




## FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA E SABERES VIVENCIADOS NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Joselma Silva<sup>1</sup>  

Ilsa do Carmo Vieira Goulart<sup>2</sup>  

### Resumo

Ao considerar a formação docente como um processo dinâmico e contínuo, entende-se que a integração das ações formativas entre universidade e educação básica consiste em fator determinante nesse processo. Diante disso, o artigo objetiva analisar as ações formativas realizadas a partir das versões de 2018-2020, 2020-2022, 2022-2024 do Programa de Residência Pedagógica (PRP) integrado ao curso de Pedagogia de uma Universidade do Sul de Minas Gerais. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas com os residentes que atuaram nas respectivas versões do programa. Busca-se a fundamentação teórica nas proposições de André *et al.* (2016), Gatti (2016), Nóvoa (1992, 2009, 2017), Pimenta (2012), Tardif (2000), que discutem sobre o processo de formação de professores, em interlocução com outros autores. As ações formativas desenvolvidas no âmbito do PRP viabilizaram a atuação dos professores iniciantes, desencadeando reflexões como: o fortalecimento entre a teoria e a prática profissional docente; a interação entre universidade e educação básica; a repercussão de uma formação inicial com base na colaboração. A partir da análise realizada as ações formativas desenvolvidas foram classificadas como: ação de observação; ação de intervenção e reflexão sobre a ação.

**Palavras-chave:** Programa de residência pedagógica; Formação inicial docente; Vivências da docência.

### Como citar

SILVA, Joselma; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. Formação para a docência e saberes vivenciados no programa de residência pedagógica. **Educação em Análise**, Londrina, v. 10, p. 1-23, 2025. DOI: 10.5433/1984-7939.2025.v10.51814.



<sup>1</sup> Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Professora na Rede Municipal de Lavras. Lavras - Minas Gerais, Brasil. Endereço eletrônico: joselma.jc@hotmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Lavras - Minas Gerais, Brasil. Endereço eletrônico: ilsa.vieira@uol.com.br.

## FORMATION FOR TEACHING AND KNOWLEDGE EXPERIENCED IN THE PEDAGOGICAL RESIDENCY PROGRAM

**Abstract:** By considering teacher training as a dynamic and continuous process, it is understood that the integration of training actions between university and basic education is a determining factor in this process. In view of this, the article aims to analyze the training actions carried out from the 2018-2020, 2020-2022, 2022-2024 versions of the Pedagogical Residency Program (PRP) integrated to the Pedagogy course at the University in South of Minas Gerais. To this end, descriptive research with a qualitative approach was developed, based on semi-structured interviews with residents who worked in their respective versions of the program. The theoretical foundation is sought in the propositions of André *et al.* (2016), Gatti (2016), Nóvoa (1992, 2009, 2017), Pimenta (2012), Tardif (2000), who discuss the process of teacher training, in dialogue with other authors. The training actions developed within the scope of the PRP enabled the performance of teachers in basic education, triggering reflections such as: the strengthening of the theory and professional practice of teachers; the interaction between university and basic education; the impact of initial training based on collaboration. Based on the analysis carried out, the formation actions developed were classified as: observation action; intervention action and reflection on action.

**Keywords:** Pedagogical Residency Program; Initial teacher formation; Teaching experiences.

## FORMACIÓN PARA LA DOCENCIA Y LOS CONOCIMIENTOS EXPERIMENTADOS EN EL PROGRAMA DE RESIDENCIA PEDAGÓGICA

**Resumen:** Al considerar la formación docente como un proceso dinámico y continuo, se entiende que la integración de las acciones formativas entre la educación universitaria y la básica es un factor determinante en este proceso. Frente a esto, el artículo tiene como objetivo analizar las acciones formativas realizadas a partir de las versiones 2018-2020, 2020-2022, 2022-2024 del Programa de Residencia Pedagógica (PRP) integrado al curso de Pedagogía en la Universidad de Sur de Minas Gerais. Para ello, se desarrolló una investigación descriptiva con enfoque cualitativo, basada en entrevistas semiestructuradas con los residentes que trabajaron en sus respectivas versiones del programa. La fundamentación teórica se busca en las proposiciones de André *et al.* (2016), Gatti (2016), Nóvoa (1992, 2009, 2017), Pimenta (2012), Tardif (2000) quienes discuten el proceso de formación docente, en diálogo con otros autores. Las acciones formativas desarrolladas en el ámbito del PRP posibilitaron el desempeño de los docentes principiantes en la educación básica, detonando reflexiones como: el fortalecimiento entre la teoría y la práctica profesional docente; la interacción entre la universidad y la educación básica; El impacto de la formación inicial basada en la colaboración. A partir del análisis realizado, las acciones formativas desarrolladas se clasificaron en: la acción de observación; la acción de intervención y la reflexión sobre la acción.

**Palabras clave:** Programa de Residencia Pedagógica; Formación inicial del profesorado; Experiencias docentes.

## Introdução

*A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados (Freire, 1979, p. 69).*

A dialogicidade como ponte entre sujeitos no processo educativo, proposta por Freire (1979), subsidia a premissa desse estudo, impulsiona o entendimento de que a formação docente se consolida na troca de saberes, na interlocução entre pares e na articulação entre conhecimentos teóricos e a prática vivenciada. As ações dialógicas demarcam a formação humana, por isso as palavras emitidas podem ser indicadores sensíveis de “todas as transformações sociais”, nos assegura Bakhtin e Volochinov (2006, p. 42).

Transformações que, podem em grande parte, emergir de uma ordem ideológica, segundo Goulart (2023, p. 45), como instituir-se de ordem pragmática, em que as palavras escritas ou oralizadas, no caso desse estudo, tornam-se uma “manifestação de inquietação, de problematização, de aspiração, de idealização”, no qual se concebe, compartilha e produz em pequenas proporções argumentativas, que em “lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada” (Bakhtin; Volochinov, 2006, p. 42).

