza do PRP na UFFS	47
3. LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	51
3.1 A produção acadêmica sobre o Programa Residência Pedagógica	51
3.2 Formação Inicial.....	55
3.3 Práticas pedagógicas.....	59
3.4 Relação Universidade–Escola	61
4. A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UFFS: ANÁLISE DO SUBPROJETO DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA	66
5. Considerações Finais	71
6. REFERÊNCIAS	75
7. ANEXO.....	86

1. INTRODUÇÃO

Da região fronteira do Rio Grande do Sul, das identidades regionais advindas da colonização, das casas modelo eixaimel e da contemplação do pôr do sol sobre as águas do Rio Uruguai, vem este professor-pesquisador em Ciências e Biologia, que dá à luz esse projeto de dissertação, buscando contar um pouco sobre esse caminho longínquo dos grandes centros do Brasil.

Para compreender a elaboração dessa dissertação é necessário compreender os caminhos e vivências experimentadas até aqui. A mesma região encantadora pelas belezas naturais, conhecida pela arquitetura dos Sete Povos das Missões, legado deixado pelos imigrantes alemães, italianos e portugueses, fronteira com três países – Argentina, Paraguai e Uruguai –, marcada por uma história brasileira de guerras e conflitos, expressas em livros e que gerou inúmeras peças cinematográficas, é, também, uma região em que, até uma década, ainda se não contava com a presença de uma Universidade Pública.

Essa região foi desassistida de políticas públicas educacionais, e, exatamente por isso, antes de explicitar o objeto de estudo desta dissertação, nos atentamos à sua história, afinal, corroborando com Foucault (2020, p. 32),

Aceitarei os conjuntos que a história me propõe apenas para questioná-los imediatamente; para desfazê-los e saber se podemos recompô-los legitimamente; para saber se não é preciso reconstituir outros; para recolocá-los em um espaço mais geral que, dissipando sua aparente familiaridade, permita fazer sua teoria.

Assim, contextualizarei nas próximas páginas o objetivo de estudo para evidenciar o que busco investigar nessa dissertação. A investigação aqui proposta tomará a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) como caso a ser estudado, uma instituição de ensino superior pública e popular, criada pela lei nº 12.029, de 15 de setembro de 2009, com intuito de abranger mais de 400 municípios da Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul – Sudoeste do Paraná, Oeste de Santa Catarina e Noroeste do Rio Grande do Sul. Todavia, seu projeto de criação já é um resultado de um movimento popular.

Neste contexto de reivindicações democráticas, a história da UFFS começa a ser forjada nas lutas dos movimentos sociais populares da região. Lugar de denso tecido de organizações sociais e berço de alguns dos mais importantes movimentos populares do campo do país, tais características contribuíram para a formulação de um projeto de universidade e para sua concretização. Entre os diversos movimentos que somaram forças para conquistar universidade pública e popular para a região, destacam-se a Via Campesina e Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar da Região Sul (Fetraf-Sul) que assumiram a liderança do Movimento Pró-Universidade. (PPC, 2012)

A criação da UFFS foi um marco para a região, afinal, torna-se a primeira instituição pública na região fronteira dos três estados e, certamente, sua criação favoreceria jovens oriundos de famílias de pequenos agricultores e de classes menos favorecidas economicamente. Ao buscarmos informações sobre a construção da universidade é visível o reflexo de uma luta política que almejava a formação de sujeitos oriundos das famílias com baixa rentabilidade e, principalmente, para alunos de escola pública.

A UFFS, desde o seu primeiro processo seletivo, favoreceu o ingresso dos alunos oriundos da escola pública. Por meio do fator escola pública, índices de 10%, 20% ou 30% aplicados à nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) contemplavam cada ano do ensino médio cursado nessa rede escolar. Agora, com a nova lei da reserva de vagas nas instituições federais de educação (Lei nº 12.711/2012, Decreto nº 7.824/2012 e Portaria Normativa MEC nº 18/2012), implantada integralmente em 2013 e que contempla todos os cursos de graduação, em todos os turnos de oferta, a UFFS está promovendo mais uma revolução no Brasil. Ao desenvolver uma política de ingresso que respeita e atende a atual situação das escolas de ensino médio público nos estados de Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Paraná, a UFFS reserva em torno de 90% das vagas na graduação para estudantes que cursaram o ensino médio exclusivamente em escola pública. (UFFS, 2012)

Assim, na política institucional adotada de estabelecer, desde sua criação, mais de 70% das vagas para alunos oriundos de escola pública, prepondera o que consideramos uma instituição com características marcadamente populares. Tratando da política educacional brasileira, a construção de uma universidade pública, por si só, já traz inúmeros benefícios sociais e econômicos consigo, permitindo novas possibilidades ao contexto em que foi/será inserida. A universidade aqui retratada foi implementada em uma região fronteira que estava desassistida de educação superior gratuita. Ou seja, sua instalação foi um marco para região. Porém, a instalação da universidade não garantiria a permanência de seus discentes e, assim, precisavam ser rapidamente pensadas estratégias para a garantia da continuidade dos estudantes nos cursos.

No contexto vivido ali, a mão de obra juvenil para a agricultura familiar é, sem dúvidas, um fator preponderante para as atividades econômicas nas quais as famílias se envolvem. E isso gera inúmeras consequências. Não há dúvidas da necessidade da própria família de que seus filhos permaneçam em suas propriedades para auxiliar nas demandas¹.

¹ Em uma pesquisa realizada por Prochnow *et. al* (2022) é possível visualizar a ocorrência de êxodo rural e a sucessão geracional na agricultura familiar nos três estados da região Sul do Brasil. A pesquisa conta com dados secundários dos censos agropecuários do IBGE, e com a experiência do município de Coronel Bicaco/RS. Os dados censitários mostraram uma redução, nas últimas décadas, do número de jovens agricultores residentes nos três estados do Sul do Brasil, o que implica, diretamente, a produção da agricultura de subsistência e familiar.

A dimensão das possibilidades emergentes do ensino superior aos seus filhos em qualquer contexto familiar era inimaginável, afinal, não possuíam modelo.

Era necessário que essas estratégias fossem implementadas e significadas pelas pessoas que ali frequentariam, o oposto, não daria existência a ela. Afinal, conforme argumenta Pereira (2020. p. 16):

Uma universidade não se forma apenas com prédios e diplomas, mas, sobretudo, com gente. Gente que se encontra com outras gentes e faz a vida e constrói a história. A UFFS nasceu para ser grande exatamente pelo seu propósito original de valorização local. Uma universidade com os pés no interior do Sul do Brasil e com a cabeça no mundo.

O trabalho inicial não foi uma tarefa simples e isenta de conflitos. O espaço acadêmico é um lugar do colóquio de ideias, de disputas de projeto e de visões de mundo. No processo de construção das bases de uma universidade presente em três estados, as divergências foram a regra. Isso nos colocou em movimento, gerou tendências e preparou para o cenário que estamos vivendo, ou seja, uma universidade nunca está pronta, pois é um projeto vivo.²

Mas para que essa nova universidade tivesse gente, outros espaços públicos tiveram importância ímpar. Dentre eles, a escola pública foi um grande incentivador. Esse movimento de aproximação entre a escola pública e a universidade não acontece apenas por políticas institucionais ou programas de acesso, mas, muitas vezes, pela atuação silenciosa e potente de professores que passaram por essas universidades e hoje atuam na educação básica. Não é raro que esses profissionais, ao compartilharem suas histórias, trajetórias e experiências no ensino superior, acabem despertando nos estudantes o interesse, a curiosidade e, principalmente, a ideia de que *eles também podem*.

Barbosa e Freitas (2016) discutem como os vínculos entre universidade e escola não se dão apenas por projetos ou convênios, mas principalmente pelos saberes que circulam entre esses espaços — e os professores são, muitas vezes, os principais responsáveis por essa circulação. Quando docentes formados em instituições como UFSM, UFRGS, UFPR ou UFSC estão presentes nas escolas do interior, eles trazem consigo mais do que conteúdo: trazem referências, modos de pensar e de existir que ampliam o repertório simbólico dos alunos.

² Em 2020, como bolsista do Programa de Educação Tutorial (PETCiências), juntamente com Leonardo Priamo Tonello e o Dr. Roque Ismael da Costa Güllich, organizamos o livro intitulado “10 anos PET UFFS: novos desafios, outras perspectivas”, trabalho colaborativo com experiências de ensino, pesquisa e extensão em Educação Tutorial, como trajetórias de aprendizagens construídas em cada contexto do programa PET e que se juntam ao esboçar a experiência da UFFS. Na obra, o primeiro capítulo foi destinado ao sociólogo e doutor em educação Thiago Ingrassia Pereira, que contribuiu com a obra apontando os aspectos históricos da década da implementação do programa e da Universidade Federal da Fronteira Sul presente em três estados.

Santos (2024), ao relatar uma experiência de parceria entre escola e universidade, mostra como a mediação docente, mesmo em ações simples como uma roda de leitura, pode provocar mudanças na forma como os estudantes se relacionam com o conhecimento e com o seu próprio futuro. Já Ribeiro e Novais (2022) reforçam que essa mediação, embora muitas vezes ausente das discussões formais sobre docência, é essencial para que se construa sentido na relação pedagógica — especialmente quando falamos de juventudes que, historicamente, não se viam no espaço universitário. No fundo, é isso que a escola pública vem fazendo: abrindo caminhos. E professores que passaram pela universidade pública, ao voltarem para as salas de aula da educação básica, tornam-se testemunhas vivas de que o acesso é possível. Não apenas pelo que dizem, mas pelo que representam.

É nesse cenário de aproximação entre escola e universidade que a criação da UFFS ganha força e sentido. Hoje com quatro campi em funcionamento, a universidade surge como resposta concreta às demandas de interiorização do ensino superior. Como esta pesquisa tem como foco um campus específico, passo a tratar dele a seguir.

A Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Cerro Largo/RS, inicia sua história em 2010 com os cursos de Agronomia, Engenharia Ambiental, Administração, Licenciatura em Ciências da Natureza e Letras Português e Espanhol, almejando que estas formações contribuam para o desenvolvimento rural, educacional e científico na região das Missões³. Ao longo do primeiro semestre letivo (2010) ocorreu a I Conferência de Ensino, Pesquisa e Extensão (I COEPE) com o tema “Construindo Agendas e Definindo rumos”⁴. Toda a comunidade acadêmica esteve envolvida e ocorreram modificações no *campus* Cerro Largo. Posteriormente, o curso de Licenciatura em Ciências da Natureza foi desmembrado em três habilitações específicas ⁵— Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Química e Licenciatura em Física — o que elevou para sete

³ Especificamente, o Campus Cerro Largo/RS visa atender às regiões Celeiro, Noroeste Colonial, Fronteira Noroeste e Missões do Estado do Rio Grande do Sul, que juntas abrangem cerca de 1,2 milhão de pessoas em mais de 150 municípios, e que historicamente não possuíam acesso à Educação Superior Pública (PPC, 1012)

⁴ A UFFS foi concebida de modo a promover o desenvolvimento regional integrado, a partir do acesso à educação superior de qualidade e a articulação do ensino, da pesquisa e da extensão voltados para a interação e a integração das cidades e estados que fazem parte da grande fronteira do Mercosul e seu entorno. O propósito fundamental da conferência foi aprofundar a interlocução entre a comunidade acadêmica e as lideranças regionais, com o intuito de definir as políticas e as agendas prioritárias da UFFS no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão (PPC, 2012)

⁵ Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFFS, os cursos de Ciências: Biologia, Física e Química, ofertados nos campi Cerro Largo e Realeza, foram desmembrados em Ciências Biológicas, de Física e de Química.

o número total de cursos de graduação. Assim, a menor cidade brasileira a sediar um campus de universidade pública embasou suas primeiras histórias acadêmicas na diversidade das licenciaturas oferecidas.

Como mencionado anteriormente, essa conjuntura levou à necessidade de oportunizar o acesso e a permanência dos alunos. Para que seus estudantes permanecessem na universidade, o fomento por meio de bolsas tornou-se uma estratégia de destaque. Até aqui percebemos o quanto o incentivo público potencializa e gera a permanência de estudantes. Para darmos sequência nessa investigação, esses esclarecimentos foram importantes, afinal, a partir deles começo a contar a vivência deste graduando que chega ao espaço de construção e elaboração dessa dissertação.

Ao saber que existe o ensino gratuito e o acesso a bolsas, escolho o curso de licenciatura em Ciências Biológicas. O município de Cerro Largo/RS localiza-se a 75km de Santo Cristo/RS (minha cidade natal) e a viagem não era tão longa, nem se tratava de grandes centros onde o investimento básico necessário para a moradia e a alimentação é maior.

Mas, diferente do que é relatado pela maioria dos estudantes que saem de localidades interioranas, a universidade não iria me permitir vivenciar cinema, shopping, transporte, parques. O município de Cerro Largo também era uma cidade interiorana, com a estrutura semelhante à minha. O transporte até o *campus* ocorria em apenas 3 horários específicos, sem custo, financiado pelo próprio município. Não existem aplicativos de locomoção. Estamos falando de uma cidade com cerca de 6 mil habitantes. Assim situados, com a realidade da instituição que formou e potencializou inúmeras reflexões evidentes nessa dissertação, tratarei entre linhas como ocorre a inserção de estudos curriculares e a preocupação com a formação de professores deste professor-pesquisador em formação que busca levar essa história/conjuntura para o programa de Pós-graduação em Educação em Ciências, da Universidade de Brasília.

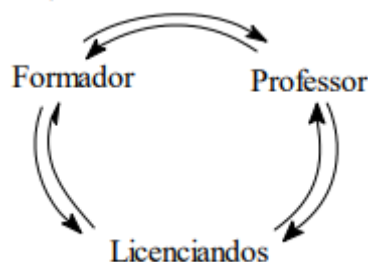
Para que a instituição não fosse apenas prédios, inúmeros investimentos públicos eram destinados a seus discentes. Dentre eles os programas que aqui serão tratados, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), Programa Residência Pedagógica (RP) e/ou o Programa de Educação Tutorial (PET). Sem me deixar de atentar a outros programas que contribuem para a formação na universidade e, especificamente, para a formação de professores, começo a tratar os caminhos seguidos para essa dissertação que busca investigar a formação de professores de Ciências no âmbito do Programa Residência Pedagógica (RP).

No início da graduação em licenciatura em Ciências Biológicas já estive encantado com a docência, a educação e o ato de ensinar. Desde criança muito inquieto, aventureiro e curioso, a comunicação, o diálogo e a descoberta também estiveram presentes na minha constituição como sujeito. A escolha do Ensino Superior (ES) deveria, certamente, estar ligada a essa identidade. Sem sombra de dúvidas estava buscando a formação que me identificaria e, logo de cara, a disciplina de “Prática de Ensino em Ciências/Biologia I; Epistemologia e Ensino de Ciências”, presente no currículo do curso, já despertou o interesse em pensar sobre a Educação em Ciências.

Ao finalizar o primeiro semestre da graduação, o Programa de Educação Tutorial (PET) abriu edital para seleção de candidato voluntário. Pelos espaços acadêmicos, onde circulam estudantes, ouvia dos veteranos que os bolsistas do PET estavam envolvidos com pesquisa, ensino e extensão e possuíam a oportunidade de vivenciar o que era visto na universidade, sendo observado na escola. Mesmo com todo desconhecimento sobre a abrangência de ambos termos e, certamente, sem compreensões acerca de qualquer referencial de abordagem dos mesmos, naquele momento, essa relação entre ‘teoria’ e ‘prática’ soava, para mim, como algo que me remetia a um conceito teórico aprendido no âmbito acadêmico e que, posteriormente, seria trabalhado/ensinado nas escolas. Essa oportunidade já era, naquele momento, um fator que me levava a querer aproveitar e me dedicar ao máximo ao processo seletivo do programa. Ao realizá-lo, fui classificado para ser voluntário no PETCiências, nome intitulado para o grupo de bolsistas da área das Ciências Natureza (CNT) na UFFS/*campus* Cerro Largo.

O ‘PETCiências’ da UFFS, financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE), é desenvolvido por um grupo de estudantes, com tutoria de um docente, orientados pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da educação tutorial. O PETCiências circunda o modelo de Investigação-Formação-Ação (IFA) onde os professores em formação “passam de meros participantes passivos de cursos e capacitações para pesquisadores ativos de suas práticas em contexto. Essa concretude, pela via coletiva, se dá em rede, numa malha social que é tecida pelo exame reflexivo de ações educacionais” (GÜLLICH, 2013, p. 289). As atividades de formação do PETCiências se desenvolvem e se baseiam na metodologia da tríade de interação (ZANON, 2003; ZANON; SCHNETZLER; 2003). Conforme o diagrama abaixo (Figura 1), Zanon e Schnetzler (2003), mencionam e indicam uma proposta que busca explorar a interação entre a escola, com os professores da educação básica (Professores), e a universidade, com os professores (Formadores) e com a formação inicial (Licenciandos).

Figura 1: Tríade de Interação.



Fonte: Zanon e Schnetzler (2003, p. 4).

Neste processo, a realidade vivida por mim e pelos bolsistas do programa é produzida em meio a experiências construídas nas interações com professores da escola, com os formadores da universidade e com nossos pares licenciandos — momentos que envolvem planejamento, observação, diálogo e prática em sala de aula. Afinal, como mencionado em uma das obras construídas pelo grupo PET, a vivência na escola e a realização da pesquisa permite a “formação de professores de Ciências da Natureza, em suas temáticas abordadas, defesas, motivações e perspectivas executadas e/ou futuras nessa formação prático-reflexivo” (TEICHMANN et al., p. 15, 2020). Se nos ampararmos em outras pesquisas que estabelecem diálogos sobre a formação de professores, percebemos a necessidade de buscar e desenvolver a formação docente e de um profissional reflexivo sobre sua prática, desde o início da docência (DATTEIN, 2018), movimento instigado pelo programa formador tratado até aqui. Em outras palavras, o PETCiências acredita que a pesquisa, integrada à tríade, é consequência, em inúmeras situações, da própria prática de ensinar. E conforme Baumgratz, Both e Hermel (2019), a inserção do licenciando no contexto escolar, permeando a prática de ensinar, instiga a observar e analisar as lacunas, empecilhos, erros conceituais e distorções da área da CNT, refletindo assim, no surgimento e o desenvolvimento do meu olhar de pesquisador, afinal, a visualização de um problema no cotidiano é o cerne da pesquisa.

Como bolsista, estive em contato com todos os espaços e experiências mencionados acima e, certamente, foram potencializadores imprescindíveis para a concepção da investigação que aqui apresento. Ouvir as inquietações de outros professores em formação inicial e continuada acerca da educação em Ciências instigava-me, corriqueiramente, a refletir o caminho pedagógico, curricular e formativo da área das CNT.

Neste processo formativo busquei investigar algumas temáticas de interesse pessoal que, além de instigantes para um pesquisador em formação, poderiam contribuir para a formação de novos professores. O primeiro contato com a pesquisa foi com a investigação em Livros Didáticos (LD) de Ciências, analisando os recursos imagéticos, complementares e textuais das obras para/no processo de ensino e aprendizagem em abordagens sobre Drogas Psicotrópicas.

Posteriormente, ainda investigando os LDs, realizei uma análise da temática sobre o ‘Corpo Humano’ em LDs do século XX a fim de observar como, historicamente, vem se dando a representação iconográfica e quais têm sido os recursos utilizados para abordar a saúde humana. Essas pesquisas permitiram o contato com referências que abordam a história e a política curricular, o que me levou, ao findar o curso de licenciatura em Ciências Biológicas, a investigar as concepções de Currículo de professores de Ciências Biológicas em formação inicial, baseado-me em teorias específicas de currículo, observando o movimento discursivo-conceitual-reflexivo-formativo dos professores (BAUMGRATZ; HERMEL; GÜLLICH, 2021) e apontando, principalmente, que nos tornamos professores a partir de uma prática reflexiva.

Essa retrospectiva é importante para justificar a minha escolha pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGEduC/UnB), pela linha de pesquisa de Desigualdades, Lutas e Políticas na Educação Científica e, mais especificamente, pelo eixo de História e Políticas de Currículo e Avaliação na Educação em Ciências. A escolha da linha de pesquisa baseia-se em acreditar que, como professor pesquisador que dependeu de políticas públicas para o acesso ao ensino superior, é importante atentar-me às discussões e reflexões acerca das possibilidades e perspectivas da formação de professores a partir de políticas educacionais.

O contato no final da graduação com os estudos curriculares e políticas educacionais contribuiu também para a escolha do programa e para pensar na conformidade deste trabalho. Inicialmente, minha proposta ao adentrar o PPGEduC era investigar o desenvolvimento curricular em processo de formação de professores de Ciências por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Ao realizar a inscrição e submeter o projeto de pesquisa que visava investigar o Pibid, propus à banca de avaliadores o projeto intitulado de “Desenvolvimento curricular em processo de Formação de Professores de Ciências”, buscando compreender as concepções de professores de Ciências sobre currículo e o respectivo movimento das concepções na

formação de novos professores e proporcionar aos professores em formação continuada a reflexão sobre as teorias.

Após os resultados que essa pesquisa forneceria, almejava pensar nas políticas públicas curriculares em nosso país, vislumbrando possibilidades de como trabalhar as teorias curriculares na formação inicial e continuada de professores de Ciências. Mas, para a configuração do projeto, estive amparado em alguns referenciais teóricos que caracterizam o que buscava investigar. No plano inicial da elaboração da súmula de investigação, buscava, por meio da concepção de currículo prescrito, compreender como aquela estrutura que ignora aspectos histórico-culturais e continua a contemplar a técnica, a ciência neutra e, assim, o discurso das classes dominantes/currículo dos poderosos (GOODSON, 2007), buscava dialogar com os professores em formação continuada acerca do que está no pano de fundo sobre o currículo. Para fundamentar essa concepção, iniciava um diálogo com Lopes e Macedo (2011) que mencionava a necessidade de indagar acerca de “o que é currículo?”, entre os professores em formação, proporcionando diálogos e reflexões na proposição e estruturação do currículo em ação (na escola) (LOPES; MACEDO, 2011)

No mesmo âmbito, acreditava que essa formação, amparada em diálogos e reflexões, permitiria contestar os padrões enraizados do capital cultural e do elitismo social, presente em todo contexto histórico curricular, que vincula o currículo ao mercado de trabalho (GOODSON, 2007). Essa situação é explícita quando observamos que o “currículo prescritivo e o interesse dos grupos dominantes estão imbricados em uma parceria histórica poderosa que estrutura essencialmente o currículo e efetivamente subverte qualquer tentativa de inovações ou reformas” (GOODSON, 2007, p. 247).

Ainda nesta perspectiva, utilizei Ferreira (2014) para afirmar que os currículos são “construções sócio-históricas que produzem e hegemonizam significados sobre quem somos e sobre aquilo que sabemos” (FERREIRA, 2014, p. 187). Esta construção identitária permite compreendermos os discursos sobre “o que é” ou “o que deve ser” o ensino e a formação de professores (FERREIRA; SANTOS; TERRERI, 2016), investimento necessário para/na produção de uma história do currículo que privilegia as políticas como fontes.

Amparado ainda em autores como Goodson (2007) e Silva (2010), justificava ser significativo que professores em formação inicial e continuada, permanecessem em um constante processo de ambientalização para compreender as teorias que embasam o currículo, para então significar suas concepções. Assim, nesta perspectiva, Maldaner

(2007) indica que é necessário criar condições mais efetivas, na formação inicial e continuada, para que a apropriação e socialização de inovações curriculares possam ser desempenhadas pelas possibilidades complementares da recontextualização.

Agora, algum tempo depois da submissão daquele projeto, as realidades e vivências mudaram e, por consequência, a pesquisa tomou outros rumos. Ao submeter o projeto, ainda estava no papel de licenciando concluinte em Ciências Biológicas, como bolsista do PET e ainda estabelecendo diálogos e reflexões que poderiam contribuir significativamente para um programa de pós-graduação.

Hoje, já licenciado, no papel de professor e coordenador em uma instituição privada de ensino, com a realização das disciplinas ofertadas pelo programa e com a participação em grupos de estudo, consigo reconhecer que, vagarosamente, começo compreender o que é realizar estudos em nível de mestrado em uma Universidade.

Isso se deve, certamente, pelas novas configurações e perspectivas que o mestrado permite, principalmente no campo investigativo do Ensino de Ciências e no contato com a pluralidade de referenciais teóricos. O olhar para a dissertação, as indagações e o que se pretende investigar muda. Muda ou mudou, pois, quando sai da graduação, acreditava que seria possível desenvolver uma pesquisa e/ou análise que forneceria subsídio teórico para instigar professores em formação inicial a pensar sobre o currículo.

Ao adentrar o programa e iniciar as atividades com meu orientador, Prof. Dr. André Vitor Fernandes dos Santos, fui convidado a participar do Grupo de Estudos em Currículo, Avaliação e Ensino de Ciências da UnB, coordenado pelo mesmo docente. No período pandêmico, esse grupo realizou as reuniões em conjunto com o Grupo de Estudos em História do Currículo, que é vinculado ao NEC/UFRJ (Núcleo de Estudos do Currículo/Universidade Federal do Rio de Janeiro). Nestes encontros, me deparo com inúmeros autores que, no percurso da graduação, não tive contato, ou que passaram despercebidos. Indiferente, o contato com esses autores forneceu novas inquietações, angústias, anseios e inseguranças. Paradoxalmente, os mesmos autores permitiram trilhos, visões, perspectivas e respostas.

Dentre eles, os que movimentam com minhas novas configurações e investigações e que foram lidos, observados ou mencionados estão Foucault (2020), e alguns de seus interlocutores no campo de currículo (BOWE; BALL; GOLD, 1992; FERREIRA, SANTOS, 2017; FERREIRA, SANTOS, TERRERI, 2016; FERREIRA E TERRERI, 2013; POPKEWITZ, 1994; SANTOS, 2022; SANTOS; FERREIRA, 2023; VEIGA-NETO, 2009). Em perspectivas que, ainda que nem sempre diretamente filiadas ao

pensamento de Foucault, tais produções sinalizavam de alguma forma a produtividade de certas noções e conceitos trabalhadas ou iniciadas por este estudioso.

Tais autores, direta ou indiretamente, permeiam o campo curricular ou investem em perspectivas que dão visibilidade à produtividade do poder, ao sujeito ou à questão da identidade. E, no mesmo momento que me pareciam “novas” abordagens, percebo o quanto as inquietações dos autores se aproximam com o que visio investigar e/ou permeavam minhas antigas investigações/inquietações. Por exemplo, quando me propus a investigar a concepção de currículo dos professores em formação, visualizei que a concepção de currículo era crítica, remetendo-se ao currículo profissional e/ou acadêmico (BAUMGRATZ, HERMEL, GÜLLICH, 2022). Essa concepção estava presente entre mais de 90% dos professores em formação inicial, o que hoje, por conseguinte, interpretaria como uma formação discursivamente produzida. Esse é, talvez, o melhor exemplo que identifico ao observar a formação discursiva proposta por Foucault (2020), afinal, se comumente os professores em formação significam conceitos similares ao serem questionados sobre o que é currículo, é compreensível que sua formação docente e/ou a produção das políticas visualiza e caracteriza historicamente o currículo escolar como uma estratégia para formar alunos para o trabalho, caracterizado como neutro e técnico por Geraldini (1995).

Quando desenvolvi a pesquisa com os professores em formação inicial, busquei investigar historicamente como as teorias sobre o currículo foram fundamentadas para poder desenvolver a história do (e no) tempo presente. Neste movimento, o livro *Arqueologia do Saber* (FOUCAULT, 2020) auxiliou na compreensão de como a descrição de acontecimentos do discurso coloca uma outra questão: como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar? Neste livro, Foucault (2020) utiliza a arqueologia como uma analogia para escavar, reconstruir esse cenário do passado que fica obstruído pela história, investigando de que forma os saberes se confrontam em si e de que modo investigar as diferentes formas de saber. Assim, a obra destaca que os saberes disputam hegemonias e, desta maneira, alguns saberes conseguem se consagrar e outros são ‘soterrados’.

Nestes momentos de leitura e reflexão junto a Foucault (2020), retomo a algumas discussões acerca do currículo em outros trabalhos, principalmente no supracitado acima. Nele, me aproximava a Lopes e Macedo (2011) que tratam sobre concepções de currículo e sua percepção enquanto prática discursiva, que, conseqüentemente, significa ser uma prática de poder.

Assim como as tradições que definem o que é currículo, o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. Claro que, como recriação está envolta em relações de poder, na interseção em que ela se torna possível, nem tudo pode ser dito. (LOPES; MACEDO, 2011 p. 41)

Realizar essa retomada do que já havia familiarizado em minhas investigações anteriores, contribui significativamente para observar as novas leituras e configurações. Agora, com todas as especificações dessa trajetória acadêmica e com os esclarecimentos de como chego a investigar as políticas públicas para a formação de professores, produzidas no tempo presente, trago, nos próximos parágrafos, o objeto de estudo e as estratégias que serão utilizadas para coletar, analisar e interpretar os resultados. Assim, todas ponderações anteriores acabam resultando nesse momento, afinal, essa dissertação surge com intuito de analisar o desenvolvimento de um programa de formação de professores, por meio de uma abordagem discursiva, buscando entender os discursos produzidos nas e a partir das políticas que o constituem.

Para esclarecer o movimento de implementação do PRP, é necessário retomar os objetivos do PIBID, entre os quais queremos destacar a finalidade de antecipar a inserção do estudante de licenciatura no contexto escolar, proporcionando assim a vivência dele na escola ainda na primeira metade do curso, haja vista que na segunda metade do curso o licenciando estará inserido por meio dos estágios curriculares. O PIBID foi um programa proposto pelo Governo Federal que possibilitou bolsas para incentivar a formação de novos professores. A Portaria Normativa nº. 38, de 12 de dezembro de 2007, trazia algumas propostas para a criação do PIBID, mas somente em 2009, o programa passou a atender toda a Educação Básica, com o propósito de “resgatar a centralidade do trabalho coletivo, essência da educação, contrastando fortemente com o modelo tradicional de formação docente” (MENDONÇA, 2016, p. 1).

É importante ressaltar que o programa PIBID compõe a Política Nacional de Formação de Professores e foi “criado para valorizar o magistério, elevar a qualidade das ações acadêmicas e superar os problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas com baixo rendimento educacional” (BRASIL, 2015).

Entre os objetivos do PIBID, estão:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e **práticas** docentes de caráter **inovador** e **interdisciplinar** que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI - contribuir para a articulação entre **teoria e prática** necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (CAPES, 2010, grifos nossos)

Segundo autores que analisam o PIBID, como Gatti (2014), o programa possui potencial em âmbito nacional para fornecer subsídios à formação inicial e continuada e fortalecer o papel da escola básica, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos docentes numa perspectiva teórico e prática. Ou seja, a autora entende que a inserção do programa permitiu a vivência e a realidade escolar para os professores em formação inicial.

A coletividade e o desenvolvimento de atividades, reflexões e diálogos entre os Pibidianos⁶, são elementos importantes para a formação inicial desses professores. Sabemos que o processo formativo docente implica em inúmeras trocas de saberes, e a inserção no cotidiano e no contexto escolar pode ser uma possibilidade de minimizar “as distâncias que ocorrem na passagem da condição de aluno para a condição de professor” (SOCZEK, 2011, p. 61). O PIBID representa, portanto, uma importante contribuição para a formação inicial dos professores em todas as dimensões formativas, seja pela autonomia, o desenvolvimento da reflexão, a observação do currículo escolar ou a oportunidade de familiarização no ambiente escolar e educativo.

Já o Programa Residência Pedagógica (PRP), implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, ao lançar o Edital n.º 06, de 2018, visou selecionar Instituições de Ensino Superior (IES) para a implementação de um programa que também tinha por foco a articulação entre teoria e prática na formação de professores.

⁶ *Pibidianos* são os estudantes de licenciatura participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), uma iniciativa da CAPES voltada à aproximação entre universidade e escola pública. O programa oferece bolsas para que os licenciandos desenvolvam práticas pedagógicas orientadas, integrando teoria e prática desde os primeiros semestres do curso.

Anteriormente, mencionamos que o PRP seria destinado àqueles licenciandos que estivessem na segunda metade do curso. O PRP constitui-se, assim, como um programa de formação de professores que aumenta/intensifica a permanência dos alunos das licenciaturas ao passo que contribuem para a validação de seus estágios, em uma tentativa de demonstrar a preocupação do Estado com a qualidade da educação e da profissionalização docente, palavra ditas inclusive pelo Ministro da Educação em 2017, Mendonça Filho⁷.

Ao observarmos os principais objetivos do PRP, destacam-se:

- I. Fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura;
- II. Contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos;
- III. Estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores;
- IV. Valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para sua futura atuação profissional;
- V. Induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula. (CAPES,2018)

No documento, no item I, o objetivo do PRP de articular teoria e prática é evidente, aproximando a universidade do contexto da prática – as escolas, fortalecendo o vínculo com as redes públicas de educação básica e aprimorando a formação dos discentes de cursos de licenciaturas nas IES. Dessa forma, visa também promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018).

Embora a articulação entre teoria e prática seja um tema frequentemente discutido e considerado essencial na formação de professores, é importante reconhecer que essa concepção é historicamente produzida por um conjunto de discursos que molda a formação docente no Brasil. Portanto, ao refletirmos sobre a teoria e a prática, não devemos apenas tratá-las como elementos separados, mas entender como elas se interrelacionam e se constituem mutuamente, como destaca o trabalho de Thomas Popkewitz (1997). Isso implica que, na prática docente, a teoria não é apenas um

⁷ Mencionou que o Programa Residência Pedagógica seria para "aperfeiçoar a formação dos professores nas escolas, desde a graduação" e que "o governo vai investir R\$ 2 bilhões na promoção, formação e valorização da profissão docente", afirmando que o governo daria a "esse profissional o reconhecimento e as condições de trabalho compatíveis com a missão que exerce", em rede nacional de rádio e televisão em pronunciamento oficial do Ministério da Educação, no dia do professor em 2017.

referencial a ser aplicado, mas um processo dinâmico que é constantemente reconfigurado e enriquecido pelas experiências vividas na sala de aula, e vice-versa.

Ao analisar os pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) – estabelecidos pelo MEC entre 2001 e 2002 – as autoras Terreri e Ferreira (2013, p. 1017) discutem como os conceitos de teoria e prática vêm sendo produzidos, em uma construção de discursos oficiais marcada por ambivalências, tensões e por processos de recontextualização que envolvem hibridismos discursivos e curriculares. Essa noção, desenvolvida por autores como Lopes (2006), permite compreender como discursos distintos são ressignificados nos contextos das políticas públicas e da formação docente.

Também a partir de Santos (2017) e dos estudos mais recentes de Santos e Ferreira (2020; 2023), compreende-se que esses processos de recontextualização por hibridismo operam na constituição de sentidos sobre a prática, ora legitimando determinadas vozes e perspectivas, ora silenciando outras. Como apontam Terreri e Ferreira (2013, p. 1017):

Reforçamos, mais uma vez, o contexto da prática como produtor de políticas para a formação de professores. No caso das Ciências Biológicas, podemos afirmar que, em diálogo com debates acadêmicos sobre (e com) as tradições curriculares dessa formação no país, inovações são realizadas e os diversos sentidos de prática são continuamente produzidos, recontextualizados e hibridizados.

Nesse movimento de produção das políticas curriculares, “inúmeras vozes são legitimadas em detrimento de outras e determinadas ideias podem ser interpretadas como hegemônicas” (TERRERI; FERREIRA, 2013, p. 1017). No campo do Currículo, outros autores também partem de discussões acerca da distinção entre teoria e prática. Considerando o nosso diálogo com Popkewitz (2001), essa distinção pode ser compreendida como parte dos dispositivos que constroem os próprios professores, percebidos como imersos em uma ordem discursiva que, no entrecruzamento de diferentes relações de poder, determina papéis e produz efeitos (FERREIRA; SANTOS; TERRERI, 2016).

Produzir história, nessa perspectiva, nos conduz a uma interpretação do presente que nos permite assumir os acontecimentos discursivos e sua materialidade, possuindo esse poder de condicionar a emergência, regular e possibilitar as próprias concepções do professorado, (POPKEWITZ, 1994) onde o poder do discurso, nos define como sujeitos.

Tal questão explicita uma imbricada relação entre discurso – e conhecimento como parte do discurso – e poder. Não se trata da máxima moderna de que deter conhecimento confere poder, mas de compreender o poder como função do discurso. A capacidade de unificar um discurso é em si um ato de poder, de

modo que as metanarrativas modernas precisam ser vistas como tal e não como expressão da realidade. De forma semelhante, pode-se entender os discursos pedagógicos e curriculares como atos de poder, o poder de significar, de criar sentidos e hegemonizá-los. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 140)

Ampliando essa ideia de investigar a história, retorno ao conceito de Popkewitz (2008), quando o autor menciona a relação entre teoria e prática como um conjunto de teses culturais que não são invenções do nosso tempo, mas que perpassam e circulam a formação de professores desde, pelo menos, a década de 1930. Pensando nessa conjuntura, atentaremos aos aspectos históricos mencionados no início dessa introdução referente a IES e ao PRP investigados, afinal, reconstruir a história por meio de objetos é, diretamente, uma estratégia de escavar as relações existentes no próprio currículo (FOUCAULT, 2020).

Afinal, se os saberes disputam hegemonias, logo, alguns tornam-se predominantes na sociedade e se consagram. Nessa perspectiva, para atingir as reflexões nos próximos capítulos desse projeto de dissertação, é importante investigar de que forma os saberes são produzidos e se confrontam entre si, conseguindo se consagrar historicamente, e outros saberes produzidos se tornam desconhecidos (FOUCAULT, 2020). Para tal, refletimos como as regulações produzem formas de enunciar aquele tema e, essa regulação, envolve os aspectos relacionados ao poder mencionado anteriormente.

Diante disso, Moreira (2001) aborda ser essencial que a formação de professores (inicial e continuada) contemple a análise de questões curriculares nacionais por meio de subsídios teóricos que estimulam a luta a favor da construção de condições e políticas necessárias às transformações em busca da formação do “intelectual transformador”, possuindo o exercício de problematizar o currículo, as políticas e os discursos quando atuantes em seus contextos e de constituir um professor pesquisador como um dos focos na qualificação profissional docente.

Nesse sentido, corroboro com Ferreira, Santos e Terreri (2016) que o currículo da formação de professores vem sendo discursivamente produzido, no tempo presente, em meio à elaboração de políticas em diferentes contextos, afinal, segundo Bowe, Ball & Gold (1992, p. 13, *tradução livre*)

Isso nos leva a abordar a política como um discurso, constituído de possibilidades e impossibilidades, atrelado ao conhecimento por um [...] e a prática por outro [...]. Vemos isso como um conjunto de afirmações sobre como o mundo deveria e poderia ser, uma questão de 'alocação autoritária de valores'. As políticas são, portanto, as declarações operacionais de valores, declarações de 'intenção prescritiva'.

Diante de toda essa conjuntura, esse projeto de dissertação vem com o intuito de pensar como as políticas educacionais produzem certos tipos de docentes, afinal, o próprio *significante* teoria e prática são constituintes de um par binário ao qual se associam outros enunciados que contribuem para a significação dos currículos da formação de professores. Para isso, me apresento interessando em investigar a conformação do PRP na UFFS, especificamente no subprojeto de Ciências da Natureza, experiência que possui uma configuração que necessita um olhar específico e atento para sua história e contexto. Assim, **o objetivo desta pesquisa é, a partir de uma abordagem discursiva para a história do presente, compreender como os programas institucionais de formação de professores estão significando a relação teoria e prática, em especial o Residência Pedagógica (RP) na área das Ciências da Natureza (CNT) da Universidade Federal da Fronteira Sul, do *campus* Cerro Largo.**

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza documental, cujo *corpus* é composto por materiais institucionais produzidos entre 2020 e 2022 (editais e subprojetos, sobre os quais nos debruçaremos, mas também relatórios, diários de bordo, relatos de experiência e documentos correlatos, que podem se constituir fontes para desdobramentos futuros), selecionados e sistematizados para leitura como fontes textuais capazes de revelar regularidades e enunciados sobre a relação entre teoria e prática.

Adotou-se uma abordagem discursiva — em diálogo com Michel Foucault — articulada com contribuições de Thomas Popkewitz para compreender a distinção teoria e prática como dispositivo de produção de sujeitos, e apoiada no referencial do ciclo de políticas (BOWE; BALL & GOLD, 1992) e nos aportes de Ferreira, Santos e Terreri (2016) para analisar processos de recontextualização e hibridização curricular. Na prática analítica, procedeu-se por leituras críticas e iterativas dos documentos, identificando enunciados recorrentes, categorizando temas e examinando as condições institucionais e territoriais que moldaram as traduções locais do PRP na UFFS; essas categorias analíticas orientam as interpretações discursivas desenvolvidas nos capítulos seguintes.

Neste processo metodológico, retomarei a questão central: **Quais as condições de possibilidade permitiram a emergência do Programa Residência Pedagógica como uma política que contribui para significação da relação entre teoria e prática no âmbito da formação de professores da área das Ciências da Natureza (CNT) da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Cerro Largo?**

Talvez, ao findar essa investigação, estas inquietações permaneçam. Todavia, referindo-se a uma pesquisa de mestrado, considero válido conseguir, ao menos,

esclarecer algumas das minhas inquietações sobre os caminhos educacionais no contexto brasileiro referente ao PRP e às relações entre teoria e prática produzidas no âmbito da formação de professores Brasil e, especificamente, no nosso caso, em uma universidade jovem, que vem, por meio da PRP, apostando em uma formação senão interdisciplinar, que, pelo menos, faz esmaecer as fronteiras usualmente postas por nossos cursos de formação de professores tradicionais. Para tanto, esclareço na sequência a organização desta dissertação: na próxima seção, então, apresento o referencial teórico que fundamenta os diálogos dos próximos capítulos; na sequência elaboro uma análise preliminar do levantamento bibliográfico realizado na presente pesquisa; para, finalmente, analisar o subprojeto do PRP da UFFS.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A relação entre teoria e prática: pensar a partir das políticas

Tratar sobre políticas educacionais para formação de professores não é uma tarefa fácil. Afinal, inúmeras influências, conflitos e relações são visíveis ao pensarmos sobre elas. Não desatento, corroboro com o pensamento de que só é possível a melhoria da educação quando tivermos um sistema de apoio entre professores e políticas que se atentam aos reais problemas enfrentados pela educação e, portanto, é necessário discutirmos e analisarmos as políticas educacionais presentes, principalmente no que tange à formação de professores.

Todavia, neste momento, preocupo-me com os discursos criados em torno dessas melhorias. E, ao tratar dos discursos que se hegemonomizam na formação de professores, deparo-me com Candau (2001), que, ao analisar as reformas educacionais na América Latina na década de 1990, observa que, na história da educação, há um discurso enraizado: para que haja a melhoria da educação, é necessário reformar as políticas educacionais.

Interessa-me analisar nas pesquisas de Candau (1998; 2001; 2006) a relação da reforma educacional em outro movimento, especificamente, com o Banco Mundial. Em seu capítulo de livro “Reformas educacionais hoje na América Latina”, no livro Currículo: políticas e práticas (MOREIRA, 2011), Candau (2011) realiza uma análise do potencial de influência do Banco Mundial em meio à América Latina, apontando principalmente o quanto cada vez mais é contundente o discurso que afirma a urgência e a inevitabilidade das reformas educacionais orientada para as melhorias. A autora visibiliza a influência que o Banco Mundial vem exercendo sobre as políticas de formação de professores na América Latina, principalmente pela notável influência na construção da homogeneidade discursiva das políticas educativas do continente, oferecendo propostas orgânicas, uma ideologia e estratégias para melhorar a qualidade dos sistemas educativos.

Ao conduzir essa investigação, a autora também visualiza o movimento da reforma educativa promovida pelo Banco Mundial com um caráter de modernização conservadora, e, ainda, alerta que se esse caráter continuar a reforçar-se e ampliar-se no tecido social, o futuro da escola pública na América Latina estaria ameaçado, afinal, é fundamental não cair na armadilha de um discurso puramente científico e técnico sobre a

educação, apresentada como uma prática social absolutamente autônoma em relação ao contexto em que se situa (CANDAU, 2011).

Essa crítica também é compartilhada por Sacristán (1997), que destaca a necessidade de compreender o currículo e a prática docente articulados às condições sociais, políticas e culturais em que se inserem. Nesse mesmo movimento, Popkewitz (1997, p. 12) argumenta que:

Reforma é uma palavra cujo significado varia conforme a posição que ela ocupa, se dentro das transformações que têm ocorrido no ensino, na formação de professores, nas ciências da educação ou na teoria do currículo a partir do final do século XIX. Não possui um significado ou definição essencial. Nem tampouco significa progresso, em qualquer sentido absoluto, mas implica, sim, uma consideração das relações sociais e de poder.

Vinculando com a proposta desta investigação, Popkewitz (1997; 2001; 2008; 2014) relata em suas obras que qualquer alteração nas políticas educacionais está vinculada com as relações sociais, políticas e de poder, afinal, as reformas podem ser compreendidas como parte de um processo de regulação social, em que os aspectos produtivos do poder definem, mesmo que provisoriamente “o que é razoável e bom, o que é irracional e mau; [...] quais as atitudes que nos farão sentir culpados, quais as que são normais, ou quais as regras que podem ser transgredidas” (POPKEWITZ, 1997, p. 13).

Para Popkewitz (1997) as políticas educacionais são socialmente produzidas em meio às relações de poder, e assim, as reformas estabelecem relações com diversos níveis de relações sociais, desde a organização das instituições até a autodisciplina e a articulação da percepção e da experiência que orienta a ação. Essa relação está intrinsecamente relacionada com a visão de Sacristán (1997), ao analisar na concepção curricular

Cria-se a sensação de movimento, geram-se expectativas, o que parece provocar, por si mesmo, a mudança, ainda que em poucas ocasiões, ao menos em nosso contexto, se analisem os resultados atingidos e deles se prestem contas. O simples anúncio do movimento chega a aparecer como sinônimo de inovação: existem mudanças se propõem reformas; do contrário, é como se não existisse política educacional (SACRISTÁN, 1997, p. 26)

Todavia, a reforma não ocorre de modo isolado, ou seja, não é um movimento restrito apenas ao âmbito brasileiro e/ou latino-americano. Ball, Maguire e Braun (2012) mencionam que, há mais de duas décadas, os esforços globais vêm buscando reformar as políticas curriculares para conferir-lhes um caráter mais “moderno”. Os autores, ao observar a reforma em curso no Reino Unido e na Inglaterra, afirmam:

A reforma pode ser percebida, em grande extensão, pela proliferação de políticas com foco na educação, que têm sido apropriadas pelo poder central, sobretudo no que se refere ao processo de produção das políticas, com a intenção de controlar, gerenciar e transformar a educação, ‘modernizando-a’ e permitindo assim, um ‘aumento dos padrões (BALL, MAGUIRE & BRAUN, 2012, p. 9)

O que está supracitado é evidente quando pensamos na concepção dos professores sobre a relação entre teoria e prática, afinal, esses estudos estão frequentemente voltados para a análise de documentos e de entrevistas, sendo que pouco se sabe como se dá o processo de construção desses sentidos no contexto da sala de aula de cursos de licenciatura (VIANA *et al*, 2012). Admite-se também a complexidade da definição da relação entre teoria e prática. No entanto, ao se apoiar na *Arqueologia do Saber*, Foucault (2020) situa o discurso como:

um bem finito, limitado, desejável, útil que tem suas regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização; um bem que coloca, por conseguinte, desde sua existência (e não simplesmente em suas "aplicações práticas") a questão do poder; um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política (p. 139).