Por isso, ao considerar a formação docente como ação transformadora, apresentamos alguns resultados dos estudos realizados a partir do Programa de Residência Pedagógica (PRP). Instituído como uma das ações que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Governo Federal, o programa de Residência Pedagógica (PRP) traz como proposta central uma formação para a docência, de modo a articular ações entre a universidade, nos cursos de licenciatura, e a educação básica.

O curso de Pedagogia de uma Universidade do Sul de Minas Gerais, que integrou o PRP nas versões de 2018-2020, 2020-2022, 2022-2024. Esta participação no programa ao longo de seis anos possibilitou uma reflexão das ações formativas viabilizadas na condução dos professores iniciantes para a atuação na educação básica.

Diante disso, este artigo tem por objetivo analisar as ações formativas proporcionadas pelo PRP, com foco na formação inicial docente. Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, a partir de entrevistas semiestruturadas com os residentes que participaram das versões do PRP (2018-2020; 2020-2022; 2022-2024). Optamos pela análise de conteúdo de Bardin (2010), para analisar os depoimentos dos residentes sobre as

experiências adquiridas com as preceptoras, nas escolas campo, além de descrever as atividades pedagógicas desenvolvidas com crianças em fase de alfabetização.

### **Programa de Residência Pedagógica (PRP): processos de implementação**

---

O PRP vem sendo analisado há alguns anos e após trâmites legais foi aprovado e tornou-se uma das ações que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Governo Federal. O termo residência teve origem no campo da medicina. Sabemos que depois de uma primeira etapa de formação no curso, os médicos exercem a residência médica e ao mesmo complementam a sua formação com a especialização pretendida na área profissional. É um momento em que os estudantes se aproximam e integram ao campo de atuação, com o acompanhamento de um supervisor para aprenderem, na prática, os conhecimentos teóricos estudados na academia e começam a realizar suas primeiras experiências como profissionais.

A residência médica foi fonte inspiradora e tornou-se um molde na dimensão pedagógica, pois a importância da relação entre a teoria e a prática tornou-se perceptível. Então, surgiu a ideia de implantar programas de formação pedagógica com a finalidade de oportunizar os futuros professores às diversas experiências reais vivenciadas nas escolares. Tendo esta visão, Faria (2018, p. 55) deixa claro a ideia de “residência”, está relacionada à “preocupação em se promover uma espécie de ‘formação prática’ para os (futuros) professores, possibilitando a eles vivenciar processos formativos diretamente vinculados aos contextos escolares reais em que atuam [...]”. Acreditando-se nesse modelo de formação inicial para a docência, foi instituída a proposta de uma ação formativa, denominada de residência educacional para os cursos de formação de professores, instituída no Projeto de Lei nº 227/2007, tendo como base a Lei nº 9.394/1996, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovado pelo Senado e efetivado pelo senador Marco Maciel.

Segundo este Projeto de Lei, a residência educacional não foi uma etapa de estudos integrada aos cursos de licenciatura em Pedagogia, mas uma etapa de formação inicial regulamentada no âmbito pedagógico pelos Conselhos de Educação e, nos âmbitos administrativos e financeiros pelos sistemas de ensino, conjuntamente com a União. Tal proposta de lei recebeu declarações de apoio e ideias de aprimoramento, sendo discutida em audiência pública no campo da Comissão de Educação, Cultura e Esporte. Contudo, as questões

problemáticas de qualidade na educação, as quais incentivaram a criação deste projeto, persistiram.

Embora discutido e votado, este projeto não obteve aprovação, sendo posteriormente arquivado (Brasil, 2012, p. 2). Entretanto, a busca da residência na dimensão educacional continuou. Um novo Projeto de Lei, nº 284, solicitado pelo Senador Blairo. O foco original do projeto nº 227/2007 permaneceu, porém, apresentando algumas mudanças consideradas necessárias (Brasil, 2012, p. 3). A primeira alteração refere-se à identificação do programa:

Em primeiro lugar, substituímos o termo “residência educacional”, utilizado no PLS nº 227, de 2007, por “residência pedagógica”, que nos parece mais adequado para descrever o propósito da iniciativa. Além disso, não incluímos a previsão de que a residência se transforme em pré-requisito para a atuação dos docentes em exercício que não tiveram acesso a essa modalidade formativa.

Referente ao aperfeiçoamento profissional, o senador ainda acrescentou que a residência pedagógica pode ser utilizada em processos seletivos e etapas para titulação. Sendo aprovado, este projeto foi estabelecido para todos os professores da Educação Básica e das licenciaturas. Após alguns anos, de acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2017, p. 1) “o município de São Paulo foi o primeiro do país a aderir ao PRP, que, criado pelo Ministério da Educação, faz parte da Política Nacional de Alfabetização”. Assim:

O projeto foi oferecido a partir de 2018, em caráter piloto, e envolverá um curso de extensão com duração de 100 horas, na modalidade de educação a distância, para alunos do curso de licenciatura em pedagogia, ofertado pela Unesp, e de outras licenciaturas que também utilizam os pólos da Universidade nos Centros Educacionais Unificados (UniCEU), sendo, portanto, extensivo a qualquer outra instituição de ensino e não limitante a alunos da Unesp (CAPES, 2017, p. 1).

A partir desse momento, a proposta de ação formativa da residência pedagógica teve boa aceitação e expandiu-se em rede nacional, promovendo a interação entre as instituições de ensino superior e as instituições escolares. Em 2018, a proposta do PRP tornou-se, efetivamente, uma ação que constitui a Política Nacional de Formação de Professores, com a finalidade de garantir o conhecimento da prática escolar, ainda em processo de formação, na articulação da base teórica adquirida nos cursos superiores com vivências de práticas educativas na educação

básica. Para participar do programa os estudantes devem estar cursando a segunda metade do curso.