Isso nos leva a refletir sobre como a definição de “discurso” está diretamente ligada ao poder, sendo sempre um campo de luta. A relação entre teoria e prática, portanto, não é algo puramente técnico ou neutro, mas envolve questões de poder e disputa, que se refletem de maneira intensa nas reformas educacionais. No contexto da formação de professores, é fundamental que, ao analisarmos essas reformas, não apenas corroboremos ou refutemos suas propostas, mas que busquemos entender como elas se articulam com as práticas educacionais, como impactam a formação docente e de que maneira essas mudanças políticas e curriculares influenciam a constituição de novos saberes e práticas pedagógicas.

Assim, dialogando com Beatriz Pereira (2023), podemos compreender que a relação entre universidade e escola, frequentemente tensionada pelas reformas educacionais, é produzida em meio a distintos modelos de formação docente — ora pautados pela racionalidade técnica, ora pela racionalidade prática — que, de modo ambivalente, orientam discursos e práticas na formação inicial de professores. Como a autora destaca, essa relação é atravessada por “gestos dúbios” (POPKIEWITZ, 2010, p. 78), que simultaneamente profissionalizam e desprofissionalizam a docência, deslocando a centralidade da prática para uma formação universitária muitas vezes abstrata e distante da realidade escolar.

Nesse processo, é fundamental reconhecer que a profissionalização docente, desde a década de 1980, consolidou-se como um movimento internacional que, embora buscando qualificar o professorado e legitimar saberes específicos, também produziu efeitos paradoxais. Como destaca Tardif (2013, p. 552), tratava-se de “fazer com que o ensino passe do estatuto de ofício para o de profissão de nível equivalente – intelectual e estatutariamente – ao que ocupam profissões as mais bem estabelecidas como a medicina, o direito e a engenharia”.

Todavia, essa busca por profissionalização trouxe consigo processos regulatórios que impactaram significativamente a formação e o exercício docente. Cyrino e Grando (2022) afirmam que o modelo atual de formação, centrado na pedagogia das competências, acaba por responsabilizar individualmente os professores “por sua aprendizagem e por eventuais ‘fracassos’ ou ‘sucessos’ em sua formação, sem que se leve em consideração as condições de sua formação e a valorização profissional” (CYRINO; GRANDO, 2022, p. 12).

Portanto, a reflexão que se coloca aqui não é sobre a validade ou legitimidade das reformas educacionais em si, mas sobre os efeitos dessas políticas na formação dos professores e na construção do currículo, levando em conta as forças sociais e políticas que as moldam. Em vez de uma abordagem simples de aceitar ou negar, é necessário, então, entender as dimensões de poder que perpassam as reformas e a forma como elas configuram a prática pedagógica e os sujeitos envolvidos nesse processo. Afinal, como argumenta Beatriz Pereira (2023, p. 73), “não se trata apenas de disputar o lócus da formação — universidade ou escola — mas, sobretudo, de disputar quais saberes e sujeitos são legitimados nesse processo, quais vozes são silenciadas e quais são autorizadas a definir o que significa ser professor”.

Esse entendimento nos leva a reconhecer a importância do conceito de “alquimia das disciplinas escolares”⁸, proposto por Popkewitz (2001; 2010), como uma chave analítica para problematizar a própria relação entre universidade e escola na formação inicial de professores. Tal como destaca Pereira (2023), a alquimia revela que os saberes produzidos na universidade e os saberes constituídos na escola não são meramente transferidos ou aplicados de um contexto a outro, mas são transformados, híbridos,

⁸ A ‘alquimia das disciplinas escolares’ é um conceito desenvolvido por Thomas Popkewitz para analisar como os currículos e práticas pedagógicas transformam as ciências acadêmicas em conhecimentos escolares, ao mesmo tempo em que constroem sujeitos da educação — professores e estudantes — conforme normas e expectativas institucionais. Esses processos são compreendidos como mecanismos de poder que regulam o que é ensinado e quem é considerado capaz de ensinar e aprender

ressignificados e, nesse processo, produzem não apenas novos conhecimentos, mas também novos sujeitos e instituições.

Assim, a relação entre teoria e prática deixa de ser vista como uma simples oposição ou complementaridade, passando a ser compreendida como um campo de tensões e negociações, onde diferentes epistemologias se entrelaçam, se transformam e, muitas vezes, entram em conflito, gerando reconfigurações nos significados produzidos. Como aponta Nóvoa (2017a, p. 1108),

há uma distância profunda entre as nossas ambições teóricas e a realidade concreta das escolas e dos professores, como se houvesse um fosso intransponível entre a universidade e as escolas, como se a nossa elaboração académica pouco tivesse contribuído para transformar a condição socioprofissional dos professores.

Nesse cenário, a proposta do “terceiro espaço” ou “terceiro lugar” (ZEICHNER, 2010; NÓVOA, 2009; 2017) emerge como uma possibilidade potente de superação das dicotomias tradicionais entre teoria e prática. Esse espaço híbrido de formação docente permite que saberes acadêmicos e saberes produzidos na escola se entrelacem, se transformem mutuamente e gerem novas formas de conhecimento e ação profissional. Assim, não se trata apenas de aplicar a teoria na prática ou extrair práticas para a universidade, mas de produzir coletivamente saberes que integrem dimensões teóricas, práticas, contextuais e sociais. Como observa Zeichner (2010, p. 486), nesse terceiro espaço, “uma perspectiva do isso ou aquilo é transformada num ponto de vista do tanto isso, quanto aquilo”, evidenciando a construção conjunta de significados que enriquecem a formação docente.

Nesse sentido, o Programa Residência Pedagógica (RP) pode ser compreendido como um dispositivo que tensiona os dualismos entre teoria e prática e atua como um possível “terceiro espaço” na formação docente. Ao promover uma imersão formativa que articula escola e universidade, o RP pode favorecer a constituição de um espaço híbrido, em que diferentes saberes — os produzidos no chão da escola e os mobilizados pela universidade — não apenas se encontram, mas se contaminam mutuamente. Essa hibridização, ancorada no cotidiano das práticas escolares, tende a potencializar a irrupção de outros saberes e modos de ensinar e aprender, produzidos naquele lugar e para aquele lugar, reconhecendo os sujeitos envolvidos como coprodutores da formação.

Por sua vez, Nóvoa (2017a, p. 1115) propõe a ideia de uma “casa comum”, um espaço que “deve estar fortemente ancorado na universidade, mas deve ser um ‘lugar híbrido’, de encontro e junção das várias realidades que configuram o campo docente”.

Para ele, esse espaço deve ser simultaneamente uma casa comum da formação e da profissão; um lugar de entrelaçamentos; um lugar de encontro; e um lugar de ação pública (NÓVOA, 2017a, p. 1115-1117).

Todavia, como bem analisa Beatriz Pereira (2023, p. 74), mesmo diante dessas propostas de aproximação entre universidade e escola, “o que se observa nas políticas curriculares mais recentes — como a BNC-Formação — é a manutenção de um modelo centrado na lógica das competências”, que reforça processos de controle e responsabilização individual sobre o professor, numa perspectiva que transforma o desenvolvimento profissional em mera adequação a padrões previamente estabelecidos.

Desse modo, ao analisar a articulação entre teoria e prática na formação docente, é imprescindível compreendê-la como um campo de disputas, onde se travam lutas simbólicas e políticas pela definição do que é a docência, quem é o professor e quais são os saberes legítimos que devem compor a sua formação. Como assinala Gabriel (2019, p. 201), “o que está em jogo é a legitimação de saberes fixados nos currículos com os quais os futuros professores se relacionam em seu processo formativo”.

Assim, a reflexão crítica sobre a relação teoria-prática, a partir desse referencial, não pode se restringir à defesa de uma maior inserção dos licenciandos nas escolas, mas precisa problematizar como essa inserção é configurada discursivamente, que efeitos produz na constituição dos sujeitos e como participa da produção de determinados modos de ser professor. Portanto, compreender a relação entre teoria e prática como uma construção histórica, social e discursiva, marcada por tensões e disputas, é condição necessária para que possamos avançar na construção de uma formação docente que seja, de fato, crítica, reflexiva, contextualizada e socialmente comprometida.

A relação entre teoria e prática, como já mencionado na Introdução e aprofundado nessa seção, tem sido foco de amplos debates acadêmicos e da formulação de políticas para formação de professores. Não é à toa que desde o início dos anos 2000 uma série de Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores⁹ vêm sendo produzidas,

⁹ BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://goo.gl/X1a2B3>.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2005. Institui normas para a organização da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://goo.gl/Y3c4D5>.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://goo.gl/XnX1SG>.

não só reafirmando a constatação de Candau (2011) sobre a pretensa relação entre melhorias e reformas, mas também indicando um certo foco que tem sido esse tensionamento entre a teoria e a prática. Isso pode ser visto, por exemplo, na distribuição das cargas horárias entre os grupos de conhecimentos (científicos ou pedagógicos), pelo foco nos componentes práticos e na carga horária prevista para os estágios supervisionados. Mas como já mencionado não é apenas na estrutura curricular que está a ação das políticas, há a produção de programas específicos de formação de professores com efeitos tanto para a formação inicial como para a continuada que dinamizam a relação entre teoria e prática, tais como o PIBID e a Residência Pedagógica. É sobre esse último programa que passamos a abordar na próxima seção.

2.2 O Programa Residência Pedagógica

A criação do que hoje conhecemos como Programa Residência Pedagógica (inicialmente intitulado de residência educacional), inicia-se no ano de 2007 como proposta do senador Marco Maciel¹⁰ que, ao apresentá-la, admitiu ter se inspirado na experiência e tradição da residência médica, mencionando os avanços na área da saúde para a formação dos profissionais e, por conseguinte, justificando o potencial desse projeto formativo para a formação de professores (SILVA; CRUZ, 2018). Dentre uma década, outras tentativas foram realizadas e propostas nos anos de 2007, 2009 e 2014 surgem no senado.

Embora inspirado na experiência consolidada da residência médica, o Programa Residência Pedagógica apresenta distinções significativas em termos de reconhecimento profissional e valorização social. Enquanto a residência médica garante ao profissional, ao final de sua formação, o título de especialista e uma remuneração consideravelmente superior à obtida durante a formação pedagógica, a residência na área da docência não assegura a titulação equivalente nem uma valorização salarial compatível. Esse contraste revela como as políticas educacionais ainda não atribuem à formação docente o mesmo

BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://goo.gl/Z9r7KJ>.

BRASIL. Resolução CNE/CP 4/2024. Altera dispositivos da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica. Disponível em: <http://goo.gl/W8s6PL>.

¹⁰ Advogado e Professor, com aperfeiçoamento em História Contemporânea no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Católica de Pernambuco.

estatuto social conferido à formação médica, evidenciando desigualdades históricas no reconhecimento das profissões e reforçando a necessidade de repensar o lugar do professor na estrutura social e política do país.

As iniciativas que antecedem e se aproximam do que hoje conhecemos como Programa Residência Pedagógica (PRP) foram sistematizadas por Silva e Cruz (2018), que mapearam diversas experiências, proposições legislativas e políticas institucionais voltadas à formação docente. A partir desse levantamento, é possível compreender como diferentes propostas contribuíram para a constituição de espaços formativos que articulam universidade e escola, influenciando diretamente a formulação do PRP. Os parágrafos a seguir retomam essas experiências conforme apresentadas pelas autoras, permitindo uma análise do percurso histórico e político que conforma a residência pedagógica como política pública.

Antes da institucionalização oficial do Programa Residência Pedagógica (PRP) em 2018, diversas iniciativas pontuais foram realizadas por universidades e estados brasileiros com o intuito de aproximar a formação inicial docente da prática escolar. Essas experiências, embora não tenham sido implementadas em âmbito nacional, refletiam uma busca por modelos alternativos de formação docente. Entre 2007 e 2014, surgiram propostas legislativas¹¹ como o Projeto de Lei do Senado (PLS) nº 227/2007, que propunha a "Residência Educacional" para professores da Educação Básica, e o PLS nº 284/2012, que, além de alterar a Lei nº 9.394/1996, introduzia o termo "Residência Pedagógica" para caracterizar esse tipo de formação.

Essas propostas, embora arquivadas, indicavam uma intenção de reformular a formação docente no país. Paralelamente, algumas universidades públicas, como a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), desenvolveram programas-piloto vinculados à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), oferecendo experiências de 'residência pedagógica' em localidades específicas, como Belo Horizonte, São Paulo e Rio de Janeiro. Esses programas-piloto, embora limitados em termos de abrangência, foram fundamentais para testar e aprimorar o

¹¹ BRASIL. Projeto de Lei do Senado n.º 227/2007. Dispõe sobre a criação da Residência Educacional para professores da Educação Básica. Disponível em:

<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/82934>.

BRASIL. Projeto de Lei do Senado n.º 284/2012. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir a Residência Pedagógica como etapa da formação de professores da educação básica. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/109235>.

modelo de 'residência pedagógica', contribuindo para a consolidação do programa em nível nacional, em 2018.

A nomenclatura utilizada para os projetos supracitados varia: residência educacional, residência pedagógica e residência docente. A diversidade de termos pode indicar fragilidade teórico-metodológica, como apontado por Silva e Cruz (2018), que observam a falta de um conceito unificado e de uma base teórica consolidada para os programas. Essa variação na nomenclatura, além de demonstrar a ausência de uma reflexão teórica mais aprofundada, também reflete a falta de um entendimento comum sobre o modelo de formação que se deseja instituir.

Além disso, o início da formulação do Residência Pedagógica ancora-se no formato da experiência médica, adotando-o como um modelo para a formação de professores, de modo que se reconhece a importância de que os futuros docentes passem por um período pós-diplomação com "intensa prática junto a profissionais já experientes, em escolas e outras instituições educacionais" (SILVA, CRUZ, p. 230). Esse modelo, embora relevante no contexto da medicina, exige adaptações e uma revisão crítica, uma vez que as demandas da formação docente exigem um tratamento teórico-metodológico distinto das necessidades da formação médica (BRASIL, 2007, p. 3).

Essa conjuntura de relacionar a prática profissional é evidente nos projetos de formulação do Residência Pedagógica (aqui considerando suas variações supracitadas acima). Todavia, apesar dos projetos de Lei propostos no Senado Federal não terem sido implementados, desde a década de 2000 algumas experiências de residência são retratadas no campo da formação de professores, desde sistemas municipais e estaduais até o federal da educação básica e superior.

Neste momento, utilizo Silva e Cruz (2018) para esclarecer aspectos da história, hegemonia e resistência do PRP, que discutem as diversas iniciativas que buscaram qualificar a formação docente por meio de programas semelhantes à residência pedagógica. No Estado de São Paulo, o Programa Residência Educacional foi instituído entre 2012 e 2013 com o intuito de fortalecer a prática docente e enfrentar os desafios operacionais do estágio supervisionado, conforme a Lei Federal nº 11.788/2008. No entanto, o programa não contemplava os cursos de Pedagogia e foi encerrado em 2014.

Na Unifesp – campus Guarulhos, desde 2009, a residência pedagógica no curso de Pedagogia é desenvolvida com base na pedagogia da alternância, promovendo um contato contínuo entre universidade e escola básica.

Em Jundiaí (SP), a prefeitura lançou, em 2014, um programa de estágio remunerado em parceria com instituições privadas, envolvendo cursos como pedagogia, letras, psicologia e educação física. Apesar de permitir vivências intensas na escola, a proposta não teve continuidade.

No Rio Grande do Sul, o Instituto Superior de Educação Ivoti mantém, desde 2008, um projeto de residência que inclui o deslocamento dos estudantes para outras cidades, com estágio supervisionado em colégios da rede Sinodal, com acolhimento nas casas dos professores.

Por fim, em Niterói (RJ), a residência foi incorporada ao estágio probatório dos docentes da rede municipal em 2011, por meio de parceria entre a Secretaria Municipal de Educação, o CEALE/UFGM e o MEC. A formação teve carga horária de 60 horas e certificação reconhecida pelos órgãos envolvidos.

Para as mesmas autoras Silva e Cruz (2018), as iniciativas em implementar o PRP na formação de professores foram, constantemente, isoladas e fragmentadas. Ou seja,

não há clareza de um projeto da formação de professores [...] e, portanto, são projetos pontuais para resolver as questões na relação teoria e prática apresentando como forma de associação e, em alguns casos, para solucionar problemas da rede municipal de carência de professores, contratando os licenciandos como estagiários remunerados (SILVA, CRUZ, 2018, p. 234).

Por conseguinte, é possível identificar que essas ações não estão ancoradas em uma ação curricular, que se atenda à totalidade do trabalho/profissional docente e, sim, em uma perspectiva para solucionar problemas como a carência de professores. Portanto, a ação política – independente em que âmbito tratamos (regional, estadual ou nacional) –, na formação de professores ainda é marcada pela intenção de controlar, gerenciar e transformar a educação (BALL, MAGUIRE & BRAUN, 2012).

Outra vertente do debate sobre a residência pedagógica, apontada por Silva e Cruz (2018), trata da formação continuada de professores, também chamada de ‘residência docente’. Essa abordagem foca no aprimoramento profissional após a graduação, com ênfase no desenvolvimento de práticas pedagógicas e aprofundamento acadêmico. Nesse contexto, iniciativas como a da CAPES, em parceria com instituições como o Colégio Pedro II (RJ) e o Centro Pedagógico da UFGM, propuseram programas equivalentes à especialização *lato sensu*. Voltadas a professores recém-formados, essas ações buscavam fortalecer a articulação entre teoria e prática, promovendo um olhar mais amplo sobre o cotidiano das escolas públicas.

Outro exemplo é o “Programa de Residência Docente” do Colégio Visconde de Porto Seguro, em São Paulo. Inspirado no modelo alemão *Referendariat*, o projeto teve início em 2015 e se destina à formação de professores que desejam atuar na própria instituição, tanto no ensino fundamental quanto no médio. Com duração de um ano, o programa combina prática pedagógica e formação profissional específica, alinhada ao perfil da escola.

O projeto constituído em 2012 no Colégio Pedro II possuiu como interesse que os professores residentes frequentassem um centro em que realizassem atividades teórico-metodológicas, validando também enquanto curso de pós-graduação lato-sensu, fundamentado em uma imersão e parceria entre instituições (Colégio Pedro II e UFMG) (SILVA; CRUZ, 2018). Segundo Silva e Cruz (2018) a implementação do programa não visava apenas a vivência do residente em sala de aula, mas buscava também integrar a pesquisa acadêmica, a teoria e prática docente. A estratégia utilizada para conseguir esta integração era por meio de constantes encontros para dialogar e refletir sobre suas abordagens e estratégias pedagógicas utilizadas, principalmente, em sala de aula.

Interessante pensar a partir desses exemplos é que as experiências de imersão do professor em formação ou em início de carreira em escolas campo de forma intensiva assume formas singulares a depender do caso analisado. Esses exemplos não tiveram um mesmo ponto de partida ou uma mesma política indutora, mas é fato que as experiências da Residência e do Pibid demonstram uma variedade de expressões que esses programas assumem nas diferentes instituições de ensino superior.

Isso nos permite pensar que o processo de produção das políticas, pensado desde a sua concepção até a efetiva produção de seus efeitos, é permeada por uma série de acontecimentos que orientam a forma que tais políticas assumirão. Para Bowe, Ball e Gold (1992), compreender a elaboração e a ressignificação das políticas educacionais requer atenção a três contextos interligados, por onde o poder circula e se manifesta de diferentes formas:

i) **Contexto da influência** – refere-se ao espaço em que se desenrolam disputas simbólicas e políticas sobre o significado das propostas. Nele atuam diferentes atores e instituições, como partidos políticos, o governo em suas diversas instâncias, além de organismos multilaterais como o Banco Mundial e a Unesco. É nesse âmbito que certos

discursos ganham legitimidade e conseguem incidir sobre a agenda educacional, influenciando a direção das políticas que virão a ser formalizadas.

ii) **Contexto da produção de textos** – é onde as políticas se materializam sob a forma de documentos oficiais. Representa o momento de formulação, em que os discursos legitimados são traduzidos em normativas, planos, programas e diretrizes. No caso da desta pesquisa, esse contexto se manifesta, por exemplo, nos documentos que instituem o Programa Residência Pedagógica, produzidos pelo MEC e pela CAPES. Neles, observa-se uma tentativa de articular interesses diversos sob a linguagem do interesse público, ao mesmo tempo em que se delimitam os sentidos e os limites do que é esperado dos envolvidos.

iii) **Contexto da prática** – é o espaço em que as políticas são implementadas e reinterpretadas por professores, coordenadores, estudantes e demais sujeitos implicados. É nesse contexto que as diretrizes oficiais ganham novos contornos, atravessadas por condições locais, resistências, adesões e reinterpretações. Na pesquisa, esse contexto se expressa nos relatos, vivências e experiências dos participantes do Programa, que ressignificam a proposta conforme suas realidades institucionais e subjetivas. Assim, evidencia-se que as políticas não são meramente aplicadas, mas reconstruídas no cotidiano das práticas educativas.

A proposta dos autores é compreendida como um modelo de ciclo contínuo, no qual os três contextos estão em constante inter-relação. Não se trata de etapas sequenciais, mas de espaços simultâneos de disputa e negociação, com diferentes arenas, sujeitos e interesses em jogo. Essa abordagem permite compreender as políticas não apenas como documentos fixos, mas como processos vivos, em constante movimento (BOWE; BALL; GOLD; 1992)

A incorporação da abordagem do Ciclo de Políticas no campo educacional brasileiro deve-se, em grande medida, ao trabalho de Mainardes (2006), que sistematizou e aprofundou a proposta de Bowe, Ball e Gold (1992), destacando sua importância para compreender as políticas educacionais não como produtos acabados, mas como processos permeados por disputas, negociações e ressignificações. Para o autor, a abordagem do ciclo contribui para superar a visão linear e tecnicista das políticas, oferecendo instrumentos teórico-metodológicos que possibilitam analisar como as políticas são

reinterpretadas nos diversos contextos, especialmente no espaço da prática, onde ganham novos sentidos.

A partir desta compreensão, é importante enfatizar que o ciclo de políticas não deve ser entendido como um modelo absoluto, mas como uma proposta analítica que se expande e se complexifica conforme o contexto investigado. Como destaca Santos e Ferreira (2023) ao analisar diferentes processos de formulação e implementação de políticas educacionais, o ciclo é, antes de tudo, um espaço de circulação, onde sujeitos e discursos se movimentam, transformando e sendo transformados pelas condições institucionais e sociais que os atravessam. Assim, ao olhar para o Programa Residência Pedagógica na UFFS, torna-se necessário não apenas descrever os contextos, mas compreender como eles são continuamente ressignificados pelos sujeitos envolvidos, que, ao enfrentarem limitações estruturais, como o número reduzido de estudantes e a necessidade de atuação em múltiplos municípios, transformam essas mesmas restrições em possibilidades criativas de articulação.

Assim, ao adotar uma abordagem discursiva e se apoiar no referencial do Ciclo de Políticas, este estudo se alinha à perspectiva defendida por Mainardes (2006), para quem a análise das políticas deve considerar os diferentes contextos envolvidos, compreendendo que as políticas são formuladas em contextos específicos, mas sempre reinterpretadas pelos sujeitos que as colocam em prática. Tal compreensão é particularmente importante nesta pesquisa, ao considerar a implementação do Programa Residência Pedagógica na UFFS, marcada por condições locais singulares que induzem ressignificações da proposta nacional.

Como reforça Mainardes (2006), o ciclo de políticas permite compreender que as políticas não são implementadas tal como foram formuladas, mas se transformam na medida em que atravessam os diferentes contextos e são apropriadas pelos sujeitos. Assim, o Programa Residência Pedagógica, ao ser implementado na UFFS, é reelaborado por professores e coordenadores, que ajustam a política às suas realidades institucionais e territoriais, produzindo novos sentidos e práticas que podem até mesmo distanciar-se das intenções iniciais da formulação.

O que propomos, então, é o emprego de uma abordagem discursiva (FERREIRA; SANTOS, 2014) para investigar o PRP assumindo o programa como parte de um ciclo contínuo produtor de políticas, com um interesse maior no contexto da prática. Para tanto,

é necessário compreendermos as configurações do programa observando os próprios documentos, assumidos aqui como fontes, e as regularidades discursivas veiculadas neles e por eles.

Tendo realizado esse breve panorama sobre as condições de possibilidade para a emergência do PRP e com o esclarecimento de outro importante programa institucional de formação de professores no Brasil, o Pibid (mencionado como política de formação na introdução), trago as características do programa aqui investigado. A implementação do PRP ocorre em 2018 quando a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, tornou público o edital com o objetivo de realizar uma chamada pública para selecionar Instituições de Ensino Superior (IES) interessadas em apresentar propostas para a implementação PRP.

Dentro do documento, menciona-se que um dos principais objetivos do PRP que é articular teoria e prática, aproximando a universidade do campo prático, fortalecendo o vínculo com as redes públicas de educação básica, aperfeiçoando a formação de discentes de cursos de licenciaturas de IES, objetivando “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)” (Edital nº 06 da CAPES/2018).

Segundo o órgão financiador, os objetivos do programa são

- I. **Fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática** de estudantes de cursos de licenciatura;
- II. Contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos;
- III. Estabelecer **corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores**;
- IV. **Valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos** para a sua futura atuação profissional;
- V. Induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula (BRASIL, 2020, grifos nossos).

Mesmo reconhecendo que a produção científica acerca do PRP ainda é numericamente pequena, justificada pelo fato do PRP ser recente (2018), os estudos já realizados e publicados em periódicos científicos trazem reflexões bastante exitosas. Em seguida, será apresentada uma breve trajetória do Programa Residência Pedagógica, destacando seu papel como uma política que insere o profissional em formação no cotidiano escolar, em que seu objetivo é aproximar a teoria e prática desde os primeiros momentos da licenciatura. A inspiração para a consolidação do PRP não emerge de um

ponto fixo e, sim, diferentes formas de “residência¹²” implementadas em escolas e/ou universidades.

Ao analisar o PRP e a proposta prática na formação médica (Residência Médica) Faria e Diniz-Pereira (2019, p. 344) mencionam que “a presença da ideia de uma residência na formação docente denota, assim, a preocupação em se promover uma espécie de formação prática para os (futuros) professores” com o intuito de promover e possibilitar o contexto prático de atuação docente. No mesmo artigo, os autores realizam uma seção intitulada de “críticas ao discurso da formação prática de professores” (FARIA; DINIZ-PERIRA, 2019, p. 345) em que, segundo os autores

A residência pedagógica é uma ideia que já vem sendo explorada no Brasil há aproximadamente dez anos, sendo colocada em prática de distintas maneiras e em diferentes contextos. Percebemos uma tendência, especialmente nas instâncias políticas, de defesa da ampliação do tempo – e de uma mudança nas condições de realização – da formação prática dos professores, porém, nem sempre acompanhada de uma discussão aprofundada no que diz respeito às condições do trabalho docente, à sua carreira e remuneração.

Mas este discurso de uma relação mais teórico-prática na docência já tinha sido anunciado quando Garcia (2009) aponta em suas investigações e estudos sobre a formação inicial,

[...] uma grande insatisfação, tanto por parte das instâncias políticas como da classe docente em exercício, acerca da capacidade de resposta das atuais instituições de formação às necessidades da profissão docente. As críticas que as consideram como tendo uma organização burocratizada, em que se assiste a um divórcio entre a teoria e a prática, uma excessiva fragmentação do conhecimento ensinado, um vínculo tênue com as escolas, estão a fazer com que algumas vozes proponham a redução temporal da formação inicial e o incremento da atenção dada ao período de inserção profissional dos professores. (GARCIA, 2009, p. 13).

O que Faria e Diniz-Pereira (2019) trazem como reflexão é que esses discursos parecem ignorar a complexidade do processo de formação docente e, assim, acabam de reduzir a importância das universidades nesse processo. É importante destacar que o PRP foi implementado em 2018, em um contexto político nacional marcado pelo impeachment da então presidente Dilma Rousseff. A acusação formal que embasou o processo foram as chamadas “pedaladas fiscais”; no entanto, diversos estudos apontam a atuação de setores da elite econômica e política na construção de um discurso que mobilizou parte significativa da população, contribuindo para sua destituição. Esse cenário impacta

¹² A terminologia para Residência perpassa mais de uma área de formação. Encontrada como referência ao programa residência médica e residência pedagógica (com variações terminológicas). A característica em comum e que menciono nesse contexto é a relação prática que o termo possui em ambas formações acadêmicas e profissionais.

diretamente a formulação de políticas públicas educacionais, como o próprio PRP, marcado por diretrizes alinhadas ao novo governo.

Para Araújo (2020), a Política Nacional de Formação de Professores do Governo Federal pode ser compreendida como resultado de um movimento mais amplo de reconfiguração das políticas educacionais, intensificado durante o governo de Michel Temer. Nesse contexto, observa-se a atuação de uma cultura política estatal alinhada à lógica empresarial-neoliberal, marcada pela influência de banqueiros, fundações internacionais, multinacionais e organizações privadas “sem fins lucrativos”, como apontado por Gatti et al. (2019) e Shiroma, Garcia e Campos (2005). Essas entidades passam a operar na formulação de políticas por meio de discursos que promovem a necessidade de “mudar”, “salvar a educação”, implementar um “novo ensino médio” ou mesmo uma “nova formação docente”, vocabulário que, segundo os autores, compõe um léxico reformista com forte apelo técnico e de modernização, mas que mascara interesses de controle e regulação da docência.

Os discursos políticos que os circundam em seu contexto de atuação também fazem “o sentido dos professores, torna-os o que e quem eles são na escola e na sala de aula, maquia-os, produ-los, articula-os” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 17). Os diálogos com Michel Foucault (2003 e 2012) permitem ressignificar a forma de compreender e empregar a noção de um ciclo contínuo produtor de políticas, onde variados enunciados se articulam em meio à relações assimétricas de poder (BOWE, BALL & GOLD, 1992).

Compreendemos, assim, que essa política de formação docente, em articulação com os estágios supervisionados e com o PIBID, vem contribuindo contemporaneamente para a dinamização da relação entre teoria e prática. Afinal, corroboramos com Ferreira, Santos e Terreri (2016) quando apontam que a formação inicial de professores deve enfrentar a dicotomia entre teoria e prática como “uma aporia que, antes de ser combatida, deve ser percebida como condições de pensamento” (p.505). Afinal, no diálogo com Popkewitz (2016) essa distinção entre teoria e prática é parte dos dispositivos que constroem os próprios professores, em um processo no qual os inserimos e uma ordem discursiva que, em meio a relações de poder, fixa papéis e produz efeitos.

2.3 O subprojeto Ciências da Natureza do PRP na UFFS

A questão que guia essa investigação é: como os programas de formação de professores estão significando a relação teoria e prática no tempo presente, especialmente na Residência Pedagógica (RP) na área das Ciências da Natureza (CNT) da Universidade Federal da Fronteira Sul do *campus* Cerro Largo? A opção pela instituição em foco se justifica pelo fato de nela ter havido a produção de um subprojeto nomeado Ciências da Natureza que reuniu as licenciaturas da área. Além dessa organização apontar para a dimensão produtiva dos contextos de prática, ela nos incita a compreender como, nesse dispositivo integrador, que é a área do conhecimento, a relação entre teoria e prática vem sendo significada.

Essa configuração interdisciplinar não é apenas uma escolha metodológica, mas uma resposta às condições específicas da UFFS, uma instituição jovem, interiorana, com reduzido número de licenciandos em cada curso, e cuja realidade territorial exige articulações para viabilizar a implementação do PRP. Como ressaltado por Santos e Ferreira (2023), em contextos como esse, as limitações estruturais não apenas impõem barreiras, mas também induzem formas alternativas de organização, como a constituição de núcleos interdisciplinares. Assim, o subprojeto de Ciências da Natureza emerge como uma resposta situada às condições concretas da instituição, ressignificando, localmente, as orientações nacionais da política de formação docente.

Para tanto, precisamos compreender o que o próprio documento institucional organiza. Uma das particularidades desse projeto, o que aguçou ainda mais o interesse em empreender essa investigação, é pela sua própria organização. Na introdução realizou-se uma descrição da Instituição UFFS e seus respectivos *campi*. Neste momento, nosso olhar vai a 2 *campi* (Cerro Largo/ RS e Realeza/ PR) que contam com os cursos de licenciatura em Ciências da Natureza, isso é, licenciatura em Ciências Biológicas, Química e Física.

Me interessa, neste momento, analisar as posições de sujeito que podem ser ocupadas por alguns indivíduos (e não outros) que vão, por conseguinte, caracterizar o jogo político de significação na formação de professores, afinal

Ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfazer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo. Mais precisamente: nem todas regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas (diferenciadas e diferenciantes), enquanto outras parecem quase abertas a todos os ventos e postas, sem restrição previa, à disposição de cada sujeito que fala (FOUCAULT, 2003, p. 37)

Assim sendo, o corpo docente universitário dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Química e Física da UFFS, produziram o subprojeto a ser submetido a CAPES para a implementação do PRP da área das Ciências da Natureza. A organização desta maneira se dá, principalmente, pela universidade se encontrar geograficamente na região interiorana, onde, além da pouca procura nos cursos de licenciatura, o que não comportaria um PRP por componente curricular, o número de escolas presentes no município é reduzido, o que gera a necessidade de escolas receptoras/escola-campo em outros municípios na região.

Essa dinâmica evidencia a importância de compreender o ciclo de políticas não como uma sequência linear, mas como um processo simultâneo e contínuo, no qual o contexto da prática retroalimenta e transforma o próprio contexto da influência e da produção de textos. Para Santos e Ferreira (2023), a chegada da política na instituição não ocorre como uma mera aplicação, mas como uma circulação: discursos são apropriados, reinterpretados e mobilizados conforme os sujeitos buscam adaptar-se às suas realidades e possibilidades. No caso da UFFS, essa circulação é marcada pela necessidade de articulações interdisciplinares e por se pensar a integração entre diferentes municípios, condições que acabam por configurar um modo singular de implementação do PRP.

Para essas compreensões, é necessário observar a organização da instituição UFFS para comportar o projeto. As ações da Residência Pedagógica, propostas no subprojeto, foram organizadas para serem realizadas em escolas pertencentes a uma determinada região, considerando a realidade multicampi da UFFS. Nesse sentido, são apresentados dois contextos vinculados ao subprojeto, o *campus* de Cerro Largo/RS onde os municípios a serem atendidos pelos núcleos do RP são Guarani das Missões/RS, Roque Gonzales/RS, São Pedro do Butiá/RS e Salvador das Missões/RS e, no *campus* de Realeza/PR, os municípios de Santa Izabel do Oeste/PR, Ampére/PR.

As escolas vinculadas ao *Campus* de Cerro Largo/RS se localizam numa margem de 50 Km do *Campus* e são de fácil acesso, tanto dos licenciandos à escola, como aos preceptores à UFFS. Esse arranjo territorial e institucional evidencia, portanto, a força das condições locais na conformação da política. Como destaca Ball et al. (2012), e como também reforçado por Santos e Ferreira (2023), a implementação das políticas educativas é sempre atravessada por mediações e negociações específicas. No contexto da UFFS, a necessidade de deslocamento para municípios vizinhos, bem como a articulação entre diferentes cursos da área de Ciências da Natureza, são estratégias que respondem às

limitações, mas que também potencializam novas formas de integração curricular e formativa, criando um subprojeto que não apenas cumpre as diretrizes nacionais, mas que também as ressignifica a partir das necessidades e possibilidades locais.

A escola Estadual Eugênio Frantz é a única escola pública do município de Cerro Largo/RS que oferta o Ensino Médio e o Ensino Fundamental. As escolas vinculadas ao *Campus* de Realeza/RS se localizam numa margem de 30 Km do *Campus* e são de fácil acesso tanto dos licenciandos à escola, como aos preceptores à UFFS. No município de Realeza, duas escolas são identificadas: O Colégio Estadual de Ensino Fundamental e Médio João Paulo II, no bairro João Paulo II, distante aproximadamente 4 Km do *Campus* é a única escola pública localizada na zona urbana de Realeza/PR que oferta o Ensino Médio e o Ensino Fundamental e o Colégio Estadual de Ensino Fundamental e Carlos Eduardo, no bairro Centro, distante aproximadamente 4 Km *Campus* oferta apenas o Ensino Fundamental.

A organização por área de formação, ou seja, Ciências da Natureza (Ciências Biológicas, Química e Física) se dá pela proximidade temática que esses cursos possuem entre si. Nos currículos formativos das graduações supracitadas acima é possível visualizar algumas características em comum, como as disciplinas básicas de formação para o Ensino de Ciências. Krasilchik (2004) considera que, na formação para o ensino de Ciências, é fundamental a construção de conhecimentos pedagógicos que integrem vivências, reflexões e possibilidades de experimentação. Afinal, as áreas que compõem as Ciências da Natureza compartilham diversas aproximações conceituais e metodológicas, o que possibilita uma abordagem articulada no processo de ensino.

Nesse sentido, recorro novamente a Santos e Ferreira (2023) quando sugerem que a política, ao chegar às instituições, encontra sujeitos e estruturas que não apenas a recebem passivamente, mas que a transformam, configurando novas possibilidades, para argumentar sobre a criação de dispositivos de integração curricular no contexto de prática. No caso da UFFS, o subprojeto de Ciências da Natureza é exemplar dessa transformação: ao articular diferentes licenciaturas em um mesmo núcleo, constrói-se uma prática formativa interdisciplinar que extrapola a ideia tradicional de residência pedagógica disciplinar, promovendo uma abordagem integrada que configura novas formas de se conceber o conhecimento e, portanto, a formação de professores. Assim, a partir das leituras e do diálogo entre autores como Foucault (2008), Popkewitz (2001, 2011), Fischer (2003, 2011), Ferreira, Santos e Terreri (2016), Garcia (2009) venho buscar uma possível estruturação e evidências de uma história (DOSSE, 2012) onde, significar,

compreender e tomar o presente como tempo de observação e referência, contribui para significar o passado e as possibilidades de futuro.

Alguns pressupostos são notáveis nesse momento para sistematizar os diálogos que seguem nas discussões dessa dissertação. Na formação de professores e em especial no PRP, “a distinção entre teoria e prática é parte dos dispositivos que constroem os próprios professores [...] criando regras para a formação” em um sistema de regulações sociais e produções de políticas que definem bons ou maus professores e o que é ou o que deve ser o ensino e a formação de professores (FERREIRA; SANTOS; TERRERI, p. 495, 2016).

Assim, entende-se que o próprio professor é um sujeito formado também por processos; que discursos interpelam a formação docente e do sujeito em um processo de regulação, assim sendo, os professores são sujeitos produzidos, e produtores de discursos e de regulações. Diante disso, compreender o PRP a partir da perspectiva do ciclo de políticas permite evidenciar como os sujeitos envolvidos na sua implementação — professores formadores, preceptores e residentes — não apenas executam um programa nacional, mas participam ativamente da sua ressignificação, mobilizando discursos, ajustando práticas e transformando sentidos. Mas permite, sobretudo, problematizar como, em meio a esses processos vamos produzindo também nossas subjetividades docentes.

Como destacam Santos e Ferreira (2023), essa mobilização não é apenas operacional, mas discursiva e política, configurando modos específicos de ser professor e de formar professores, que respondem aos desafios e possibilidades de cada contexto. Isso significa que o próprio entendimento de teoria e prática podem ser resultados dos significados em uma regulação discursiva atribuídos pela própria universidade e/ou os programas formadores de professores.

Para tanto, entendemos a importância de compreender como esses enunciados “teoria e prática” e “residência pedagógica” vem sendo significados no campo da educação em ciências. Assim, na próxima seção, apresentaremos os resultados do levantamento bibliográfico que buscou compreender como a investigação científica acerca das relações teoria e prática vem sendo significada no campo discursivo da produção acadêmica em ensino de ciências.

3. LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

3.1 A produção acadêmica sobre o Programa Residência Pedagógica

Com o objetivo de compreender os significados frequentemente atribuídos à relação teoria e prática na formação pelo Programa Residência Pedagógica (PRP) nas publicações acadêmicas, foi realizado um levantamento da produção bibliográfica, publicada sob a forma de artigos científicos sobre o tema. Considerando que tais significados podem estar relacionados a uma ampla variedade de termos, o levantamento não pretende dar conta abarcar toda a discussão sobre a temática tampouco apresenta uma lista completa de trabalhos publicados na área. Contudo, o que apresentamos a seguir fornece um olhar sobre como o campo da Educação e, mais especificamente, da Educação em Ciências, vem tratando o PRP com ênfase especial na forma como o programa articula as dimensões da teoria e da prática. Dessa forma, os resultados obtidos são inspirados pelo referencial teórico adotado (FERREIRA; SANTOS, 2017), a partir do que procuramos identificar, nos artigos recuperados pelos descritores, os significados que têm moldado a nossa compreensão sobre a relação entre teoria e prática na formação pelo/do residência pedagógica.

A proposta inicial era investigar artigos que trouxessem, ambos descritores, o ‘Programa Residência Pedagógica’ e a ‘relação teoria e prática’. Todavia, a implementação do PRP ocorreu há 6 anos o que, certamente, implica na ainda pouco expressiva produção acadêmica sobre tema, quando da realização da etapa de levantamento deste trabalho. Importante fazer essa observação, sobretudo se considerarmos a produção veiculada em periódicos qualificados que envolvem processos de editoração que têm períodos mais extensos.

Foram selecionados periódicos nacionais da área de Ensino e Educação em Ciências, avaliados nos estratos A1 e A2 do Qualis CAPES e que possuem versão *on-line*. Para tanto, todas revistas destes estratos foram analisadas, utilizando a busca avançada. Para conhecimento, as revistas selecionadas e que apresentaram algum artigo identificado a partir dos descritores ‘Programa Residência Pedagógica’, se encontram no quadro 01.

Quadro 01. Revistas analisadas.

Estrato	Periódico do Qualis CAPES analisado	ISSN
A1	Educação em Revista	(2236-5192)
	Interfaces da Educação	(2177-7691)
A2	Caderno Brasileiro de Ensino de Física	(2175-7941)
	Ensino em Revista	(1983-1730)
	Reflexão e Ação	(1982-9949)
	Revista Cocar	(1981-9269)
	Revista de Educação pública	(0104-5962)
	Revista Educação em Questão	(1981-1802)

A busca por artigos foi feita utilizando-se da busca avançada do termo “Residência Pedagógica” e “Programa Residência Pedagógica”, seguido por “Ensino de Ciências”, “Educação em Ciências”, “Ciências Naturais”, “Ciências da Natureza”, “Química”, “Física” e “Biologia”. A partir dos resultados gerados por esses descritores, restringimos aqueles escritos em português. Na busca, foram selecionados os artigos que mencionassem o PRP como política de formação de professores (sem mencionar a área de conhecimento) ou que tivessem alguma relação com a área da Ciências da Natureza/ Ciências Naturais, em seus títulos, resumos e/ou palavras-chaves, na intenção de identificar se os sentidos trazidos pelos termos estavam de acordo com a nossa proposta de investigação. Por conta disso, em alguns casos foi necessário estender a leitura para o corpo do texto, adentrando em aspectos da investigação e da metodologia utilizada nos respectivos artigos.

Na busca, nem todos os periódicos analisados apresentaram resultados relevantes, isso porque inúmeros resultados apresentavam a descrição da formação e atuação de orientadores. Além disso, alguns resultados tratavam de artigos que investigam o PRP em outra área de ensino (ex: Matemática, Ciências Humanas, Linguagens) e/ou como o residência médica (Programa Residência Médica, especialização para profissionais formados em Medicina).

Assim, foram selecionados 10 artigos distribuídos em 6 revistas, a saber: Educação em Revista (1), Caderno Brasileiro de Ensino de Física (3), Ensino em Revista (1), Reflexão e Ação (1), Revista Cocar (2), Revista de Educação Pública (1) e Revista Educação em Questão (1). Para organização, o quadro 02 mostra o periódico, o título do artigo, seguido de um código, onde as abreviações sinalizam: RP (Residência Pedagógica), A1 ou A2 (periódico científico Qualis A1 ou A2) e 01, 02, 03 .. os artigos encontrados naquele estrato, respectivamente.

Quadro 02. Revistas analisadas, títulos dos trabalhos e código de avaliação.

Estrato	Periódico	Título do trabalho	Eixo de análise	Autores
A1	Educação em Revista	Mudanças no Pibid e na preparação de professores para o início da docência: análise em multiníveis baseada na THCA.	Formação Inicial	Rabelo, Dias e Carvalho (2020)
A2	Caderno Brasileiro de Ensino de Física	O ensino por investigação na formação inicial de professores de Física: uma experiência da Residência Pedagógica de uma Universidade Pública Federal.	Práticas pedagógicas	Coelho e Ambrózio (2019)
		Análise de uma experiência envolvendo a Codocência no contexto do Programa de Residência Pedagógica, seus impactos na formação docente e no desenvolvimento do ensino.	Prática pedagógica	Silva, Fernandes e Martins (2022)
		A produção de artigos de ensino de Física no estado do Acre: motivações e avanços.	Formação inicial	Melo-Junior e Silva (2021)
	Ensino em Revista	Residência pedagógica e formação de professores: apontamentos críticos sobre os programas de formação como meio de política social	Formação inicial	Sternberg (2021)
	Reflexão e Ação	Estágio curricular supervisionado como praxis: algumas perguntas e possíveis respostas.	Relação escola-universidade	Araújo e Martins (2020)
	Revista Cocar	Residência Pedagógica: estado do conhecimento sobre programa de iniciação à docência	Formação Inicial	Cardoso, Kimura e Nascimento (2021)

		Experiências exitosas e enfrentamentos vividos durante o programa de residência pedagógica das ciências biológicas UFC	Relação Escola-Universidade	Moreira e Leite (2022)
	Revista de Educação pública	Residência pedagógica: afinal, o que é isso?	Práticas pedagógicas	Faria e Diniz-Pereira (2019)
	Revista Educação em Questão	O estatuto do trabalho do professor da escola: desafio político para ser pensado nos cinquenta anos do estágio (1969 a 2019)	Relação escola-universidade	Barra (2020)

Fonte: Elaboração própria

Ao realizar o levantamento bibliográfico deste trabalho, optei por compreender os textos selecionados não apenas como dados a serem classificados rigidamente em categorias, mas como parte de um arquivo — no sentido ‘foucaultiano’ do termo. Para Foucault (2008), o arquivo não é um simples repositório de documentos, mas sim o conjunto de discursos que determina o que pode ser dito em determinada época, delimitando os regimes de enunciação possíveis. Assim, este conjunto reduzido de textos, resultante de um recorte específico, focado na política de formação docente e/ou na área de Ciências dentro do contexto da Residência Pedagógica, é analisado como um arquivo discursivo que revela preocupações, ênfases e silenciamentos. Em vez de apenas categorizar os artigos, procuro descrever com densidade os enunciados que neles emergem, atentando para os modos como abordam aspectos como a formação inicial, práticas pedagógicas e a relação universidade-escola.