Segundo a CAPES (2018) o programa está direcionado aos estudantes dos cursos de licenciatura ofertados na modalidade presencial ou no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), por Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas sem fins lucrativos. Partindo deste requisito, o PRP possibilita o aperfeiçoamento dos estudantes e ao mesmo tempo tende a melhorar a qualidade na educação em concordância com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017). Desse modo, a CAPES (2018, p. 2), na sua portaria nº 38 em seu Art. 4º afirma que:

Art. 4º A IES selecionada no âmbito do Programa será apoiada com a concessão de bolsas nas seguintes modalidades: I. Residente: para discentes com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenham cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período; II. Coordenador Institucional: para docente da IES responsável pelo projeto institucional de Residência Pedagógica; III. Docente Orientador: para o docente que orientará o estágio dos residentes estabelecendo a relação entre teoria e prática; IV. Preceptor: para o professor da escola de educação básica que acompanhará os residentes na escola-campo.

Nessa estrutura, observamos dois pontos positivos a considerar: a existência de diversos agentes envolvidos, fortalecendo a relação entre a teoria e a prática para uma inserção significativa no programa e a disponibilização de recursos financeiros com o incentivo por meio da remuneração de bolsas, de acordo com as funções de cada participante. Referente à imersão em campo, a CAPES (2018, p. 1) afirma que: “Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora”. Alguns estudos sobre o PRP têm demonstrado as repercussões desse programa na formação de professores. Como, por exemplo, a pesquisa de Silva (2018), acerca de residentes do Curso de Pedagogia, do Centro de Ciências Humanas Sociais e Agrárias, (CCHSA), Campus III/UFPB, em Bananeira/PB, que investiu em ações formativas. Para ir além de encontros entre residentes, preceptores e docente orientador, o programa constituiu-se de duas modalidades de estudo: uma online, por meio de uma plataforma digital, sob a direção do Coordenador Institucional e todos os preceptores participantes dos Núcleos da UFPB; e outra presencial, sob o comando do Docente Orientador. Ambas as modalidades visam uma maior interação entre preceptores, coordenadores e docentes e clareza do funcionamento do programa.

O estudo de Barbosa e Dutra (2019) refere-se à inserção do PRP no Centro Universitário Municipal de São José (USJ) o qual buscou estudar as contribuições que o programa ofereceu para a formação inicial dos professores. A pesquisa utilizou-se de uma análise documental do PRP do USJ e de autoavaliações realizadas por vinte e dois residentes participantes do programa, entre os anos de 2018 e 2019. Este trabalho apontou alguns resultados do processo vivido no PRP. Os documentos para análise foram encaminhados por via e-mail, em que os residentes responderam questionários enunciando suas opiniões sobre a inserção no programa. O estudo aponta algumas lacunas vistas pelos residentes: alguns consideraram pouco tempo para socialização entre todos envolvidos; outros disseram que se necessitou de mais intervenção nas escolas; outros acharam que houve excesso de planejamentos, necessitando de reduzir atividades; alguns ainda consideraram que houve interação com outros grupos de residentes.

A pesquisa de Silva (2020) traz uma análise dos relatos descritivos das atividades realizadas por estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia, que integraram o PRP (2018-2020), com vista a compreender quais ações impactaram ou contribuíram para o processo de formação inicial docente. A pesquisa permitiu uma reflexão a respeito de algumas questões, como o fortalecimento da relação entre a universidade e a escola, promovendo diálogos e aproximações; a articulação entre a teoria e a prática profissional docente; a vivência ampla, concreta e ativa, com base nas experiências do contexto escolar, o que favoreceu à reflexão crítica a respeito dos desafios da docência, bem como as suas contribuições para a educação.

Na mesma vertente, os estudos de Sousa, Goulart e Cabral (2023) assinalam que a relação entre teoria e prática; a relação entre professor e aluno e o reconhecimento de docência a apreçam como eixos centrais nas respostas analisadas das residentes que integraram o PRP 2018-2020. As autoras apontam que o PRP favoreceu a trajetória formativa dos licenciandos, promoveu uma aproximação entre os residentes e a realidade das escolas de educação básica e articulou trocas de experiências entre professores-preceptores e residentes, o que potencializou o processo formativo.

### **Formação inicial docente: a construção do ser professor**

---

Sabemos que muitas ações implementadas para o preenchimento de lacunas ainda existentes na educação não é tarefa somente realizada no campo da escola, mediante os planejamentos entre professores e gestores pedagógicos e administrativos. Pensando na

relevância de políticas públicas que visam a qualidade na formação de professores, consideramos também o olhar atento aos processos educacionais e ao ambiente do trabalho docente.

Embora, a educação compreenda um processo social amplo, que se concretiza nas famílias, nas comunidades e nas escolas (Gatti, 2016), sabemos que histórica e socialmente, a instituição gestada ao longo dos séculos precisa cumprir a função específica de oferecer às crianças e aos jovens os conhecimentos estruturados e acumulados no tempo, conhecimentos constituintes da vida e civilização humanas, foi a escola. Diante destas definições, a instituição escolar se mostra um espaço necessário para a promoção e o estímulo ao conhecimento, bem como a mobilização de ambientes de socialização. Por isso abordamos aqui a educação escolar, a qual garante os direitos às crianças e jovens de aprendizagens e construção humana de forma integral.

Articulamos educação com o conceito de escola e, nessa direção, Pimenta (2001, p. 102-103) afirma que “a escola é a forma dominante e principal de educação”, pois já é possível entender a importância do espaço escolar para a educação, ainda que haja outros locais para ensinar e aprender. A autora considera a escola como uma “[...] instituição social cuja função específica é a produção e a difusão do saber historicamente acumulado, como instrumentalização dos alunos para participarem das lutas sociais mais amplas, objetivando a necessária transformação da sociedade, em uma sociedade justa” (Pimenta, 2012, p. 68).

Nessa perspectiva, Pimenta (2012) define a escola como um local apropriado para o conhecimento levando os sujeitos a tornarem-se cidadãos capazes de participarem da sociedade e transformá-la sempre para o bem de todos. Sabendo que há outros espaços educativos de grande valor e complementares para a formação do ser humano, direcionamos aqui a importância da escola vista como instituição social, responsável pela construção dos sujeitos em sua plenitude. Frente a isso, investir na educação é investir nas escolas, na formação dos sujeitos e em vista disto, na formação de professores. A partir desta lógica, consideramos a formação docente como uma temática que necessita sempre de inovações e investimentos de políticas públicas que valorizem o profissional do magistério.

Diante disso, a formação docente envolve aprendizagens teóricas e práticas, tanto de professores em formação quanto atuantes no exercício, em espaços que permitam desenvolvimento profissional, trabalho coletivo, troca de saberes, a fim de oferecer um ensino de qualidade aos alunos, atores fundamentais neste processo.

É comum adjetivar a ação docente, como “aquele é um bom professor” ou “este é um excelente professor”, o que remete a variadas concepções atribuídas ao que se compreende professor. Ao ser questionado sobre o professor ideal, Nóvoa (2009, p. 2) responde “que é impossível definir o bom professor a não ser através dessas listas intermináveis de competências, cuja simples enumeração se torna insuportável”. Nestas palavras, o autor destaca que são impostas várias exigências para ser um bom professor, partindo de discursos prontos que se tornam recorrentes no meio educacional. E os próprios professores reproduzem, sem reflexão, tais discursos, os quais, muitas vezes, estão longe da realidade escolar.

Diante disso, o que amplia a expectativa no aperfeiçoamento profissional e na inovação de suas práticas para enriquecer seu trabalho sem, contudo, dar-lhe condições favoráveis como, por exemplo, um salário adequado de forma que trabalhe somente em um horário, contribuindo para que tenha mais tempo de estudos; disposição de recursos tecnológicos para facilitar projetos inovadores com os alunos; dentre outras determinações dadas como competências do professor.

Assim, para aproximar a formação docente ao contexto profissional, Nóvoa (2009, p. 2) descreve alguns pontos essenciais para o professor, utilizando a termo “disposições” ao invés de competências, termo ao qual estamos bastante familiarizados, pois considera que “uma formação de professores construída dentro da profissão”. A justificativa para o novo termo, busca relacionar as dimensões pessoais e profissionais, a fim de demarcar um processo de formação identitária da docência. A primeira disposição que Nóvoa (2009, p. 4) descreve refere-se à prática, visto que “o que caracteriza a profissão docente é um lugar outro, um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente”.

Em outro estudo, Nóvoa (1992, p. 13) menciona também sobre a prática docente dizendo que a formação se constrói “[...] através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. O autor destaca a importância do trabalho docente, valorizando a prática e não somente os conhecimentos teóricos. Isto porque não há tanta dedicação em teorizar as práticas, mas ainda existe a preocupação em aplicar a teoria em uma atividade prática.

A segunda disposição, de acordo com Nóvoa (2009, p. 5) é tomar como base a “[...] aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens”, ou seja, dar-lhes um valor devido aos seus saberes

construídos ao longo da carreira. O objetivo aqui é fortificar as práticas visando a aprendizagem dos alunos; é conhecer os contextos educativos; é formar-se no campo da profissão.

O autor expõe a próxima disposição que está relacionada com a dimensão humana. Assim, Nóvoa (2009, p. 6) ressalta que “A formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico”. O autor reforça que o caminho da formação e o início do exercício da profissão devem ser momentos de reflexão sobre a prática educativa a partir de referências pessoais; hábitos de autoformação que o levarão ao “cerne da identidade docente” (Nóvoa, 2009, p. 7).

Nessa direção, Gatti (2016) expõe sobre a questão da realidade contemporânea das escolas. A autora destaca que as escolas estão imersas em um contexto sociocultural, motivo pelo qual, deve-se respeitar questões éticas e sociais, com respeito às diversas diferenças que partem da condição humana. Pois, para alcançar uma formação significativa, é preciso adquirir diversos conhecimentos, “[...] seja o conhecimento de si, seja do outro, das comunidades humanas, seja o conhecimento da natureza e suas implicações na vida das pessoas” (Gatti, 2016, p. 37).

Toda a questão de contexto escolar deve ser conhecida pelos professores iniciantes, de modo que educar na escola se torne um ato de articulação entre diferentes saberes. Nesse sentido, Tardif (2000, p. 10), define que a epistemologia da prática profissional: “[...] é o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. Este conceito epistemológico está estreitamente associado ao “saber fazer”, ao “saber ser” e, ainda, reforço ao “aprender ensinar”, uma vez que a prática escolar permite espaços para tais descobertas. Estes saberes e aprendizagens, caminhando lado a lado do professor, levam à ramificação do saber científico, o qual é envolvido por ações constituídas de habilidades, aptidões, conhecimentos e atitudes.

Dessa forma, mesmo antes de se formar, o futuro professor é capaz de encontrar alguns aspectos de contexto nas escolas que irão fazer parte de sua futura profissão. Gatti (2016) descreve alguns destes aspectos como: a defasagem e a evasão escolar; professores que lecionam sem habilitação específica; currículos descontextualizados, sem muita abordagem para a prática educativa; crescimento do número de alunos e sua heterogeneidade; cobrança de qualidade de ensino; impactos de novas formas metodológicas de tratar os conhecimentos e ensino; ações descontínuas que moldam a prática, os valores, as representações filosóficas. Diante desse quadro, Gatti (2016) expõe que é necessária a implantação de políticas prioritárias

e políticas curriculares empenhadas em inovações referentes ao enriquecimento da dinâmica do trabalho dos professores dentro dos contextos locais, nacionais e globais.