Essa leitura analítica permite identificar eixos de análise que não se impõem a priori, mas que se revelam a partir da escuta atenta dos discursos veiculados nesses textos, como a centralidade da formação inicial, as práticas pedagógicas como oportunidades de se vivenciar experiências práticas e a centralidade da relação entre a universidade e a escola na constituição da profissionalidade docente. É importante destacar que foram desconsiderados os textos cujo conteúdo se restringia a descrições administrativas ou à atuação de orientadores, por não contribuírem diretamente para a problematização discursiva em torno da política de formação docente e da Residência Pedagógica. Na sequência, adotamos alguns referenciais já utilizados nesta pesquisa para dar sequência à análise apresentada.

3.2 Formação Inicial

Nesta categoria, os trabalhos analisados aglutinam discussões acerca das políticas de formação dos professores no contexto brasileiro, sendo recorrentes menções à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ainda a aspectos institucionais específicos como os relativos ao Colégio Pedro II, escola que desenvolveu o Programa Residência Docente (já mencionado no referencial teórico). Os três artigos analisados e classificados nesta categoria possuem como pano de fundo apresentação das políticas de implementação do PRP e, para/com isso, utilizam como ponto de partida (ao tratar sobre formação de professores no século XXI) o Colégio Pedro II, que implementou em 2012 o Programa Residência Docente. A menção ao Programa Residência Docente está relacionada à proposta de modelos de formação continuada de professores, que estavam em andamento ou em fase de reelaboração. Esse movimento teve início, de forma experimental, no Colégio Pedro II, e foi oficialmente instituído pela CAPES por meio da Portaria nº 206, de 21 de outubro de 2011 (FARIA; PEREIRA, 2019; CAPES, 2011).

Mas, além de considerar a historicidade da consolidação do programa, os artigos analisados realizam reflexões acerca do potencial do programa na formação de professores, seja ela inicial ou continuada. Observar o potencial do PRP na formação docente é, de fato, um indicativo para pensarmos nas políticas de formação de professores, afinal, o PRP pode ser compreendido como uma rede estruturada por uma lógica específica sobre os processos formativos, envolvendo instituições e discursos que, muitas vezes, entram em conflito. Essa articulação, como aponta Lopes (2005), não é linear nem harmônica, mas permeada por contradições que atravessam as práticas e os discursos de formação.

Para Foucault (2017), o discurso é entendido como um conjunto de práticas que atribuem significados aos objetos e sujeitos, ao mesmo tempo em que os instituem como realidade. Nesse sentido, analisar as práticas curriculares implica compreender as orientações e racionalidades que sustentam os modos de organização do conhecimento, da formação docente e das relações escolares. No âmbito das políticas de formação, como o PRP, essa análise evidencia que a operacionalização do currículo não ocorre de maneira neutra, mas atravessada por disputas e tensões. O conflito, nesse cenário, emerge como o

confronto entre diferentes linhas de força, que expressam projetos formativos distintos e interesses institucionais, por vezes, divergentes.

No caso específico do PRP, essas linhas de força se revelam nas tensões entre concepções de currículo que defendem uma formação crítica, pautada na autonomia e na reflexão docente, e aquelas que privilegiam um modelo tecnicista, voltado ao cumprimento de padrões e competências estabelecidas por políticas públicas, como é o caso das recentes políticas de currículo centralizadas e de abrangência em todo o território nacional. Evidenciam-se também nas disputas entre universidades e redes escolares acerca da definição dos conteúdos, da organização dos processos formativos e da autonomia dos residentes. Como aponta Foucault (2018), são essas linhas de força que constituem as relações de saber-poder nos dispositivos educativos, ao mesmo tempo em que condicionam as possibilidades de transformação e resistência no campo da formação docente.

O artigo ‘Mudanças no Pibid e na preparação de professores para o início da docência: análise em multiníveis baseada na THCA’, de Rabelo, Dias e Carvalho (2020), ao analisar as transformações recentes no PIBID por meio da Teoria Histórico-Cultural da Atividade (THCA), oferece uma leitura crítica sobre como as alterações estruturais no programa impactam negativamente o processo de iniciação à docência. Os autores destacam que as modificações ocorridas nas últimas edições do PIBID provocaram uma descaracterização de suas concepções fundantes, afastando o programa de seu papel formativo (RABELO, DIAS e CARVALHO, 2020). Esse afastamento, segundo os autores, compromete aspectos essenciais como a tutoria qualificada, a diversidade dos sujeitos envolvidos e o vínculo formativo entre universidade e escola:

Nossos resultados indicam que essas mudanças podem provocar o distanciamento do PIBID de sua identificação com a iniciação à docência, pois prejudicam a eficiência da ação de tutoria, diminuem a heterogeneidade dos sujeitos que compõem os subprojetos e enfraquecem as parcerias entre universidades e escolas" (RABELO et al., 2020, p. 01).

Além disso, ao utilizarem a THCA, os autores compreendem o processo formativo como uma atividade socialmente situada, historicamente construída e mediada por instrumentos simbólicos e materiais. A formação de professores, nesse sentido, é atravessada por contradições inerentes às estruturas organizacionais e políticas das instituições escolares e universitárias. A crise nos elementos que sustentavam os

programas de formação de professores, como o papel ativo da tutoria e a vivência imersiva, sinaliza, de acordo com os autores, para uma potencial regressão nos avanços obtidos em termos de integração teoria e prática, afinal ao invés de reforçar a aproximação entre universidade e escola, promovendo experiências formativas significativas, as mudanças recentes parecem indicar um retorno a modelos menos integrados e menos colaborativos (RABELO et al., 2020, p. 12).

No estudo de Cardoso, Kimura e Nascimento (2021), intitulado *Residência Pedagógica: estado do conhecimento sobre programa de iniciação à docência*, por sua vez, destaca-se a análise de diversas pesquisas produzidas sobre o Programa de Residência Pedagógica (PRP), indicando um consenso entre os autores quanto ao seu papel na inserção dos licenciandos no cotidiano escolar. Essa vivência, conforme apontam, permite não apenas o contato com a prática docente, mas também a imersão nos desafios socioculturais da escola pública brasileira. Em suas palavras, “os trabalhos analisados identificaram que o programa Residência Pedagógica tem contribuído para a formação dos licenciandos, em relação à inserção no cotidiano escolar e seus desafios” (CARDOSO, KIMURA E NASCIMENTO, 2021, p.1).

Essa observação dialoga com Nóvoa (2009), ao reconhecer que a identidade docente se constrói não apenas em espaços formativos teóricos, mas também no enfrentamento cotidiano da realidade escolar, o que requer um movimento reflexivo contínuo. Entretanto, como alertam os próprios autores, o desafio é garantir que essa inserção seja formativa e crítica, e não uma mera adaptação a práticas escolares cristalizadas.

Já no artigo ‘A produção de artigos de ensino de Física no estado do Acre: motivações e avanços’, Melo-Junior e Silva (2021), em uma abordagem crítica, discute a Residência Pedagógica como expressão de uma política social marcada por ambivalências. Se, por um lado, o programa representa um avanço ao prever a imersão dos licenciandos em práticas pedagógicas supervisionadas, por outro, pode ser cooptado por lógicas tecnocráticas e de controle, quando desprovido de intencionalidade formativa crítica, “sendo assim, para seguir formando profissionais capacitados para as diferentes realidades educacionais presentes no Estado, é necessário buscar um nivelamento e um ensino emancipatório. O investimento nas universidades públicas da Região Norte é essencial para reduzir a discrepância dos níveis de excelência com as universidades públicas do sudeste e sul do país” (MELO-JUNIOR, SILVA, 2021, p. 1115).

Os autores denunciam ainda o risco de esvaziamento político-pedagógico dos programas formativos frente à lógica gerencialista e à cultura da responsabilização docente, apontando que o PRP, enquanto política social, pode tanto constituir-se como instrumento de formação crítica quanto ser cooptado por racionalidades neoliberais que desresponsabilizam o Estado e transferem à universidade e ao licenciando a tarefa de suprir lacunas estruturais da escola (MELO-JUNIOR, SILVA, 2021).

Esse risco é amplamente discutido por autores como Cochran-Smith e Lytle (2009), quando alertam que programas de formação docente mediados tendem a priorizar resultados mensuráveis em detrimento de processos reflexivos e críticos. Ball (2001) corrobora essa perspectiva ao afirmar que as reformas educacionais contemporâneas têm imposto uma lógica performativa à prática docente, deslocando o foco da formação para o cumprimento de metas, indicadores e padrões.

Assim, a leitura aprofundada dos três artigos demonstra que o sucesso ou fracasso dos programas como PIBID e PRP depende diretamente das condições políticas, institucionais e formativas que os sustentam. Mais do que dispositivos operacionais, essas iniciativas carregam embates epistemológicos e disputas sobre os sentidos da formação docente, que precisam ser tensionados à luz das contradições das políticas públicas e dos projetos pedagógicos em disputa.

Embora não tenha sido incluído nas análises empreendidas nesta dissertação, cabe mencionar a contribuição de outros estudos que dialogam com a formação inicial. Nesse sentido, Alves e Simão (2019, p. 200) ressaltam que a inserção na escola, mediada por programas como o PRP, pode proporcionar uma “compreensão crítico-reflexiva do contexto escolar com sua diversidade cultural e social, conflitos e fragilidades que [...] exigem uma formação como práxis emancipadora”. Essa perspectiva reforça a necessidade de considerar tais programas como espaços de formação articulados a uma proposta curricular crítica, investigativa e profissionalizante.

Nesse sentido, é essencial que a inserção dos residentes nas escolas esteja alinhada a um currículo formativo crítico, que valorize o planejamento e a reflexão como elementos centrais do processo formativo. Portanto, embora o PRP e o PIBID apresentem grande potencial para ressignificar a formação docente, seu êxito depende de uma implementação cuidadosa e de uma constante avaliação crítica. Isso inclui garantir condições estruturais adequadas, espaços de formação reflexiva e a valorização dos

profissionais envolvidos, de modo a consolidar uma formação que não apenas vivencie a prática, mas que a compreenda em diálogo permanente com a teoria, discutida de forma crítica no âmbito do currículo formativo. Como lembra Veiga (2008), a prática é lugar de síntese e tensão, e é nela que o professor se constitui como sujeito de saber e de ação pedagógica.

3.3 Práticas pedagógicas

A formação inicial de professores das Ciências da Natureza tem se apresentado como um campo de desafios e possibilidades, sobretudo quando articulada a experiências significativas que aproximam a teoria da prática. Entre as diretrizes contemporâneas da educação, as práticas pedagógicas ganham centralidade como eixo estruturante da profissionalização docente. Como afirmam Gatti e Barreto (2009), há uma urgência em repensar os currículos de licenciatura, garantindo espaços formativos que possibilitem a integração entre saberes teóricos e o cotidiano das escolas.

Autores como Perrenoud (2001) e Tardif (2014) também ressaltam que ensinar é uma atividade complexa que exige a articulação de saberes diversos, incluindo o saber da experiência, o saber pedagógico e o conhecimento disciplinar. Assim, programas como a Residência Pedagógica representam uma tentativa concreta de promover essa articulação, constituindo-se como espaço fecundo para a investigação e ressignificação das práticas docentes. A proposta do PRP, especialmente a partir do Edital CAPES nº 6/2018¹³, visa combater a dicotomia entre teoria e prática que historicamente atravessa a formação docente no Brasil, como denuncia Popkewitz (1997) ao discutir as regulações e dispositivos discursivos que configuram o campo educacional de forma mais ampla.

No texto ‘O ensino por investigação na formação inicial de professores de Física: uma experiência da Residência Pedagógica de uma Universidade Pública Federal’, Coelho e Ambrózio (2021) descrevem uma experiência formativa baseada no ensino por investigação, destacando que a reflexão crítica sobre a prática é um elemento essencial na construção de saberes docentes. Os autores afirmam que “os processos de pesquisa e

¹³ Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica que teve por objetivo selecionar “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” (BRASIL, 2018).

de reflexão da prática pedagógica [...] contribuem para a construção de saberes para a docência em Física” (COELHO; AMBRÓZIO, 2021, p. 493). Ao mobilizarem os licenciandos em situações de análise, planejamento e discussão didática, os autores evidenciam como as práticas pedagógicas se tornam ocasiões de desenvolvimento profissional. Nesse sentido, a prática deixa de ser compreendida como aplicação mecânica da teoria e passa a ser encarada como espaço de construção de sentido, tomada de decisões e produção de conhecimento.

Essa compreensão se alinha à perspectiva de Foucault (1996), ao considerar que os saberes docentes também são atravessados por relações de poder e por tecnologias de formação que moldam discursos e práticas. Assim, ao propor uma abordagem investigativa, Coelho e Ambrózio (2021) tensionam os modos tradicionais de ensinar e formar professores, oferecendo uma alternativa discursiva que desestabiliza o lugar do professor como mero transmissor.

Em ‘Análise de uma experiência envolvendo a Codocência no contexto do Programa de Residência Pedagógica, seus impactos na formação docente e no desenvolvimento do ensino’, Silva, Fernandes e Martins (2021) abordam a codocência como estratégia formativa que promove a partilha de saberes e a construção coletiva do planejamento pedagógico. Os autores afirmam que “O diálogo horizontal entre a escola e a universidade é visto como fundamental para o processo de formação na medida em que permite compartilhar experiências e saberes produzidos nestes diferentes espaços, valorizando a escola e seus professores como produtores de conhecimento” (SILVA, FERNANDES E MARTINS, 2021, p. 240). Tal experiência evidencia uma forma de resistência à fragmentação da formação inicial, pois desloca o foco da transmissão para o compartilhamento e para o fazer docente situado.

Nessa direção, pode-se afirmar que a codocência configura-se como um dispositivo formativo que coloca em suspensão os binarismos teoria e prática e universidade/escola, tal como apontado por Popkewitz (1997), ao discutir os regimes de razão pedagógica. Trata-se de um espaço onde se produzem saberes outros, a partir da interação entre atores institucionais e escolares, promovendo a construção coletiva da docência.

No texto ‘Residência pedagógica: afinal, o que é isso?’, Faria e Diniz-Pereira (2019) discutem o conceito de residência pedagógica e sua origem no modelo médico,

adaptado ao contexto educacional. Ao analisar o Edital da CAPES nº 6/2018, os autores destacam que o objetivo era “estimular a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019, p. 335). Essa articulação se materializa em experiências formativas que promovem a imersão dos licenciandos em contextos escolares reais, permitindo uma compreensão mais profunda dos desafios da docência.

A discussão dos autores é relevante ao revelar como o termo ‘residência pedagógica’ tem sido interpretado de modos distintos no campo educacional, mas converge em torno da ideia de prática supervisionada, situada e com propósito formativo. Essa imersão tensiona a tradição dualista entre universidade e escola, e aponta para a necessidade de uma formação ancorada na experiência situada, como defendido por Zeichner (2010). Nesse sentido, destaco também a problematização proposta por Foucault (2008), ao tratar da produção de sujeitos e da governança das condutas no interior das instituições.

A análise desses três estudos permite observar que a prática pedagógica, longe de ser mero espaço de aplicação de saberes, configura-se como campo investigativo e de produção de conhecimento. A aproximação da escola como espaço de formação, como também defendem autores como Imbernón (2011) e Freire (1996), é condição indispensável para a construção de uma prática docente crítica, emancipatória e responsiva às demandas sociais.

Dessa forma, compreende-se que as práticas pedagógicas vivenciadas nos programas de formação docente, como Programa Residência Pedagógica, potencializam a articulação teoria e prática ao promoverem contextos colaborativos, investigativos e de reflexão. Esses espaços (bem articulados) são fundamentais para a formação de professores e o próximo eixo poderá contribuir nessa discussão para relacionar a relação do PRP com a escola.

3.4 Relação Universidade–Escola

A formação inicial de professores das Ciências da Natureza tem sido, historicamente, atravessada por clivagens entre teoria e prática, frequentemente tratadas como domínios estanques nos currículos e nas políticas de formação. Tal separação, longe

de ser natural, é fruto de processos históricos e discursivos que organizam o campo da docência como espaço de regulação e hierarquização dos saberes. Nesse cenário, a relação entre universidade e escola emerge como um dos pontos de maior tensão e disputa, implicando não apenas aspectos operacionais, mas sobretudo epistemológicos e políticos.

Neste eixo, analisamos a articulação universidade-escola como elemento constitutivo da formação docente, tomando como objeto três artigos científicos que tratam do estágio supervisionado e suas implicações formativas. A leitura é orientada pela abordagem foucaultiana, pela perspectiva do ciclo de políticas (BALL; BOWE; GOLD, 1992) e pelas contribuições de Beatriz Pereira (2023) acerca da articulação entre teoria e prática na docência, compreendendo tais relações como campos discursivos, tensionados por disputas de sentido e regimes de verdade.

O artigo ‘Experiências exitosas e enfrentamentos vividos durante o Programa de Residência Pedagógica das Ciências Biológicas UFC’, de Moreira e Leite (2022), realiza uma análise político-histórica do estágio obrigatório, tendo como marco inicial a Resolução nº 9/1969. As autoras argumentam que, embora a escola seja o lócus privilegiado do estágio, seu papel formativo é sistematicamente invisibilizado pelas normativas e pelas práticas institucionais. Tal apagamento do trabalho docente da escola no processo formativo denuncia um movimento de naturalização, que retira da escola sua condição de sujeito produtor de saber pedagógico. Para as autoras “vale ressaltar que o estágio é configurado como espaço de pesquisa nos cursos de formação, além de contribuir para a construção da identidade docente” (MOREIRA, LEITE, 2022, p. 1).

À luz de Foucault (1996), pode-se compreender essa naturalização como um efeito dos dispositivos que produzem e regulam as formas legítimas de saber e de sujeito no campo da formação docente. Ao posicionar a universidade como instituição "interveniente" e a escola como "concedente", os discursos oficiais estabelecem uma assimetria que reifica a centralidade universitária na produção do saber pedagógico e relega a escola à condição de campo de aplicação, afinal,

“importa destacar que o termo que celebra o convênio entre a instituição formadora e a escola tanto realça o papel da instituição formadora (interveniente) como relega a escola à condição de quem autoriza que outrem (alguém) faça uso (concedente) de si. A redução da escola à condição de concedente parece corresponder a um arranjo possível, já que assumir o trabalho da escola com o estágio, entendendo-o como trabalho, implicaria assumir as consequências resultantes de se somar ao trabalho da escola também o trabalho suposto pelo estágio.” (BARRA, 2020, p. 6).

Esse artigo, também incluído neste levantamento, intitulado ‘O estatuto do trabalho do professor da escola: desafio político para ser pensado nos cinquenta anos do estágio (1969 a 2019)’, de Barra (2020) ressoa com as proposições de Beatriz Pereira (2023), que afirma que a prática não deve ser compreendida como instância inferior ou meramente operativa, mas como espaço legítimo de elaboração teórica, reflexão crítica e invenção pedagógica. Ao ignorar a escola como espaço epistemológico, a política educacional reforça uma lógica binária e reducionista, que compromete a integralidade da formação docente.

Na chave teórica de Ball (1992), esse processo pode ser analisado como um descompasso entre os "contextos de influência" e os "contextos de prática". A política se enuncia como possibilidade de articulação, mas é tensionada por dinâmicas institucionais e discursivas que reiteram a fragmentação e a subordinação da escola no ciclo da formação.

Já no artigo intitulado ‘Estágio curricular supervisionado como práxis: algumas perguntas e possíveis respostas’, de Araújo e Martins (2020), publicado na *Revista Reflexão e Ação*, propõe uma abordagem do estágio curricular supervisionado como práxis, entendida como ação crítica, situada e transformadora. Em oposição à perspectiva tecnicista e protocolar, os autores defendem que o estágio deve ser compreendido como campo de elaboração da identidade docente e de articulação viva entre teoria e prática: “O estágio é práxis. Nele há potencial para se elevar a qualidade da formação dos professores e, por isso, da educação pública brasileira” (ARAÚJO; MARTINS, 2020, p. 196).

Essa compreensão desloca a prática de sua posição subalterna, conferindo-lhe centralidade na produção do conhecimento pedagógico. Tal como defende Pereira (2013), a prática é o lugar em que a teoria se reinscreve e se reinventa, desestabilizando hierarquias e permitindo o exercício investigativo sobre a docência, que corrobora com os autores quando menciona que a docência “é a articulação teoria e prática que permite teoria-prática chegarem ao destino, a aprendizagem” (ARAÚJO; MARTINS, 2020, p. 199). A defesa do estágio como práxis recoloca a escola como espaço formativo, tensionando a lógica tradicional de que a universidade detém o saber e a escola apenas o executa. Em um exercício de nos aproximarmos de uma linguagem foucaultiana, pode-se dizer que o estágio, entendido nesse sentido, constitui-se como tecnologia de si, um exercício discursivo e político de constituição da subjetividade docente.

A crítica dos autores ao Programa Residência Pedagógica (PRP) também reforça essa leitura. Embora o PRP proponha a imersão na escola, ainda opera sob lógicas de regulação, avaliação e controle que, muitas vezes, reiteram os modos conservadores de formação, “qual seria o inédito no PRP propalado pelo Ministério da Educação? Qual a diferença teórico-metodológica do PRP para o estágio no seu sentido mais conservador?” (ARAÚJO; MARTINS, 2020, p. 198). Tal problematização articula-se com a análise crítica do ciclo de políticas, ao indicar como os contextos de produção e de recontextualização das políticas são atravessados por disputas, contradições e ressignificações. O estágio, quando compreendido como práxis, torna-se campo de resistência e de produção de novas racionalidades pedagógicas.

A análise dos três artigos revela que a articulação universidade-escola permanece tensionada por dispositivos institucionais e simbólicos que hierarquizam os saberes e os sujeitos da formação. Apesar dos avanços discursivos em direção a uma maior integração, persistem lógicas que reforçam a separação entre teoria e prática e o apagamento da escola como espaço de formação. Retomar a escola como campo epistêmico e político exige o reconhecimento de que a formação docente – e particularmente o estágio – é atravessada por relações de poder, por regulações e por resistências. Portanto, é possível visualizar o estágio não apenas como campo de aplicação, mas como espaço de produção discursiva, de subjetivação docente e de reconfiguração da relação universidade-escola.

Dessa forma, a análise dos artigos selecionados permitiu evidenciar que a relação entre teoria e prática, no contexto do Programa Residência Pedagógica, não é dada de forma homogênea, mas emerge como um campo de disputas e significações que envolvem diferentes concepções de formação docente, racionalidades pedagógicas e modos de articulação entre universidade e escola. A partir de uma leitura inspirada nos referenciais de Ferreira, Santos e Terreri (2016), Foucault (2008), Pereira (2012), Ball (2001) e Popkewitz (1997), foi possível reconhecer que os sentidos atribuídos à formação inicial, às práticas pedagógicas e à relação universidade-escola são atravessados por discursos que tanto reproduzem quanto tensionam lógicas de regulação, tecnicismo e performatividade.

Se por um lado, os textos analisados apontam para experiências que potencializam uma formação situada, crítica e investigativa, por outro, também revelam limitações e ambivalências que marcam os programas institucionais como o PRP. Considerando esse panorama, a próxima etapa desta pesquisa consiste na análise do projeto institucional

submetido à CAPES pelo curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Cerro Largo. O objetivo é compreender como os sentidos de teoria e prática foram mobilizados na formulação oficial do programa, contribuindo para aprofundar a compreensão dos regimes discursivos que constituem a política de formação docente em seu contexto local.

4. A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UFFS: ANÁLISE DO SUBPROJETO DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA

A análise do projeto submetido pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) à CAPES no âmbito do Programa de Residência Pedagógica (PRP), com foco na área das Ciências da Natureza, revela um esforço institucional robusto em qualificar a formação inicial docente a partir da imersão dos licenciandos nos contextos reais da educação básica. A proposta¹⁴, que articula os cursos de Biologia, Química e Física nos *campi* de Cerro Largo (RS) e Realeza (PR), se estrutura a partir de princípios que valorizam a vivência prática, a interdisciplinaridade e a integração entre universidade e escola.