### **Formação para a docência: o que dizem os residentes?**

---

Para este estudo desenvolvemos uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas com os residentes que atuaram nas respectivas versões do programa<sup>3</sup>. Para embasar a análise de nosso objeto de estudo apoiamos no método de Bardin (2010, p. 280) o qual apresenta a análise de conteúdo a partir da organização da análise, codificação, categorização, tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos resultados. No primeiro momento, pré-análise, realizamos a leitura dos relatórios dos residentes, mensalmente, familiarizando-se, assim, com as situações, com os modos de percepção e as concepções registradas sobre a inserção na prática na escola, das versões de 2018-2020, de 2020-2022 e de 2022-2024.

A preparação do material constitui-se na última etapa da pré-análise, possibilitando a extração de recortes de dados. Dessa maneira, foram selecionados recortes das narrativas escritas dos residentes, destacando os mais significativos para a pesquisa, com vista a analisar e interpretar os resultados alcançados. Para a organização da análise, percorremos as fases de codificação e categorização para garantir a realização da inferência. Primeiramente, definimos as categorias e os critérios de análise.

Com base nesse contexto da leitura dos relatórios e da identificação e agrupamento de temáticas, percebemos que os residentes registraram suas observações de campo, bem como suas atividades de intervenções e suas reflexões sobre o processo de vivência na escola como participantes do PRP.

Assim, classificamos os relatos sobre as experiências e realizamos em pré-análise agrupamentos de eixos temáticos, o que possibilitou identificar três categorias formativas: (1) a observação; (2) ação de intervenção (2) a reflexão sobre a ação. Essas três categorias foram identificadas nas três versões do PRP.

---

<sup>3</sup> Esta pesquisa teve aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COEP-UFLA), de número do Parecer: 2.227.921. Em compromisso ético assumido no Termo de Consentimento, nesse estudo não se mencionará o nome das instituições, nem dos residentes envolvidos.

## **A observação como ação formativa**

---

Analisando as três versões do PRP, nos atentamos ao olhar dos residentes em relação a vários elementos que compõem a ação docente. Ao inserir-se na escola-campo, os estudantes passaram pela fase de observação, a qual também faz parte de sua formação. Sendo assim, notaram como se dá a rotina do trabalho, às relações entre professor e alunos, as estratégias didáticas de cada professor para efetuar o processo de ensino e aprendizagem, como também o ambiente da escola e demais profissionais.

A minha primeira semana na escola, em fevereiro, foi de interação. A professora parece estar muito disposta a trabalhar em uma perspectiva de parceria. Pude perceber as fases de desenvolvimento da escrita alfabética de cada criança, questão muito discutida com base teórica durante as reuniões de estudo do Programa Residência Pedagógica no ano anterior. Observei que os alunos seguiam um planejamento a partir de um horário organizado pela professora contendo as disciplinas que são ministradas. A professora realiza diversas estratégias para facilitar e concretizar o aprendizado das crianças. Ela canta músicas a respeito do assunto do que estão aprendendo, chama as crianças para escreverem na lousa. Quando começou a letra cursiva fez o traçado da letra no chão usando giz e pediu para que os alunos caminhassem sobre a escrita (Residente 2, 2018-2020).

Na perspectiva dos relatos dos residentes, foi recorrente a descrição do acolhimento da escola ao programa. A receptividade foi um fator predominante para que a integração dos residentes no contexto escolar e na rotina dos professores e alunos fosse concretizada. Nesse aspecto, Freire (1979, p. 69) afirma que no contexto educativo há “[...] um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”.

Neste primeiro mês foi tudo muito tranquilo. As crianças me receberam muito bem e estão tendo muito carinho comigo. A professora da turma também é muito receptiva; estou adorando. Eu sou bastante tímida, mas já estou conseguindo deixar a timidez de lado, pois a professora faz com que eu me sinta segura (Residente 4, 2018-2020).

A aproximação dos residentes faz com que não somente observem de forma passiva, mas que desenvolvam a capacidade de refletir sobre o observado, que compreendam a realidade escolar e tornem-se agentes dinâmicos na vivência do campo de trabalho. Trata-se de um espaço de integração à realidade escolar, em que o residente permanece na escola para reconhecer os fatores determinantes da organização do contexto educativo “passando a ocupar, portanto, um

lugar não mais de observador externo, como é peculiar nos modelos de estágios curriculares mais tradicionais, mas de agente participativo do cotidiano escolar e protagonista de uma práxis pedagógica” (Silvestre, 2016, p. 155).

O contato com professores experientes oportunizou segurança e confiança para a realização das práticas pedagógicas. O acolhimento recebido colaborou para o enfrentamento dos desafios e para o desenvolvimento de resiliência frente ao cenário pandêmico que trazia com ele diversas dificuldades. Logo, essa reunião coletiva possibilitou um crescimento tanto profissional quanto pessoal, evidenciando a relevância do outro nesse processo formativo (Residente A, 2020-2022).

Apesar de estarmos em pandemia, o início foi de grandes expectativas, muitos estudos teóricos. Queria que logo chegasse o momento de estar presente em sala de aula para colocar em prática toda a aprendizagem adquirida durante o período remoto (Residente C, 2020-2022).

Na versão de 2020-2022 o programa apresentou algumas limitações para o seu funcionamento convencional. Em decorrência da pandemia causada pelo Covid-19, tivemos início em 2020 com estudos teóricos e, em 2021, iniciamos no ambiente escolar, porém de forma remota. Em todo o âmbito educacional, necessitou-se de adaptações para as aulas, logo, os residentes, coordenadores e preceptores também buscaram alternativas junto à escola para contribuir com o ensino e participar do processo de aprendizagem das crianças. Portanto as observações dos residentes foram restritas, pois o contato entre todos os envolvidos era somente online.

No entanto, o esforço dos residentes para realizar as ações de intervenção garantiu uma aprendizagem e vínculo dentro das possibilidades do momento vivido. Para que houvesse mais interesse nas aulas por meio das telas foi necessário estabelecer uma relação de afetividade e acolhimento e um planejamento bem elaborado de modo que o processo de aprendizagem não ficasse desgastante, uma vez que a própria pandemia foi algo novo que influenciou vários aspectos da vida social.

O início da Residência Pedagógica foi um momento de descobertas e adaptações. Conhecer o ambiente e as crianças, relacionar com a rotina e desenvolver nossas experiências foi primordial para saber como e de que maneira contribuir no início deste processo (Residente B, 2022-2024).

No início da Residência, tivemos um bom tempo de estudos para a aprendizagem, e então após esse período fomos atuar na sala de aula junto com a professora. Esse momento foi muito bom para mim, pois estava ansiosa

para colocar em prática o que estudo no curso, visto que os estágios não são o suficiente para isso. A adaptação dos alunos superou minhas expectativas, pois parecia que eles iam precisar de um tempo para eles se acostumarem com a minha presença, visto que iniciamos as atividades apenas após o carnaval, mas diferente do que pensava, a adaptação por parte deles foi bem rápida e boa (Residente D, 2022-2024).

Observando os relatos dos residentes, percebemos que adentrar no ambiente escolar, já no início da residência permite considerar muitos aspectos importantes da profissão docente como adaptação, desafio, contato social e experiências. A partir das primeiras impressões, as estudantes vivem o que relata Pimenta (1999, p. 18): “[...] a identidade não é um dado imutável, nem externo que possa ser utilizado como vestimenta ou acessórios. É um processo de construção do sujeito historicamente situado”. Nesse sentido, já faz parte das concepções dos residentes, a expectativa de aprendizagens da profissão docente e o quanto isto contribui com a formação.

### **A ação de intervenção: experiências da docência**

Na ação da intervenção, os residentes relataram suas experiências quanto a atividades que realizaram com os alunos. Durante estes momentos, os estudantes observaram vários aspectos como o nível de escrita dos alunos, as dificuldades de leitura, alunos que requerem mais atenção tanto em questões emocionais quanto em questões de aprendizagem. A partir das intervenções, os residentes adentraram à realidade das turmas e com isto contribuíram no processo de alfabetização das crianças.

Nesse sentido, Nóvoa (2017, p. 1116-1117) afirma que: “[...] só com igualdade de tratamento conseguiremos um encontro autêntico entre mundos que se conhecem mal e que vivem em situações de grande disparidade”. Tal afirmativa remete os diferentes espaços de formação, bem como as diferentes realidades: universidade e escola.

Uma criança vem me chamando atenção. Um menino de 7 anos, o qual nomeamos por G. Ele ainda não consegue reconhecer as letras e nomeá-las. Apresentei a ele um quebra cabeça das letras, mas ele não conseguiu reconhecer a maioria das letras. Iniciei então, a intervenção pedagógica com o aluno G. Comecei com letras que fossem afetivas a ele. A letra G representa a primeira letra do seu nome, as letras V e I eram as iniciais dos seus pais, J sua irmã, W da professora e D a primeira letra do meu nome. Ao longo do ano e de acordo com que o aluno G ia avançando, pude perceber que quando eu o levava no quadro, sua percepção em relação a leitura e escrita ficava mais

clara. Foi através deste recurso, que ele começou a formar sozinho as primeiras palavras e logo conseguia ler aquilo que havia escrito (Residente 6, 2018-2020).

Apresentei a proposta do ditado estourado para a turma. Pedi para que de um a um fossem ao quadro, escolhessem um balão e o estourasse e com a sílaba que estivesse dentro, falassem uma palavra para os colegas escreverem. Alguns alunos apresentaram dificuldades para falar a palavra com determinada sílaba. Eles interagiram muito. No decorrer da atividade, surgiram várias palavras diferentes das que sempre eram utilizadas no ditado; isso os deixou muito envolvidos na atividade. Eles mesmos relataram no decorrer da atividade que estavam gostando muito, pois as palavras eram diferentes das que eles estavam acostumados a escrever (Residente 4, 2018-2020).

A ação de intervenção refere-se ao acompanhamento de crianças com dificuldades de aprendizagem, para propor práticas pedagógicas que auxiliem o processo de aquisição da escrita. Diante disso, relatar quem são estas crianças, como agem e compreendem o sistema de escrita foi fundamental. Segundo Pimenta (1999, p. 35) “[...] que para fazer, realizar, é preciso saber, conhecer e ter os instrumentos adequados e disponíveis. Uma das formas de conhecer é fazendo igual, imitando, copiando, experimentando (no sentido de adquirir experiência), praticando”.

Ter a oportunidade de estar com as crianças e vê-las avançando no que se refere ao domínio do princípio alfabético foi muito gratificante. As dificuldades identificadas serviram como estímulo para a pesquisa e aprimoramento das ações a fim de oportunizar um processo significativo que por fim combinasse em aprendizagem (Residente A, 2020-2022).

Fazer o processo de alfabetização acontecer no período de ensino remoto foi muito complexo, pois não foi fácil ensinar a criança sem estar perto dela, incentivar para que ela aprenda uma letra, uma palavra, uma frase. A minha maior satisfação foi ver que o que eu estava transmitindo às crianças permitia alguma aprendizagem para elas. Então elas se lembravam dos vídeos que eu preparava e se interagiam com alguma atividade envolvendo jogos (Residente B, 2020-2022).

O trecho citado transmite as situações vivenciadas durante o ensino remoto em que foi preciso elaborar estratégias diferenciadas para superar os vários desafios enfrentados, como por exemplo, o acesso aos materiais pedagógicos, pois havia aqueles que assistiam as aulas em celulares, outros em computadores, e muitos que não conseguiam acompanhar as aulas online. Diante de tantos desafios foi imprescindível um ambiente colaborador.