Logo nos objetivos do subprojeto, evidencia-se uma concepção de formação docente comprometida com o exercício profissional e com a articulação teoria-prática. A proposta busca “possibilitar a construção de conhecimentos pedagógicos empíricos, por meio da vivência, reflexão, experimentação e compartilhamento de práticas pedagógicas” e “executar planos de ensino e/ou projetos interdisciplinares, e analisar a prática de ensino [...] refletindo articuladamente teoria e contextos práticos sistematizados” (PROGRAD/UFFS, 2020, p. 01). A centralidade da prática, como espaço formativo e produtor de saberes, emerge de forma explícita e é reiterada na seção que apresenta a interface entre o subprojeto e o PRP, quando os autores do projeto afirmam: “corroboramos os postulados de Nóvoa (2009), de que a formação docente deve acontecer no exercício da profissão, uma vez que muitas aprendizagens só ocorrem na prática cotidiana de sala de aula, não havendo como concebê-las apenas pelo viés teórico” (PROGRAD/UFFS, 2020, p. 02).

Essa formulação explicita um deslocamento importante: a prática não é tratada como mera aplicação da teoria, mas como espaço de problematização e construção de sentidos. Essa concepção se aproxima das discussões de Pereira (2019), que aponta a relação entre teoria e prática como uma via de mão dupla, em que o conhecimento teórico ganha significado na ação, ao passo que a prática se torna inteligível e transformadora à luz da teoria. Também dialoga com Terreri e Ferreira (2013), que mostram como essa

¹⁴ Este projeto foi obtido mediante solicitação formal ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e autorizado para fins de análise na presente dissertação. O documento completo está disponível para consulta nos anexos deste trabalho.

relação é produzida historicamente em meio a tensões e hibridismos discursivos. Assim, o subprojeto da UFFS reinscreve, em seu texto, uma concepção de formação que tensiona os limites entre teoria e prática, situando-se no campo das disputas já evidenciadas na literatura.

Em diálogo com Foucault (1996), é possível compreender que a ênfase na prática também opera como dispositivo de produção de sujeitos docentes. Ao convocar os licenciandos a registrar suas experiências em diários, relatórios e relatos reflexivos, o edital institui formas de subjetivação: professores em formação que devem não apenas agir, mas refletir, narrar e analisar sua própria prática. Trata-se da inscrição de um regime de verdade que legitima determinados modos de ser professor — reflexivo, pesquisador da própria prática, articulador de saberes — em detrimento de outros. Lopes e Macedo (2011) lembram que o currículo e as políticas são práticas discursivas que delimitam o que pode ser dito e feito no campo educacional. Sob essa ótica, o subprojeto da UFFS pode ser lido como um texto curricular que, ao mesmo tempo em que normatiza, abre espaço para disputas e ressignificações locais.

A referência à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no subprojeto, ainda que pontual, não pode ser lida apenas como uma adequação normativa. Trata-se de uma inscrição discursiva que carrega tensões próprias do campo educacional. A BNCC, como política curricular nacional, institui conteúdos e competências obrigatórias para a educação básica, funcionando como um regime de verdade que orienta práticas e discursos sobre o que deve ser ensinado (LOPES; MACEDO, 2011). No entanto, ao mesmo tempo em que o edital da UFFS a menciona como parâmetro, não há uma descrição detalhada de como esses conteúdos serão efetivamente trabalhados no contexto da Residência Pedagógica. Essa ausência também pode ser compreendida como gesto político: não explicitar a BNCC significa abrir espaço para traduções locais da política e, em certa medida, tensionar sua pretensão de homogeneização curricular. Nessa perspectiva, a relação com a BNCC se apresenta como um campo de disputa, no qual a escolha de não explicitar pode ser lida como forma de resistência e como possibilidade de reinscrição da política a partir das condições concretas da universidade e das escolas envolvidas.

A própria formulação de que “o desejo de encontrar soluções para casos concretos mobiliza saberes teóricos que são imprescindíveis para sua resolução”

(PROGRAD/UFFS, 2020, p. 02) reforça a concepção de que a prática não é mera aplicação, mas um campo de problematização que convoca o conhecimento teórico.

Outra dimensão importante do subprojeto é a ênfase no desenvolvimento da autonomia e da autoria docente. O edital destaca como contribuições do programa a promoção de “situações de registro reflexivo em diário de bordo acerca das experiências vividas no espaço-tempo da escola e da universidade” (PROGRAD/UFFS, 2020, p. 1), bem como a elaboração de Relatos de Experiência e Relatórios Finais.

Esses instrumentos não apenas documentam atividades, mas funcionam como práticas formativas que instituem sujeitos capazes de narrar e analisar sua trajetória. Zeichner (1993) já havia problematizado a noção de professor reflexivo, apontando como, em alguns contextos, a reflexividade é mais um dispositivo de controle do que um espaço de emancipação. Em diálogo com Foucault (2001), podemos entender a escrita reflexiva como prática de si, que forma e regula os sujeitos ao mesmo tempo em que possibilita novas formas de ação.

A concepção de política pública subjacente ao projeto também dialoga com a abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball e Bowe (1992), particularmente ao considerar que o contexto da prática é mais do que um momento de implementação. Ele é, na verdade, um espaço em que os textos das políticas são reinterpretados, disputados e ressignificados. O subprojeto da UFFS, ao propor ações formativas nas escolas e na universidade, evidencia como a política do PRP ganha contornos próprios no contexto institucional, revelando as traduções locais da política nacional.

Nessa perspectiva, é possível identificar no edital da UFFS (2020) a presença de enunciados produzidos nos três contextos propostos por Ball e Bowe (1992). O contexto de influência aparece quando o documento se ancora na Política Nacional de Formação de Professores e na indução governamental para o aperfeiçoamento do estágio supervisionado, explicitando que o PRP “é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura” (PROGRAD/UFFS, 2020, p. 2). Aqui, percebe-se como o discurso do Estado, alinhado a diretrizes nacionais, se coloca como base legitimadora da proposta.

O contexto da produção do texto da política se expressa nas orientações normativas e nas prescrições do edital, que definem objetivos e atividades esperadas.

Nesse âmbito, encontram-se formulações como a exigência de que os residentes “participem de situações concretas no campo profissional, permitindo o incremento da maturidade intelectual e profissional” (PROGRAD/UFFS, 2020, p. 01) ou que o programa possa “propor alternativas, no tocante aos conteúdos, a partir das unidades temáticas propostas pela Base Nacional Comum Curricular” (PROGRAD/UFFS, 2020, 2020, p. 01). Tais enunciados não apenas regulamentam, mas também produzem sentidos sobre a formação docente, instituindo uma narrativa em que a aproximação entre teoria e prática.

Por fim, enunciados gestados no contexto da prática são evidenciados no próprio desenho das ações previstas, que pressupõem mediações e disputas interpretativas no espaço da escola e da universidade. O edital explicita, por exemplo, que se deve “oportunizar situações de registro reflexivo em diário de bordo acerca das experiências vividas no espaço-tempo da escola e da universidade” (PROGRAD/UFFS, 2020, p. 01) e que os licenciandos devem “vivenciar as várias etapas da ação docente: contextualização da realidade, planejamento, regência de classe e avaliação” (PROGRAD/UFFS, 2020, p. 01). Tais orientações, ao mesmo tempo que normatizam, abrem margem para traduções locais da política, em que residentes, preceptores e docentes orientadores resignificam o texto prescrito a partir das condições históricas, sociais e institucionais específicas (MAINARDES, 2006).

Desse modo, ao articular os três contextos do ciclo de políticas, compreendemos que o edital da UFFS não se limita a ser uma reprodução da política nacional, mas constitui um espaço de circulação e de produção de discursos em que diferentes atores produzem sentidos sobre o que é formar professores.

Ainda, a proposta de atuação interdisciplinar entre os cursos das Ciências da Natureza, com foco na elaboração de projetos interdisciplinares, aponta para uma concepção ampliada da formação docente e uma novidade/ peculiaridade desse projeto, talvez uma característica não encontrada em outras IEs e que pode estar fortemente relacionada com a popularidade e contexto interiorano da UFFS. Essa dimensão interdisciplinar não se restringe a conteúdos escolares, mas alcança as formas de organização do trabalho pedagógico, de planejamento coletivo e de articulação com os sujeitos da escola.

Outro aspecto relevante é a valorização de práticas investigativas, quando o edital estabelece que o subprojeto deve “sistematizar o conhecimento a partir do confronto entre a realidade investigada e o referencial teórico” (PROGRAD/UFFS, 2020, p. 1). Essa formulação reforça a concepção do professor como pesquisador de sua própria prática, em oposição a modelos tecnicistas. Beatriz Pereira (2019) destaca que a docência deve ser entendida como um campo de investigação permanente, no qual teoria e prática se retroalimentam. A UFFS, ao inscrever essa perspectiva em seu subprojeto, alinha-se a um discurso contemporâneo de profissionalização docente que ultrapassa a mera reprodução de conteúdos.

A articulação entre universidade e escola, horizonte formativo reiterado em várias seções do edital, também merece destaque. O documento prevê que os residentes participem não apenas de atividades em sala de aula, mas de reuniões pedagógicas, projetos coletivos e processos avaliativos (PROGRAD/UFFS, 2020, p. 2). Essa compreensão ampliada da prática docente se aproxima das discussões de Tardif (2014), para quem os saberes profissionais se constroem na pluralidade de espaços e interações que compõem o cotidiano escolar. Aqui, mais uma vez, a política se realiza no entrelaçamento entre prescrição e tradução local, entre texto e prática.

Em síntese, o subprojeto da UFFS oferece elementos discursivos e organizacionais que contribuem significativamente para o debate sobre a relação teoria e prática na formação de professores. Ao reconhecer a prática como espaço de saber, de reflexão e de constituição identitária, o documento se alinha a discussões contemporâneas sobre a profissionalização docente.

Mais do que isso, ao analisá-lo à luz do ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992) e dos aportes de Foucault (1996), Popkewitz (1997), Pereira (2019), Mainardes (2006) e Ferreira, Santos e Terreri (2016) é possível compreender que a Residência Pedagógica na UFFS não é mera reprodução da política nacional, mas espaço de circulação de discursos, de disputas e de produções de sentidos. A interdisciplinaridade, a ênfase investigativa e a valorização da reflexividade se apresentam, nesse contexto, como traduções locais que ressignificam a política nacional e revelam as condições históricas e regionais que a tornam possível.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao encerramento desta investigação, considero fundamental retomar o percurso que mobilizou esse trabalho. Na introdução, sinalizei que o interesse pelo Programa Residência Pedagógica (PRP) não surge de forma isolada, mas se inscreve em uma história maior da formação de professores no Brasil, marcada por políticas que, em diferentes momentos, buscaram tensionar e ressignificar a relação entre teoria e prática. Nesse movimento, o PIBID se destacou como experiência anterior e fortemente articulada à constituição do PRP, demonstrando que a imersão dos licenciandos na escola não é um elemento inédito.

Esse horizonte histórico foi recuperado também no referencial teórico, ao situar que tais políticas não podem ser compreendidas como propostas neutras ou lineares, mas como discursos produzidos em contextos de disputa. A própria criação do PRP, como discutido no Capítulo 2, emerge de um cenário político marcado por reconfigurações neoliberais e por tentativas de reorganizar a formação docente a partir de lógicas de controle e responsabilização. No entanto, conforme evidenciam os estudos revisados no levantamento bibliográfico, essas políticas são continuamente ressignificadas nos contextos locais de prática, onde sujeitos e instituições produzem sentidos singulares para a formação docente.

Nesse sentido, o levantamento bibliográfico mostrou que a literatura acadêmica tem enfatizado, de um lado, o potencial do PRP para dinamizar a inserção dos licenciandos nas escolas e, de outro, as ambivalências e limites que esse modelo formativo carrega. Esse conjunto de análises também se constituiu como parte do referencial, pois evidenciou que a relação entre teoria e prática, longe de ser uma dicotomia a ser superada de forma simplista, constitui um campo discursivo de permanente negociação e disputa.

Assim, as considerações que apresento a seguir não se limitam ao caso da UFFS, mas dialogam com essa trajetória maior da constituição de políticas de formação docente no Brasil, permitindo compreender o PRP como parte de um processo histórico que envolve tanto continuidades (como o PIBID e em outras experiências anteriores) quanto deslocamentos, resultantes das condições sociais, políticas e institucionais. É neste quadro que a análise do subprojeto de Ciências da Natureza ganha sentido, pois revela como uma política nacional é apropriada, traduzida e reinterpretada a partir das condições

específicas de uma universidade interiorana, fronteiriça, jovem e marcada por particularidades regionais.

Assim, a presente dissertação teve como objetivo investigar como o Programa Residência Pedagógica (PRP), particularmente no subprojeto de Ciências da Natureza (CNT) da Universidade Federal da Fronteira Sul – *campus* Cerro Largo, tem significado a relação entre teoria e prática na formação inicial de professores. Ao longo da análise, buscamos compreender como as políticas educacionais se materializam nos contextos institucionais e escolares, produzindo discursos, regulando práticas e constituindo modos de ser professor.

Após as vivências aqui trazidas e o estudo realizado, apontamos que a relação entre teoria e prática não pode ser concebida como mera aplicação linear de conteúdos teóricos em situações práticas, nem tampouco como simples oposição entre dois polos distintos. Inspirados nos referenciais mobilizados (FOUCAULT, 2020; POPKEWITZ, 2016; FERREIRA; SANTOS; TERRERI, 2016), entendemos que essa relação se configura como um dispositivo discursivo, atravessado por relações de poder, que regula o campo da formação docente e produz efeitos sobre os sujeitos. A teoria e a prática, nesse sentido, são dimensões indissociáveis, constituídas mutuamente em processos de recontextualização, hibridização e ressignificação, como apontam Santos e Ferreira (2020, 2023) e Lopes (2006).

Ao analisar o subprojeto de Ciências da Natureza, foi possível averiguar que o contexto geográfico da localização da UFFS, como a interiorização, número reduzido de licenciandos, necessidade de articulação interdisciplinar e de parcerias com escolas de municípios próximos, produziram traduções singulares da Política Nacional. Nesse processo, a Residência Pedagógica assume a configuração de um “terceiro espaço” (ZEICHNER, 2010; NÓVOA, 2017), em que universidade e escola deixam de ser vistas como a que produz e a que aplica e passam a constituir um território híbrido de formação, onde saberes acadêmicos e saberes da experiência se entrelaçam.

A investigação também evidenciou que, embora a política do PRP tenha surgido em um contexto de reconfigurações neoliberais da formação docente no Brasil (ARAÚJO, 2020; SHIROMA; GATTI; CAMPOS, 2005), ela não se reduz a esse enquadramento. Nos contextos de prática, observamos resistências, negociações e criações que tensionam discursos hegemônicos e abrem espaço para outras formas de

significar a política de formação e a docência. Assim, os sujeitos envolvidos (desde formadores, preceptores e residentes) não apenas executam a política, mas a reinterpretam, mobilizando sentidos próprios que ampliam as possibilidades formativas.

Dessa forma, podemos propor que a relação teoria e prática seja compreendida, neste trabalho, como um campo discursivo de disputas que, ao mesmo tempo em que regula e hierarquiza os saberes docentes, abre possibilidades de ressignificação crítica. Ela não se resume à transmissão de conhecimentos ou à vivência empírica da sala de aula, mas constitui-se como processo histórico e social em que o professor é sujeito produtor e produto de discursos, práticas e regulações. A teoria ganha sentido quando mobilizada para interpretar e transformar a prática; e a prática, por sua vez, torna-se lugar de problematização, reinvenção e produção de novos conhecimentos.

Assim, as reflexões apresentadas permitem mencionar que o PRP, ao ser implementado na UFFS, não apenas dinamizou a inserção dos licenciandos nas escolas, mas também reconfigurou a forma como se pensa e se compreende a articulação teoria e prática. O subprojeto de Ciências da Natureza demonstrou que, mesmo em condições institucionais desafiadoras e singulares, é possível construir experiências formativas que valorizem a interdisciplinaridade, a reflexividade e a criticidade docente e podem ser interpretadas de diferentes formas, visível também na análise dos artigos observados na pesquisa.

Assim, este estudo contribui para compreender que a formação de professores, enquanto política e prática, é atravessada por tensões e paradoxos, mas também por inúmeras interpretações e potenciais. Reconhecer a teoria e a prática como dimensões discursivas indissociáveis é passo essencial para avançarmos na constituição de uma formação docente crítica, contextualizada e comprometida socialmente. Ao mesmo tempo, é preciso considerar que uma política como a Residência Pedagógica, ainda que formulada em nível nacional com determinadas intenções, não se traduz de modo único nos contextos locais.

O próprio currículo proposto é reinterpretado pelas instituições e pelos sujeitos que o colocam em ação, e, nesse processo, fatores regionais — como o interior em que se insere a UFFS e as condições específicas do subprojeto de Ciências da Natureza — produzem sentidos singulares. Em diálogo com Foucault (2020), compreendemos que tais discursos não emergem isoladamente, mas a partir de condições históricas e sociais que

delimitam o que pode ou não ser dito, abrindo espaço para diferentes modos de significar a docência e ressignificar a relação teoria e prática.

6. REFERÊNCIAS

- ALTARUGIO, Maisa Helena; CAPECCHI, Maria Candida Varone de Moraes. Sociodrama pedagógico: uma proposta para a tomada de consciência e reflexão docente. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 31–55, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/1982-5153.2016v9n1p31>. Acesso em: 25 abr. 2025.
- ALVES, Milena; BEGO, Amadeu; GIORDAN, Marcelo. O planejamento de sequências didáticas de química fundamentadas no Modelo Topológico de Ensino: potencialidades do Processo EAR (Elaboração, Aplicação e Reelaboração) para a formação inicial de professores. **Ciência & Educação (Bauru)**, Bauru, v. 25, n. 3, p. 625–645, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/z4LpbWvMJK55KwShFHnH7fH/>. Acesso em: 25 abr. 2025.
- ANDRÉ, Marcos Alexandre dos Santos. Alquimia e matemática: a produção curricular em cursos de formação inicial de professores de matemática. **Currículos sem Fronteiras**, v. 23, n. 2, 2023. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol23articles/1142.pdf>. Acesso em: 25 maio 2025.
- ARAÚJO, Mauro Sérgio Teixeira de; SILVA, Eliane Angela da. Construção conjunta de práticas como componente curricular por docentes formadores de professores de química: uma análise a partir da teoria do agir comunicativo. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 1–20, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/nQjjGpYsMnYbpTP97YZYLsC/>. Acesso em: 25 abr. 2025.
- ARAUJO, O. H. A. “Nova” Política Nacional de Formação de Professores com residência pedagógica: para onde caminha o estágio supervisionado?. **Sér.-Estud.**, Campo Grande, v. 24, n. 52, p. 253-273, set. 2019. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-19822019000300253&lng=pt&nrm=iso. acessos em 20 abr. 2024. <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v20i52.1270>.
- ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; MARTINS, Elcimar Simão. *Estágio curricular supervisionado como práxis: algumas perguntas e possíveis de respostas*. Reflexão e Ação, v. 28, n. 1, p. 121–140, 2019. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/12902>. Acesso em: 25 abr. 2025. DOI: 10.17058/rea.v28i1.12902.
- BALL, S. J. Políticas educacionais: uma abordagem sociológica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 15–30, 2001.
- BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, 2006.
- BALL, S. J; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016

BALL, Stephen J. Políticas educacionais: uma abordagem sociológica. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, p. 15–30, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000200002>. Acesso em: 3 jul. 2025.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **How schools do policy: Policy enactments in secondary schools**. London: Routledge, 2012.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Política educacional e suas mediações: teoria e métodos para pesquisar a reforma curricular**. Tradução de Alexandre Leme Lopes. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BARBOSA, Claudia Maria da Silva; FREITAS, Dione Mendes de. Saberes em legitimação na formação de professores: diálogos entre universidade e escola. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 21, n. 2, p. 33–55, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19662>. Acesso em: 19 abr. 2025.

BARCELLOS, Marcília Elis; GUERRA, Andreia. Inovação curricular e física moderna: da prescrição à prática. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 329–350, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/DFjsNVvLhNPRjCKqpNNH7xv/>. Acesso em: 25 abr. 2025.

BAUMGRATZ, C. E.; BOTH, M.; HERMEL, E. E. S. A pesquisa na Formação Inicial de Professores de Ciências: uma Ação do PETCiências. In: FERREIRA, E. D.; STARIKOFF, K. R.; GÜLLICH, R. I. C. (org). **As experiências formativas do Programa de Educação Tutorial na Universidade Federal da Fronteira Sul**. Bagé: Faith, 2019. p. 89-93.

BAUMGRATZ, C. E.; HERMEL, E. E. S.; GÜLLICH, R. I. C.. As concepções sobre Currículo de Professores de Ciências (Biológicas) em Formação Inicial. **Revista Dynamis**, [S.l.], v. 27, n. 2, p. 175-193, set. 2021. ISSN 1982-4866. Disponível em: <<https://bu.furb.br/ojs/index.php/dynamis/article/view/10061>>. Acesso em: 31 out. 2022. doi: <http://dx.doi.org/10.7867/1982-4866.2021v27n2p175-193>.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**. Portaria nº 206, de 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br>. Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Educação Tutorial-PET: Manual de orientações Básicas**. Brasília: SEB, 2006.

CAMILLO, Juliano; MATTOS, Cristiano. Educação em ciências e a teoria da atividade cultural-histórica: contribuições para a reflexão sobre tensões na prática educativa. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 211–230, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/6vJ637Rc4V3rYZmgZjLrWsh/>. Acesso em: 25 abr. 2025.

- CAMPOS, Luís da Silva; ARAÚJO, Mauro Sérgio Teixeira de. Tensões representacionais nos discursos dos alunos durante a realização das atividades experimentais de Física. **Ciência & Educação (Bauru)**, Bauru, v. 25, n. 2, p. 539–559, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/hkZqCKz334HjpwJySR8J7Rn/>. Acesso em: 25 abr. 2025.
- CANDAU, V. M. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, A. F. B. (org). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 2001. p. 29-42.
- CAPES. **Programa Residência Pedagógica**. Brasília, DF: CAPES, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/programas/programas-de-formacao-de-professores/educacao-basica/residencia-pedagogica>. Acesso em: 25 abr. 2025.
- CASTRO, Tamiris Franco de; GOLDSCHMIDT, Andréa Inês. Aulas práticas em ciências: concepções de estagiários em licenciatura em biologia e a realidade durante os estágios. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemática**, Belém, v. 14, n. 29, p. 61–76, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/3800>. Acesso em: 25 abr. 2025.
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. **Inquiry as stance: practitioner research for the next generation**. New York: Teachers College Press, 2009.
- CYRINO, Márcia Cristina Zimmermann; GRANDO, Roseli. **A política nacional de formação de professores e a pedagogia das competências**. Educação & Sociedade, v. 43, e244289, 2022.
- DATTEIN, Raquel Weyh. **A mediação de escritas reflexivas compartilhadas na formação em ciências no contexto de um processo de iniciação à docência**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2018. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/5038>. Acesso: 01 de mar. de 2020.
- DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.
- DOSSE, F. História do tempo presente e historiografia. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 05–22, 2012. DOI: 10.5965/2175180304012012005. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180304012012005>. Acesso em: 23 abr. 2024.
- DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- ENGESTRÖM, Y. **Perspectives on activity theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- FARIA, J. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Residência pedagógica: afinal, o que é isso?. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, maio 2019. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-20972019000200333&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 23 abr. 2024. Epub 21-Jan-2020. <https://doi.org/10.29286/rep.v28i68.8393>.

FERREIRA, Carlos Alberto; GIL-PÉREZ, Daniel. Padrões de prática no ensino de ciências pela utilização de um instrumento designado radiografia da prática. **Ciência & Educação (Bauru)**, Bauru, v. 25, n. 1, p. 215–234, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/KTrHv3whFxV9PJDq7tJzg6K/>. Acesso em: 25 abr. 2025.

FERREIRA, M. S. **Currículo e cultura: diálogos com as disciplinas escolares Ciências e Biologia**. In: Antonio Flavio Moreira; Vera Maria Candau. (Org.). Currículos, disciplinas escolares e culturas. 1ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 185-213.

FERREIRA, M. S.; DOS SANTOS, A. V. F.; TERRERI, L. Currículo da formação de professores nas Ciências Biológicas: por uma abordagem discursiva para investigar a relação entre teoria e prática. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 495–510, 2016. DOI: 10.20396/etd.v18i2.8644089. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8644089>. Acesso em: 25 abr. 2021.

FERREIRA, Sílvia Cristina dos Reis; MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel Pestana. Concepção de currículos de ciências: análise dos princípios ideológicos e pedagógicos dos autores. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 283–309, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/7835>. Acesso em: 25 abr. 2025.

FISCHER, R. M. B. **Trabalhar com Foucault**: arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FISCHER, R. M. B.. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 21, n. 02, p. 371-389. jul./dez. 2003. Disponível em: <<https://goo.gl/Rs0nio>>. Acesso em: 08 mar. 2016. ISSN 2175-795X.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 25. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2018.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 231-249, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2020.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GABRIEL, Cynthia. **Educação, currículo e diferença: produção de sujeitos e políticas da diferença**. Porto Alegre: Penso, 2019.

GARCIA C. N. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 2000.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, Brasil, n. 100, p. 33–46, 2014. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>.. Acesso em: 23 abr. 2024.

- GENTILI, P. **Neoliberalismo e educação**: manual do usuário. In: SILVA, T. T. e GENTILI, P. (org). Escola S.A. Brasília: CNTE, 1996.
- GERALDINI, Corinta. Maria. Grisolia. Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. **Pro-Posições**, v. 5, n. 3, p. 111-132, 16 mar. 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644307>. Acesso em: 15 dez 2020.
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- GÜLLICH, Roque Ismael da Costa. **Investigação-formação-ação em Ciências**: um caminho para reconstruir a relação entre livro didático, o professor e o ensino. Curitiba: Prismas, 2013.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KIEREPKA, Janice Silvana Novakowki; GÜLLICH, Roque Ismael da Costa; ZANON, Lenir Basso. Das referências às possibilidades do educar pela pesquisa: a problematização de teorias e práticas no processo de formação de professores. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemática**, Belém, v. 16, n. 37, p. 21–38, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/8034>. Acesso em: 25 abr. 2025.
- KRASILCHIK, Myriam. **Prática de Ensino de Biologia**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.
- KREUGER, Sarah Berrios; RAMOS, Paula. Concepções de cidadania na educação em ciências: o que dizem os projetos político-pedagógicos e os professores de escolas municipais de Petrópolis - RJ. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 19, e2960, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/DLw6tRFNB94gLxN5cGDhgkK/>. Acesso em: 25 abr. 2025.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>. Acesso em: 25 maio 2025.
- MALDANER, O. L. **Desenvolvimento de Currículo e Formação de Professores de Ciência da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. In: FRISON, Marli Dallagnol (org.). Programa de melhoria e expansão do ensino médio: curso de capacitação de professores da área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Ijuí: Unijuí, 2007a. p.7-17.
- MALDANER, Otávio Aloísio. **Formação de professores de Ciências: uma perspectiva de pesquisa sobre a prática**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MARTINS, M. C. Histórias do currículo e currículos narrativos: possibilidades de investigação na história social do conhecimento. **Pro-Posições**, v. 18, n. 2, p. 39-50, 19 fev. 2016.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Marcela. **Estágios e práticas em cursos de licenciatura: entre fronteiras, deslocamentos e chegadas**. Curitiba: Appris, 2020.

MAURICIO, Lúcia Velloso. Formação em serviço como residência pedagógica: representações sociais do curso dos centros integrados de educação pública. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 21, n. 47, p. 505-523, dez. 2012. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-20972012000300005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 14 fev. 2025.

MENDONÇA, S. G. L.. PIBID: uma utopia antecipada?. In: EBEM, 2016, Belém do Pará - PA. **VII Encontro de Educação e Marxismo** - EBEM - Lutas de Classes e Educação: teorias pedagógicas e organização à revolução, 2016. p. 1-4.

MOREIRA, A. F. B. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: MOREIRA, A. F. B. (org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 2001. p. 81-96.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

NÓVOA, A. Professores: imagens do futuro presente. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 28, p. 13–24, 2009.

NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. **Formar professores para uma escola pública democrática**. In: CANDAU, Vera Maria. (org.). Didática e prática de ensino: interfaces com diferentes campos do saber. Rio de Janeiro: DP&A, 2009. p. 1-9.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Revista Portuguesa de Educação, v. 30, n. 1, p. 7-30, 2017a.

OLIVEIRA, Jane Raquel Silva de. A perspectiva sócio-histórica de Vygotsky e suas relações com a prática da experimentação no ensino de Química. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 3, n. 3, p. 25–45, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/38134>. Acesso em: 25 abr. 2025.

PARENTE, Andreia Garibaldi Loureiro; ALVES, José Moysés. A pesquisa da prática pedagógica em aulas de ciências por bolsistas do PIBID. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemática**, Belém, v. 16, n. 36, p. 263–280, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/8264>. Acesso em: 25 abr. 2025.

PEREIRA, Beatriz. Processos alquímicos da relação universidade-escola no Projeto Fundação Biologia da UFRJ. 2023. **Tese** (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) — Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2024. Disponível no repositório da UFSC. PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). Saberes e competências docentes: entre profissionalização e subjetivação. São Paulo: Cortez, 2012. p. 27–46.

- PEREIRA, I. P. Uma década de Educação Tutorial na UFFS. In: BAUMGRATZ, C. E. (org). **10 anos PET UFFS: novos desafios, outras perspectivas**. Cerro Largo: UFFS, 2020. p. 15-22.
- PERETTI, Clélia. Análise crítica da formação dos profissionais da educação: revisando a licenciatura em Biologia. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 2, n. 4, p. 1–14, jul./dez. 2001.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- PONTE, João Pedro da. Formação do Professor de Matemática: Perspectivas Atuais. In: PONTE, João Pedro da. (Org). **Práticas Profissionais de Professores de Matemática**. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2014, p. 343-358.
- POPKEWITZ, T. **Cosmopolitanism and the age of school reform**: Science, education, and making society by making the child. New York: Routledge, 2008.
- POPKEWITZ, T. Estudos Curriculares, história do currículo e teoria curricular: a razão da razão. **Em Aberto**, Brasília, v.33, n. 107, p. 47-68, 2020. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4555/377>
- POPKEWITZ, T. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 173-210.
- POPKEWITZ, T. **Lutando em defesa da alma**: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- POPKEWITZ, T. **Reforma educacional**: uma política sociológica. Poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- POPKEWITZ, T. S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. (org). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, p. 173-210, 2011.
- POPKEWITZ, T. Social epistemology, the reason of "reason" and the curriculum studies. **Education Policy Analysis Archives**, Arizona, Estados Unidos, v. 22, n. 22, p. 01-23. 2014. Disponível em: <http://goo.gl/g9NevQ>*. Acesso em: 08 mar. 2016. ISSN 1068-
- POPKEWITZ, Thomas S.** *Cosmopolitanism and the age of school reform: science, education, and making society by making the child*. New York: Routledge, 2008.
- POPKEWITZ, Thomas S. **Cosmopolitanism and the age of school reform: science, education, and making society by making the child**. New York: Routledge, 2008.
- POPKEWITZ, Thomas S. **História do currículo, regulação social e poder**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional e construtivismo: história, política e conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- POPKEWITZ, Thomas S. **The Limits of Teacher Education Reform: National Curriculum and the Politics of Knowledge in the United States**. In: _____. **The Curriculum Studies Handbook**. New York: Routledge, 2010.

POPKEWITZ, Thomas S. **The social epistemology of educational research**. New York: Routledge, 2014.

POPKIEWITZ, Thomas S. **Alquimia das disciplinas escolares: currículo, pedagogia e pesquisa**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2010.

PROCHNOW, D. A. ; NOGUEIRA, T. P.; CARNEIRO, C. J.; THESING, N. J. Êxodo rural e sucessão geracional na região sul do Brasil: uma análise a partir do censo agropecuário e da experiência do município de Coronel Bicaco/RS. **COLÓQUIO - Revista do Desenvolvimento Regional**, v. 19, p. 97-116, 2022.

PROJETO PEDAGÓGICO (PP), **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**. Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Cerro Largo. (2012) Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/cccbcl/2012-0001> Acesso em: 31 de outubro de 2022

RABELO, L. O.; DIAS, V. S.; CARVALHO, F. L. C. Mudanças no PIBID e na preparação de professores para o início da docência: análise em multiníveis baseada na THCA. **Educação em Revista**, v. 36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/NszhrhyM6Qr6KfDDnXJLMzG/>. Acesso em: [inserir data de acesso].

RAZUCK, Renata Cardoso de Sá Ribeiro; ROTTA, Jeane Cristina Gomes. O curso de licenciatura em Ciências Naturais e a organização de seus estágios supervisionados. **Ciência & Educação (Bauru)**, Bauru, v. 20, n. 3, p. 739–750, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/c8ZsnFhhDXpJ9zbtCLDyz8J/>. Acesso em: 25 abr. 2025.

RIBEIRO, Poliana de Souza; NOVAIS, Antônia Silva. Mediação pedagógica, um conceito potente e ausente? O que diz a produção acadêmica no Brasil. *Poiesis Pedagógica*, Catalão, v. 20, n. 3, p. 1–22, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/74047>. Acesso em: 19 abr. 2025.

SÁ, Celso Pereira de. *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SANTOS, Ana Paula Rodrigues dos. "Nós, professoras-mediadoras": os efeitos da parceria escola-universidade na mediação da leitura literária. 2024. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/32233>. Acesso em: 19 abr. 2025.

SCHMITT, Matheus D’Avila; SILVÉRIO, Lucio E. R. A prática como componente curricular e a escolha pela licenciatura em ciências biológicas. **Atos de Pesquisa em Educação**, Pelotas, v. 15, n. 3, p. 781–801, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/apedu/article/view/19498>. Acesso em: 25 abr. 2025.

- SILVA, Alcina Maria Testa Braz da. O processo de apropriação das tecnologias na prática profissional dos docentes da área do ensino das ciências e matemática: um estudo preliminar a partir da teoria das representações sociais. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 33–52, 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6170816.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2025.
- SILVA, K. A. C. P.; CRUZ, S. P. 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: 10.14295/momento.v27i2.8062. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062>. Acesso em: 21 abr. 2024.
- SILVA, L. A. da; MENDES, M. R. C. Residência Pedagógica: estado do conhecimento sobre programa de iniciação à docência. **Revista Cocar**, v. 13, n. 27, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2912>. Acesso em: [inserir data de acesso].
- SILVA, Liciane Mateus da; ESTEVINHO, Lúcia de Fátima Dinelli. (Re)Contextos da prática como componente curricular: formação inicial de professores de Ciências e Biologia. **Ciência & Educação (Bauru)**, Bauru, v. 27, e21015, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/5HMXzmkQnMbYGywCJNVvfsr/>. Acesso em: 25 abr. 2025.
- SILVA, S. M. da. Residência pedagógica e formação de professores: apontamentos críticos sobre os programas de formação como meio de política social. **Ensino em Revista**, v. 27, n. 1, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/63650>. Acesso em: [inserir data de acesso].
- SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: Uma introdução às Teorias de Currículo**. 3.ed. Autentica Editora: Belo Horizonte, 2010.
- SOCZEK, D. PIBID como Formação de Professores: reflexões e considerações preliminares. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 03, n. 05, p. 57-69, ago./dez. 2011. 57 Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- TEICHMANN, K. R. R. *et al.* O ensino no PETCiências: a formação para Investigação e Ação; . In: BAUMGRATZ, C. E. (org). **10 anos PET UFFS: novos desafios, outras perspectivas**. Cerro Largo: UFFS, 2020. p. 15-22.
- TEIXEIRA, Lia Cardoso Rocha Saraiva; OLIVEIRA, Ana Mourão. A relação teoria-prática na formação do educador e seu significado para a prática pedagógica do professor de Biologia. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 7, n. 3, p. 1–23, 2005. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/ensaio/article/view/10095>. Acesso em: 25 abr. 2025.

TEIXEIRA, Lucas André; TALAMONI, Jandira Liria Biscalquini; TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. A relação teoria e prática em projetos de educação ambiental desenvolvidos em um bairro de Bauru, SP, Brasil. **Ciência & Educação (Bauru)**, Bauru, v. 19, n. 3, p. 657–676, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/vjwV4mHwnwDLYr4BNwcLdmH/>. Acesso em: 25 abr. 2025.

UFFS, Universidade Federal da Fronteira Sul. **Projeto Político Curricular**. Chapecó: UFFS, 2012. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/a_instituicao/apresentacao. Acesso em: 31 de out de 2022

VEIGA-NETO, Alfredo. Teoria e método em Michel Foucault (im)possibilidades. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 34, p. 187-206, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1635>. Acesso em: 25 abr. 2025.

VIANA, G. M. *et al.* Relações entre teoria e prática na formação de professores: investigando práticas sociais em disciplina acadêmica de um curso nas ciências biológicas. **Educação em Revista** [online]. 2012, v. 28, n. 4, pp. 17-49. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000400002>.

WESTPHAL, Denise; OAIGEN, Edson Roberto. Trilhas temáticas na construção da aprendizagem. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemática**, Belém, v. 10, n. 20, p. 61–76, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/1675>. Acesso em: 25 abr. 2025.

YANO, Victor Takeshi Barreiros; ALVES, José Moysés; CUNHA, André Luiz Rodrigues dos Santos. Subjetividade e formação inicial docente no Centro de Ciências e Planetário do Pará. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemática**, Belém, v. 14, n. 30, p. 18–30, jan./jul. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/4893>. Acesso em: 25 abr. 2025.

ZANON, Lenir Basso. **Interações de licenciandos, formadores e professores na elaboração conceitual de prática docente**: Módulos triádicos na licenciatura de Química. 2003. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.

ZANON, Lenir Basso; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Elaboração conceitual de prática docente em interações triádicas na formação inicial de professores de química. **IV Encontro nacional de pesquisas em educação em ciências**, 2003. Disponível em: <http://www.fep.if.usp.br/~profis/arquivos/ivenpec/Arquivos/Orais/ORAL068.pdf>. Acesso: 01 de mar. de 2020.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 479–503, set./dez. 2010.

ZEICHNER, Kenneth. *Repensando as conexões entre a formação na universidade e a formação nos estágios práticos*. **Revista Educação**, Porto Alegre, n. 18, p. 75-95, 1993.

ZEICHNER, Kenneth. **Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education**. *Journal of Teacher Education*, v. 61, n. 1-2, p. 89-99, 2010.

7. ANEXO

EDITAL Nº 01/PROGRAD/UFFS/2020

ANEXO I – FORMULÁRIO DE SUBMISSÃO

COMPONENTES CURRICULAR/ES				
Ciências, Ciências Biológicas, Física e Química				
NUCLEOS DE RESIDENCIA PEDAGOGICA				
Nº NÚCLEO	CURSO/CAMPUS		Quantidade de Bolsistas	Quantidade de voluntários
1	Ciências Biológicas/Física/Química Cerro Largo/RS	–	24	6
2	Ciências Biológicas/Física/Química Cerro Largo/RS	–	24	6
3	Ciências Biológicas/Física/Química Realeza/PR	–	24	6
DOCENTES ORIENTADORES				
NOME DO DOCENTE ORIENTADOR		CPF	Bolsista ou Voluntário	Nº Núcleo
			Bolsista	1
			Bolsista	2
			Bolsista	3
			Voluntária	3
MUNICIPIOS A SEREM ATENDIDOS PELOS NUCLEOS DE RESIDENCIA PEDAGOGICA				
Cerro Largo/RS, Guarani das Missões/RS, Roque Gonzales/RS, São Pedro do Butiá/RS, Salvador das Missões/RS, Realeza/PR, Santa Izabel do Oeste/PR, Ampére/PR				
Objetivos do subprojeto (até 4000 caracteres)				
* Possibilitar a construção de conhecimentos pedagógicos empíricos, por meio da vivência, reflexão, experimentação e compartilhamento de práticas pedagógicas; * Qualificar a formação de professores e ampliar a sua capacidade de aprender a partir da prática; * Construir um espaço e tempo de formação acadêmico-profissional por meio da integração entre licenciandos, professores preceptores das escolas da Educação Básica e professores da Universidade; * Analisar o espaço que o estágio curricular supervisionado tem na formação inicial de professores de Ciências, Biologia, Física e Química da UFFS; * Participar de situações concretas no campo profissional, permitindo o incremento da maturidade intelectual e profissional; * Vivenciar as várias etapas da ação docente: contextualização da realidade, planejamento, regência de classe e avaliação; * Planejar ações pedagógicas que desenvolvam a criatividade, a iniciativa, a pesquisa e a responsabilidade; * Executar planos de ensino e/ou projetos interdisciplinares, e analisar a prática de ensino através da docência em Ciências, em Biologia, em Física e em Química, refletindo articuladamente teoria e contextos práticos sistematizados. * Desenvolver a pesquisa científica na área de educação pelo aumento da interação entre profissionais da educação, gestores e pesquisadores; * Experienciar a construção e a produção científica como exercício profissional; * Oportunizar situações de registro reflexivo em diário de bordo acerca das experiências vividas no espaço-tempo da escola e da universidade; * Propor alternativas, no tocante aos conteúdos, a partir das unidades temáticas propostas pela Base Nacional Comum Curricular, as metodologias e estratégias didáticas, à ação pedagógica e à gestão educacional; * Compreender a importância das interações entre Matéria e Energia, Vida e Evolução, Terra e Universo bem como a potencialidade desses conhecimentos e saberes na formação para o ensino de Ciências da Natureza (CN); * Sistematizar o conhecimento a partir do confronto entre a realidade investigada e o referencial teórico.				

- * Possibilitar a integração e a (re)contextualização dos conhecimentos adquiridos durante o Curso;
- * Desenvolver o senso crítico frente à realidade educacional local, regional e nacional;
- * Organizar anualmente um Seminário de Relatos de Experiência do programa Residência Pedagógica;
- * Publicizar em eventos, artigos, capítulos de livros, as experiências vividas no programa Residência Pedagógica;
- * Criar produtos acadêmicos relacionados à prática docente, aplicáveis à realidade da escola pública.

Interface entre o subprojeto, seus objetivos e articulação com a Residência Pedagógica (até 4000 caracteres)

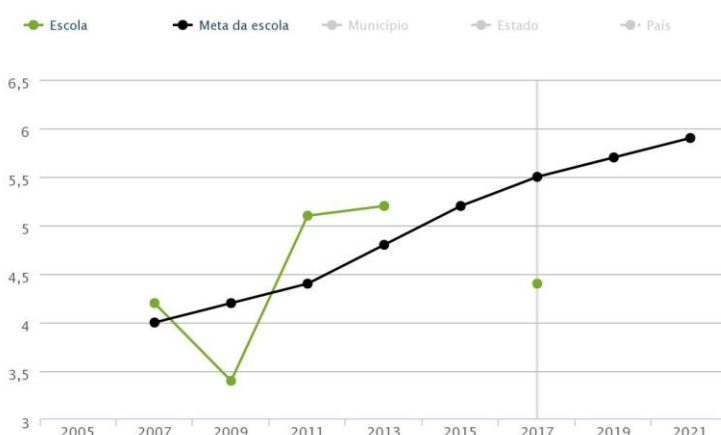
O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, assim, corroboramos os postulados de Nóvoa (2009), de que a formação docente deve acontecer no exercício da profissão, uma vez que muitas aprendizagens só ocorrem na prática cotidiana de sala de aula, não havendo como concebê-las apenas pelo viés teórico, é que percebemos o quanto distantes estão as instituições de ensino superior (IES) e as escolas. Nesse sentido, partimos da compreensão que a aprendizagem da profissão se dá no seu exercício, o desejo de encontrar soluções para casos concretos mobiliza saberes teóricos que são imprescindíveis para sua resolução; assim, a articulação entre saberes de natureza diversas acontece inevitavelmente no desenvolvimento das atividades do programa.

Assim, por meio deste subprojeto buscamos contemplar ações que contribuam para qualificar as aprendizagens docentes em residentes e preceptores. Bem como, incentivar iniciativas inovadoras e bem-sucedidas em forma de propostas pedagógicas e metodológicas que gerem aproximações entre a prática da docência e os fundamentos teóricos que a embasam.

Descrição do contexto social e educacional dos municípios escolhidos para articulação (até 4000 caracteres)

As ações da Residência Pedagógica propostas neste subprojeto serão realizadas em escolas pertencentes a regiões distintas do país, considerando a realidade multicampi da UFFS. Nesse sentido, teremos dois contextos vinculados ao subprojeto, sendo um deles na região macromissioneira do Rio Grande do Sul, abrangendo escolas públicas de 5 (cinco) municípios, na área de abrangência do *Campus* Cerro Largo/RS. As escolas vinculadas ao *Campus* de Cerro Largo/RS se localizam numa margem de 50 Km do *Campus* e são de fácil acesso, tanto dos licenciandos à escola, como aos preceptores à UFFS. A escola Estadual Eugênio Frantz é a única escola pública do município de Cerro Largo/RS que oferta o Ensino Médio e o Ensino Fundamental, situa-se no bairro Floresta. O Ideb 2017 registrado para a escola nos anos finais da rede estadual não atingiu a meta, teve queda e não alcançou 6,0. Precisa melhorar a sua situação para garantir mais alunos aprendendo e com um fluxo escolar adequado.

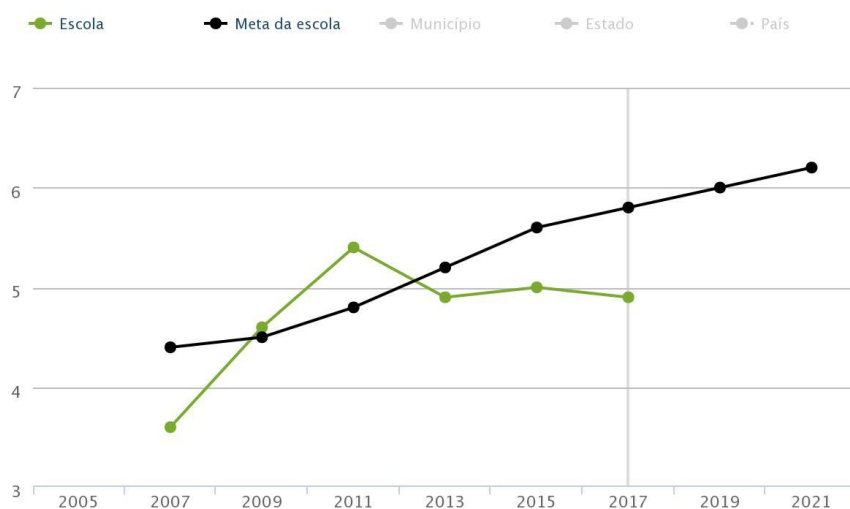
EVOLUÇÃO DO IDEB



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2017).

No município de São Pedro do Butiá/RS temos o Colégio Estadual Professor Pedro José Scher, que oferece ensino fundamental e médio. Atualmente possui 262 alunos e não atingiu a meta para o IDEB em 2017.