As aulas continuaram online no primeiro semestre de 2021 e em agosto foi autorizado aulas de forma híbrida. O retorno às aulas presenciais ocorreu de forma gradual e os alunos

puderam participar online ou presencialmente. Mesmo sujeitos a tais condições, os residentes contribuíram com o acompanhamento das atividades, até o final do ano, e conseguiram adquirir um vínculo com alguns alunos. Em 2022, com retorno do ensino presencial, os residentes tiveram a oportunidade de contato com toda a turma. Segundo a reflexão dos residentes, a possibilidade de vivenciar a docência durante a pandemia mostrou que as aprendizagens são constantes, e que a inovação pedagógica é necessária. Além disto, o ensino remoto evidenciou mais ainda as diferenças sociais e culturais existentes nas escolas, principalmente na rede pública de ensino.

O maior desafio muitas vezes reside em conquistar a confiança e o respeito das crianças, especialmente quando se é novo no ambiente escolar. É notório como se faz necessário adaptar-se a diferentes personalidades, estilos de aprendizagem e contextos familiares dos alunos, porém acredito que a comunicação efetiva e o estabelecimento de vínculos empáticos são essenciais para superar esses desafios. No entanto, a maior gratificação surge quando os laços são criados, e passamos a perceber que estamos de alguma maneira ‘atingindo’ e fazendo a diferença na vida das crianças, vendo-as crescer, aprender e desenvolver suas habilidades. O sentimento de contribuir positivamente para o desenvolvimento educacional e emocional dos alunos é uma das maiores recompensas da Residência Pedagógica, isso me motiva a me tornar uma educadora comprometida e apaixonada por meu futuro trabalho (Residente D, 2022-2024).

Nesse contexto, a convivência dos residentes com as professoras e as crianças, em situações reais de ensino e aprendizagem, ofereceu oportunidades de atuação como docentes por meio de atividades de verificação da escrita e de intervenção. O que lhes proporcionou um saber sobre a prática, mas também um saber com base nas relações sociais, de modo que “tivessem contato com o trabalho pedagógico de colegas, uma proposta de alfabetização que perpassa a ideia de colaboração, longe de uma perspectiva de um trabalho pedagógico isolado” (Goulart; Ramos; Cabral, 2023, p. 9). Tais experiências possibilitaram a compreensão dos desafios da prática pedagógica, bem como a busca de ações para que se consiga garantir os avanços no processo de escrita.

### **A reflexão sobre a ação: o reconhecer-se docente**

Na reflexão sobre a ação docente os residentes perceberam de que forma o programa contribuiu para a docência. As observações, o acompanhamento das turmas, as regências

realizadas, as ações de intervenção, a participação em eventos escolares e os estudos teóricos na universidade, possibilitaram uma formação consistente.

O PRP nos possibilita uma grande troca de experiências, de conhecimento, pois vivenciamos várias questões no âmbito escolar. Podemos perceber, refletir sobre as teorias estudadas no decorrer do curso de Pedagogia. O aprendizado é constante e recíproco entre nós residentes e as professoras. Diferente dos estágios, onde muitas das vezes ficamos no fundo da sala somente observando o que acontece no decorrer das aulas. Na Residência Pedagógica estou tendo a oportunidade de participar, contribuir, realizar atividades com os alunos. Isso é muito importante, pois gera muito conhecimento e experiências (Residente 4, 2018-2020).

No último mês letivo na escola pude concluir o quanto o Programa da Residência Pedagógica, enriqueceu minha formação. Conheci diversas professoras e compartilhei muitas experiências. Aprendi bastante com cada criança da turma a qual acompanhei. O PRP é um verdadeiro aperfeiçoamento profissional para nós, enquanto graduandos. Aprendemos muito vivenciando o contexto educacional durante a nossa formação (Residente 2, 2018-2020).

Mesmo em condições remotas, podemos observar que a busca de estudos teóricos e a vivência da prática educativa compôs um momento formativo da docência, de modo que oportunizou a construção da identidade profissional e uma melhor profissionalidade docente. O trabalho docente caracteriza-se pela dinamicidade, na busca de estratégias pedagógicas, que visem de responder às inquietações referentes aos desafios que envolvem o processo educativo.

É impactante vermos como a realidade é diferente e como é necessário sempre estarmos mediando, desenvolvendo métodos diferentes. Deparamos com os diferentes métodos de aprendizagem de cada professor. Quando pensamos na pedagogia, muitas das vezes, temos uma visão fantasiosa. Existem tantas coisas que são muito diferentes do que imaginamos e que devemos lidar com os diferentes contextos com empatia e olhar sensível (Residente A, 2022-2024).

Considero que a oportunidade da vivência na sala de aula me permitiu aplicar os conhecimentos teóricos e desenvolver habilidades pedagógicas. A interação direta com as professoras preceptoras experientes proporcionou orientação e feedback que foram valiosos. A reflexão constante sobre a prática docente me estimulou sempre em busca por melhorias contínuas; a conexão entre a teoria e a realidade educativa me favoreceu uma formação mais alinhada às demandas do contexto escolar; a construção de relações significativas com os alunos me permitiu compreender suas necessidades e contribuiu para seu desenvolvimento integral. Vejo como esses aspectos estão enriquecendo a nossa formação como residentes, nos preparando de forma mais completa e qualificada para enfrentar os desafios da docência com excelência (Residente D, 2022-2024).

A vivência de situações concretas de ensino oportunizou um contexto formativo. Dentre os saberes que compõem o processo formativo para a docência, os relacionados à prática pedagógica constituem uma das dimensões mais citadas em relação à formação docente. As diversas aprendizagens e experiências do “ser professor” se associam intimamente com os espaços educativos e com os sujeitos, fazendo com que o profissional seja envolvido com os saberes e desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos. A formação a partir das experiências articulam os conhecimentos teóricos adquiridos, permitem reconhecer a dimensão do saber fazer, de modo que em espaços e tempos surgem oportunidades para o desenvolvimento de registros decorrentes de múltiplas situações que ocorrem na escola (Josso, 2004). Dessa forma, Freire (1983, p.121) aponta que o “fazer é ação e reflexão”, visto que o dia a dia com professores e crianças, é uma prática constante de ações reflexivas.