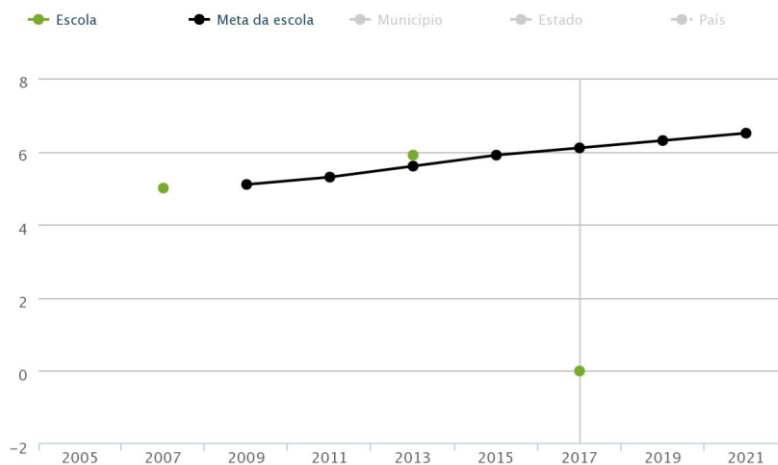
EVOLUÇÃO DO IDEB



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2017).

O Colégio Estadual João de Castilhos está situado em um município vizinho à Cerro Largo, Salvador das Missões, que fica a uma distância de aproximadamente 15Km, atualmente conta com 281 alunos matriculados, e é a única escola pública do município que oferece turmas da Educação Básica, esta escola também não atingiu a meta para o IDEB 2017.

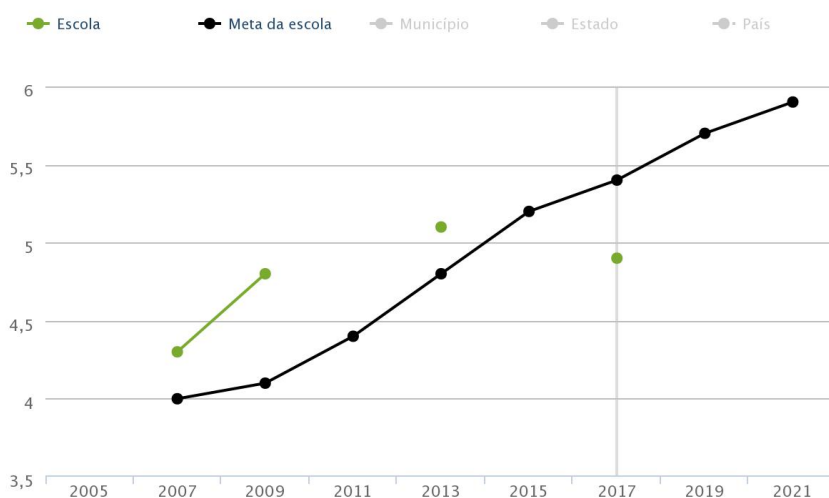
EVOLUÇÃO DO IDEB



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2017).

As escolas do município de Guarani das Missões/RS que manifestaram interesse em aderir ao programa, são participantes ativas de projetos e programas junto a UFFS. A Escola Técnica Guaramano é um centro de referência em educação profissional na região, teve média abaixo da meta na Prova Brasil para cálculo do IDEB-2017, possui atualmente 639 alunos distribuídos em todas as turmas de Educação Básica.

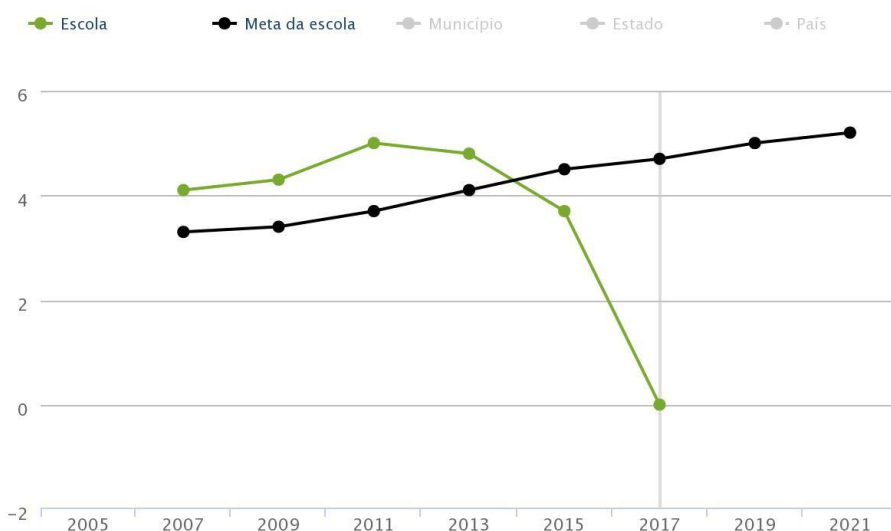
EVOLUÇÃO DO IDEB



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2017).

A EEEB João Pryczynski possui atualmente 302 alunos, atingiu 3,7 no IDEB-2015 para os anos finais do ensino fundamental, e no ano de 2017 abaixo da meta prevista que era de 4,5.

EVOLUÇÃO DO IDEB



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2017).

Já no município de Roque Gonzales/RS, situado a aproximadamente 40 km de UFFS, temos a EEEB Érico Veríssimo que está localizada na área urbana do município, possui atualmente 404 alunos matriculados nas turmas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, atingiu 4,9 no IDEB-2015 para os anos finais do ensino fundamental, abaixo da meta prevista que era de 5,9, e manteve no IDEB 2017.

EVOLUÇÃO DO IDEB



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2017).

As escolas vinculadas ao *Campus* de Realeza/RS se localizam numa margem de 30 Km do *Campus* e são de fácil acesso tanto dos licenciandos à escola, como aos preceptores à UFFS. No município de Realeza, duas escolas demonstraram interesse pelo programa. O **Colégio Estadual de Ensino Fundamental e Médio João Paulo II**, no bairro João Paulo II, distante aproximadamente 4 Km do *Campus* é a única escola pública localizada na zona urbana de Realeza/PR que oferta o Ensino Médio e o Ensino Fundamental, atualmente, conta com 593 alunos matriculados (divididos em 283 matrículas no Ensino Fundamental, 162 no Ensino Médio, 100 na modalidade Educação de Jovens e Adultos, 29 matrículas no atendimento educacional especializado e 19 matrículas em atividades complementares). A nota no IDEB-2015 foi de 5,8 para os anos finais do Ensino Fundamental, superando a meta de 4,5. No IDEB-2017 a nota foi de 5,6. Ela atingiu a meta previamente estipulada, no entanto, em relação a 2015, teve uma redução do seu IDEB.

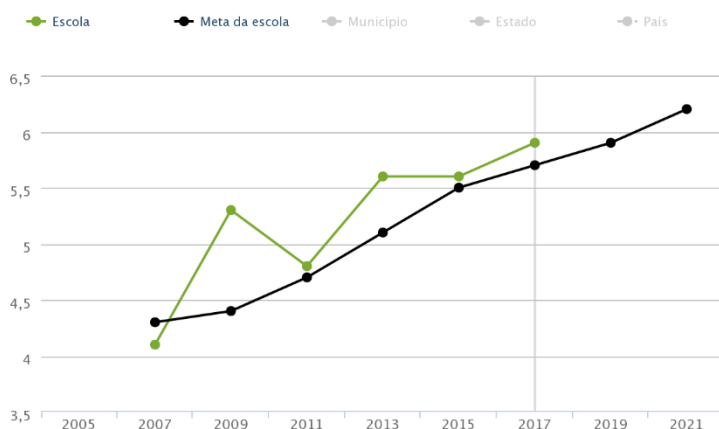
EVOLUÇÃO DO IDEB



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2017).

O **Colégio Estadual de Ensino Fundamental e Carlos Eduardo**, no bairro Centro, distante aproximadamente 4 Km *Campus* oferta apenas o Ensino Fundamental. Atualmente, conta com 648 alunos matriculados (divididos em 507 matrículas no Ensino Fundamental, 67 matrículas no atendimento educacional especializado e 74 matrículas em atividades complementares). A nota no IDEB-2015 foi de 5,6 para os anos finais do Ensino Fundamental, superando a meta de 4,5. No IDEB-2017 a nota foi de 5,9. Ela atingiu a meta previamente estipulada, e teve um aumento na nota do IDEB.

EVOLUÇÃO DO IDEB



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2017).

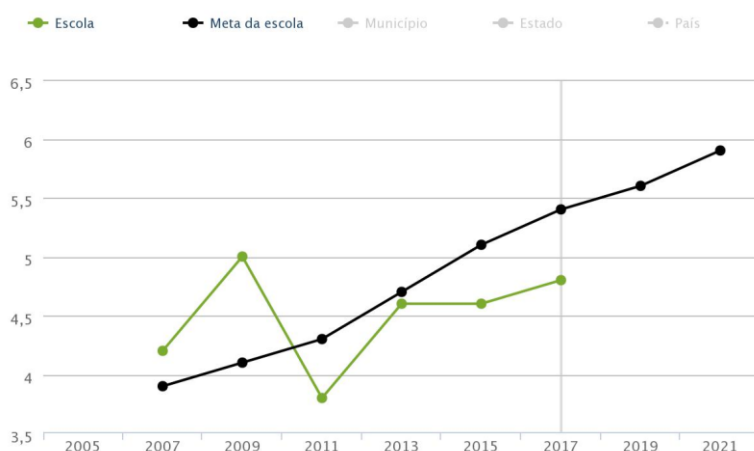
Em Santa Izabel do Oeste, município vizinho de Realeza, distante cerca de 8 Km, a escola que manifestou interesse pelo programa foi o **Colégio Estadual de Ensino Médio e Normal Guilherme de Almeida**, situado no centro da cidade, oferece Ensino Médio nas modalidades Regular com 422 alunos, e um em Atendimento Educacional Especializado. Essa escola é a única do município com Ensino Médio, é parceira da UFFS *Campus* Realeza desde as edições anteriores do Pibid, em projetos de extensão e formação continuada, bem como nos estágios curriculares supervisionados.

Em Ampére, dois colégios da cidade possuem interesse em receber as atividades da Residência Pedagógica. Trata-se do **Colégio Estadual de Ensino Médio Cecília Meireles**, situado no centro da cidade, distante cerca de 25 Km do *Campus* Realeza, com 467 alunos matriculados. 444 são aluno do Ensino Médio Regular, nos períodos matutino e noturno, e 23 matriculados em Atividades Complementares.

O segundo colégio cadastrado é o **Colégio Estadual de Ensino Fundamental e Médio Nereu Perondi**, localizado no bairro Santa Mônica, distante aproximadamente 30 Km do *Campus* Realeza, é a única escola pública localizada na zona urbana de Ampére/PR que oferta o Ensino Médio e o Ensino Fundamental. Atualmente, conta com 655 alunos matriculados (divididos em 405 matrículas no Ensino Fundamental Regular, 158 no Ensino Médio Regular, 51 na modalidade Educação de Jovens e Adultos e 38 matrículas no atendimento educacional especializado). A nota no IDEB-2015 foi de 4,6 para os anos finais do Ensino Fundamental, superando a meta de 4,5. E em 2017, a nota do IDEB foi de 4,8.

Ambos colégios do município de Ampére são campos de estágio curricular supervisionado dos cursos de licenciatura da UFFS *Campus* Realeza.

EVOLUÇÃO DO IDEB



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2017).

Contribuições das atividades previstas no subprojeto para o desenvolvimento da autonomia do licenciando (até 4000 caracteres)

Proporcionar ao Residente uma formação abrangente, ou seja, observar, participar e interagir em setores diversos da estrutura escolar. Assim, qualifica-se o residente não só em atividades inerentes a sua área do conhecimento, e à prática pedagógica em si, mas também em toda a estrutura que perfaz uma escola, o que vem a se somar aos subsídios para uma prática profissional reflexiva com orientação para adaptar os conhecimentos obtidos à realidade da sua sala de aula.

Estratégias para a valorização do trabalho coletivo para o planejamento e realização das atividades previstas (até 4000 caracteres)

Participar de oficinas, palestras, minicursos, congressos e eventos presenciais e/ou semipresenciais de natureza acadêmica; elaborar escritas reflexivas no diário de bordo; elaborar, ao final do programa, um Relatório do Programa de Residência Docente, incluindo não só as atividades desenvolvidas, mas também avaliação e reflexão crítica destacando os pontos positivos da sua experiência, as sugestões de aperfeiçoamento do Programa, as áreas em que sentiu crescimento profissional e as contribuições específicas à sua futura prática profissional. Validar carga horária da Residência Pedagógica para os estágios de docência no ensino fundamental e médio, mediante a análise e aprovação dos casos pelos membros do colegiado envolvido.

Estratégias de articulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com os conhecimentos da área do subprojeto (até 4000 caracteres)

No que se refere a formação na área de Ciências da Natureza, residentes preceptores e docentes orientadores participarão de seminários de Livros; realização de oficina sobre a elaboração e escrita no diário de bordo, leituras dirigidas e seminários sobre a prática docente e os desafios do ensinar a aprender. Participação mensal em Programa Interdisciplinar de Formação, sendo que todas as atividades ocorrerão de forma articulada com demais programas e projetos de iniciação à docência da UFFS. A organização das atividades do Subprojeto se dará por meio da mediação, da investigação, da reflexão no âmbito do contexto escolar e acadêmico. Objetiva-se estudar e implementar intervenções e estratégias pedagógicas inovadoras e formativas que propiciem a significação e a apropriação dos conteúdos escolares tendo como referência a BNCC e ações que qualifiquem a compreensão na e sobre o fazer docente, num movimento de (re)constituição do professor. Tal ação está mais intensificada nos dois primeiros meses e é vista como permanente no decorrer do Programa. Busca o desenvolvimento individual, social e profissional dos residentes e a formação contínua dos professores preceptores.

Estratégias adotadas para a inserção e ambientação dos licenciandos na escola (até 4000 caracteres)

No período de ambientação os residentes deverão: - Conhecer a forma de atuar, a organização e os objetivos do Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica, da biblioteca escolar, da secretaria, do laboratório de informática e de Ciências a fim de entender a importância do bom funcionamento desses setores na vida acadêmica e pessoal do aluno

- Pesquisar referenciais teóricos que discutem noções envolvendo “direitos de aprendizagem”, “habilidades” e “competências”; - Estudar a BNCC, pressupostos, desafios e possibilidades pedagógicas (considerando área do conhecimento do subprojeto/núcleo) - Estudar as singularidades dos sujeitos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (juventude) - Pesquisar e debater pressupostos e possibilidades de planejamento e avaliação escolar; - Estudar conceitos, categorias, metodologias, tecnologias e recursos, levando em consideração as especificidades de cada subprojeto/núcleo - Conhecer os documentos de orientação curricular: Diretrizes Curriculares Nacional e dos Estados - Compreender o currículo, as múltiplas linguagens, a avaliação e o uso de materiais pedagógicos no ensino; - Pesquisar o papel do professor-pesquisador e a relação professor-aluno: interação, mediação e interdisciplinaridade; - Observar aulas, participar de momentos recreativos, reuniões pedagógicas, atividades culturais e científicas na escola; - Elaboração de planos de atividades, em diálogo com preceptores e a coordenação do subprojeto/núcleo;

Estratégias de acompanhamento da participação dos professores da escola e dos licenciandos (até 4000 caracteres)

O acompanhamento das atividades nas escolas será realizado em colaboração dos gestores das escolas, que são responsáveis pela organização do espaço-tempo do educandário. Assim, podem contribuir ao programa Residência Pedagógica possibilitando espaço para a realização de atividades de docência pelos licenciandos em sala de aula, organizando horários e espaços na escola para que os preceptores realizem reuniões de planejamento com os residentes, contribuindo com a participação dos preceptores em atividades de formação na universidade. Ainda, podem participar de forma direta das reuniões de planejamento de ações coletivas entre as escolas vinculadas ao programa, juntamente com os preceptores.

Metodologia de acompanhamento dos discentes e dos preceptores pelos docentes orientadores (até 4000 caracteres)

O acompanhamento das atividades será realizado de forma presencial semanalmente, sendo que os residentes deverão cumprir um turno de atividades na Universidade e um turno na escola, onde serão acompanhados pelo professor coordenador de núcleo e professor preceptor. As atividades desenvolvidas na escola serão registradas em um formulário individual específico, quanto aos encontros realizados na universidade serão registrados por meio de uma ata de reunião. Ainda, os residentes, preceptores e os coordenadores de núcleo realizarão escritas reflexivas semanalmente em Diário de Bordo. Também, um encontro mensal será realizado de forma coletiva, momento em todos os projetos e programas de iniciação à docência e de extensão do campus se encontrarão para compartilhamento de experiências vivenciadas.

Indicadores, monitoramento, formas de avaliação e socialização do subprojeto (até 4000 caracteres)

Os três instrumentos de avaliação que compõem o programa de Residência Pedagógica são: o Diário de Bordo, Relato de Experiência e o Relatório Final e o que se encontram descritos a seguir:

1. Diário de Bordo: Instrumento para escrita reflexiva das atividades vivenciadas no contexto escolar e na IES. Residentes, preceptores e coordenadores de núcleo realizarão escritas com a intenção de incentivar o desenvolvimento da pesquisa da própria prática. Por meio da escrita reflexiva os sujeitos retratam as vivências, as práticas e os diálogos formativos. Ainda, serão oportunizados momentos de socialização das escritas e publicização de relatos de experiências em diferentes espaços

2. Relato de Experiência: De natureza acadêmico-pedagógica, o relato está relacionado à prática docente no Ensino Fundamental e/ou Médio. A formatação desse trabalho escrito inclui uma parte introdutória, situando a motivação do produto, o público-alvo e os pré-requisitos (se houver). Seguem-se a justificativa e os objetivos do desenvolvimento do produto e a descrição da metodologia didático-pedagógica que o fundamenta, a partir de embasamento teórico. Um dos requisitos importantes é a aplicação de uma atividade inovadora, ou seja, de uma atividade diferenciada realizada em sala de aula e na instituição de origem do Residente, incluindo uma apreciação avaliativa de sua adequabilidade, eficácia e alcance das expectativas delineadas.

3. Relatório Final: Trata-se de um relato sobre a trajetória do Residente, incluindo as atividades por ele desenvolvidas na escola. Conferido e avaliado pelo Professor Preceptor e Orientador. O relatório deve contemplar a contextualização do espaço escolar, fundamentação teórica referente ao Ensino de Ciências e as escolhas metodológicas para realização do planejamento docente, a apresentação dos planos de ensino e análise reflexiva do processo vivenciado.

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
Rodovia SC 484, Km 02, Fronteira Sul, Chapecó-SC, CEP 89815-899, 49 2049-3710
prograd@uffs.edu.br, www.uffs.edu.br

Os instrumentos utilizados para o acompanhamento, registro e avaliação serão socializados conforme o desenvolvimento das atividades, e no Seminário final, onde compartilharão das práticas vivenciadas. Deste modo, os residentes serão incentivados a participar de eventos da área do Ensino de Ciências, bem como a publicar e divulgar as ações do Projeto Residência Pedagógica nos eventos locais, regionais e nacionais. Também, realizarão leituras de livros, capítulos de livros e de artigos sobre o ensinar e aprender, sobre práticas pedagógicas, contextualização, educar pela pesquisa e outras temáticas relacionadas com a realidade escolar vivenciada. O objetivo consiste em qualificar a compreensão das práticas pedagógicas, na (re)significação da vivência escolar e na reflexão na e sobre a profissão docente. As leituras, as escritas e as intervenções na prática possibilitarão uma (re)contextualização sobre o fazer docente, e possibilitando ao licenciando ampliar a sua produção textual sob orientação do(a) coordenador(a) tendo em vista a formação qualificada de professor num movimento de pesquisa da própria prática.

Resultados esperados com o subprojeto (até 4000 caracteres)

Com o desenvolvimento das atividades realizadas, espera-se:

- Ampliar a aproximação dos residentes com o futuro espaço de inserção profissional;
- Reconhecer o espaço escolar na perspectiva de futuros professores;
- Vivenciar e melhor compreender o cotidiano escolar;
- Desenvolver planos de ensino e/ou projetos interdisciplinares, de acordo com a BNCC, e com isso analisar de modo crítico e reflexivo os saberes docentes envolvidos no decorrer do trabalho pedagógico;
- Problematicar o processo de ensino, aprendizagem e da avaliação escolar;
- Participar de atividades docentes externas a sala de aula, como: planejamento, reuniões e projetos escolares.
- Aproximar residentes e preceptores da pesquisa científica na área de educação pelo aumento da interação entre profissionais da educação, gestores e pesquisadores;
- Participar de eventos acadêmicos para socializar e debater a respeito das experiências docentes;
- Valorizar o trabalho docente, no contexto da educação básica, e do ensino superior.

Para os subprojetos da Pedagogia com foco em Alfabetização, descrever a metodologia proposta* (até 4000 caracteres)

No caso dos subprojetos Interdisciplinares, descrever a maneira que ocorrerá a articulação e integração entre as áreas (até 4000 caracteres)**

O projeto buscará a participação de professores das diferentes áreas dos cursos de licenciatura para a realização dos planejamentos de ensino e/ou atividades didáticas pedagógicas. Participação no Seminário Final de sistematização. Ainda, o subprojeto terá uma articulação, de forma direta, com os Componentes Curriculares de estágio curricular supervisionado, buscando a participação direta dos professores responsáveis e coordenadores de estágios dos cursos vinculados.

A articulação entre as áreas da Ciências, Biologia, Física e Química será realizada por meio de planejamentos de ensino com foco em ações interdisciplinares e na construção de projetos interdisciplinares que contemplem os níveis de ensino fundamental e médio da Educação Básica.

CRONOGRAMA

Etapa	Atividades do Subprojeto	Data início	Data fim
Articulação da equipe do projeto	Encontros de planejamentos;		
Formação da equipe e planejamento			
Desenvolvimento de Atividades Formativas e Didático-Pedagógicas nas Escolas	Ambientação escolares Iniciação à docência em turmas de ensino fundamental Iniciação à docência em turmas de ensino médio Realização de projetos interdisciplinares		

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
Rodovia SC 484, Km 02, Fronteira Sul, Chapecó-SC, CEP 89815-899, 49 2049-3710
prograd@uffs.edu.br, www.uffs.edu.br

Desenvolvimento de Atividades Formativas e Didático-Pedagógicas em Campo	Elaboração de planejamentos de ensino para o ensino fundamental; Elaboração de planejamentos de ensino para o ensino médio Construção de projetos interdisciplinares		
Acompanhamento do projeto	Encontros entre coordenadores de núcleo e preceptores; Apreciação dos diários de bordo		
Socialização dos resultados	Seminário de socialização		
Outra			

*Exclusivo para subprojetos da Pedagogia com foco em Alfabetização;

** Exclusivo para subprojetos interdisciplinares.

**DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE DE
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

Declaro que a presente dissertação é original, elaborada especialmente para este fim, não tendo sido apresentada para obtenção de qualquer título e que identifico e cito devidamente todas as autoras e todos os autores que contribuíram para o trabalho, bem como as contribuições oriundas de outras publicações de minha autoria.

Declaro estar ciente de que a cópia ou o plágio podem gerar responsabilidade civil, criminal e disciplinar, consistindo em grave violação à ética acadêmica.

Brasília, 04 de Setembro de 2025.

Assinatura do/a discente: Cleiton Baumgratz

Programa: Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências
(PPGEduC)

Nome completo: Cleiton Edmundo Baumgratz

Título do Trabalho: Uma abordagem discursiva da relação teoria e prática: a área de Ciências da Natureza do Programa Residência Pedagógica na Universidade Federal da Fronteira Sul

Nível: ☒ Mestrado ☐ Doutorado

Orientador/a: Prof. Dr. André Vitor Fernandes dos Santos