### Considerações finais

Ao refletir sobre os aspectos formativos apresentados pelas três versões do PRP a partir da análise dos relatórios finais apresentados pelos residentes, foi possível evidenciar os impactos proporcionados pelo programa no processo de formação inicial desses estudantes. A análise permite identificar três ações formativas: (a) observação; (b) intervenção e (c) reflexão da ação, que se apresentaram interligadas, remetendo-se ao desenvolvimento profissional dentro do contexto escolar.

A ação de observação não se restringiu às descrições de modo passivo, mas demonstrou uma interação com o contexto escolar e com a prática educativa a qual os residentes estavam inseridos. Os primeiros contatos com a escola geraram insegurança, dúvidas, emoções, sentimentos que tomaram conta da mente dos estudantes. No entanto, a descrição dos relatórios aponta que a receptividade e o acolhimento os quais foram determinantes para o processo de ambientação dos residentes e a amenização do desconforto ao iniciar as atividades do programa.

A ação de intervenção remete às atividades desenvolvidas e a todo o processo de diálogo e socialização pelos residentes. Uma dimensão formativa em que o acompanhamento da professora regente, enquanto preceptora do programa, as trocas e partilhas de experiência e o registro escrito realizado permitiram analisar o quanto a inserção na escola e na sala de aula marcaram a vida profissional desses estudantes. Ademais, os momentos de estudos teóricos embasaram a prática pedagógica, e a escola, enquanto campo de atuação profissional do

professor, foi imprescindível para as mediações dos residentes em atividades significativas junto aos alunos em fase de alfabetização.

A reflexão da ação presente nas falas dos residentes revelou-se um instrumento de “formação e autoformação de professores” (André, 2016, p. 143). Pensar sobre a prática pedagógica vivenciada a cada mês, novas histórias e novas experiências registradas, oportunizaram, ao final do ano letivo, a socialização e reflexão sobre toda a trajetória formativa.

Pontuamos que, por meio das relações afetivas construídas, os residentes contribuíram com o processo de ensino e aprendizagem daqueles que apresentaram maiores dificuldades no processo de aquisição do sistema de escrita alfabético. Desta forma, a interlocução entre a teoria e a prática favoreceu a abrangência do processo de formação inicial de professores.

No âmbito do programa, os residentes participaram dos planejamentos dos professores, tiveram abertura para levar novas práticas à sala de aula, contribuíram ativamente no trabalho da escola-campo e assim sentiram-se não apenas alguém dotado de técnicas, porém, sujeitos em desenvolvimento profissional. Os professores preceptores que receberam os residentes na escola tornaram-se professores formadores desses estudantes, contribuindo para aproximá-los do campo profissional e promovendo vivências e reflexões sobre a sala de aula. Houve trocas de saberes e de experiências entre os licenciandos e os professores da escola campo.

A versão 2018-2020 compõe a primeira inserção do Programa de Residência Pedagógica, na área de Pedagogia e por este fato houve muitas aprendizagens durante o percurso. A versão 2020-2022 apresentou um desafio marcante proporcionado pela pandemia: medos e inseguranças estavam às portas de todos os educadores, porém o programa continuou. Os estudos, as palestras, os cursos e as aulas com os alunos; todos os encontros se iniciaram por meio de plataformas online. O aperfeiçoamento e a aprendizagem do uso da tecnologia foram primordiais neste período. A inexistência da socialização entre as crianças durante a pandemia causou diversas defasagens de aprendizagem.

Na versão de 2020-2024 foi possível evidenciar os reflexos da pandemia e oferecer atividades de intervenção buscando sanar as defasagens do processo de alfabetização em algumas turmas. Neste sentido vale ressaltar que as ações formativas propostas pelo PRP estabelecem relações com os saberes docentes, tendo em vista que, por meio da inserção dos residentes e da mediação dos preceptores, os professores da escola campo puderam reconhecer os objetivos do programa.

As experiências da docência promoveram a dialogicidade entre pares, em ações dialógicas com e sobre o saber fazer, um processo de construção, reconstrução e desconstrução

de um diálogo interior, permitindo que os residentes se formassem e se reconhecessem como docentes para “contribuírem de modo significativo no processo de formação do outro” (Goulart, 2016, p. 723).

A partir desta interação, os docentes das turmas aperfeiçoaram suas práticas pedagógicas e ao mesmo tempo contribuíram para o processo de formação dos estudantes através de experiências que adquiriram ao longo do tempo. Portanto, a inserção no ambiente escolar e as discussões teóricas colaboraram para uma formação inicial de professores constituída de diversos saberes capazes de promover o desenvolvimento profissional docente.

## Referências

ANDRÉ, Marli *et al.* **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016. 287 p.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edição 70, 2010. 288 p.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBOSA, Danieli.; DUTRA, Nicololy. Residência pedagógica na formação de professores: uma história de avanços e resistências. **Revista Gepes Vida**, São José, v. 5, n. 12, p. 137-160, 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 22 abr. 2020.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado nº 227, de 2007**. Acrescenta dispositivos à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir a residência educacional a professores da educação básica. Brasília: Senado Federal, 2007. Disponível em: <https://tinyurl.com/27s4rhy8>. Acesso em: 27 abr. 2019

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado nº 284, de 2012**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a residência pedagógica para os professores da educação básica. Brasília: Senado Federal, 2012. Disponível em: <https://tinyurl.com/2c577pme>. Acesso em: 28 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Brasília: CAPES, 2018. p. 1-2. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/01032018-portaria-n-38-de-28-02-2018-residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 25 maio 2019.

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **A cidade de São Paulo será piloto do Programa de Residência Pedagógica.** Brasília: CAPES, 2017. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/36-noticias/8633-a-cidade-desao-paulo-sera-piloto-do-programa-de-residencia-pedagogica>. Acesso em: 1 maio 2019.

FARIA, Juliana Batista. **O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa[manuscrito]:** experiências de formação de sujeitos em imersão docente. 2018. 385 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 20 abr. 2019.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GATTI, Bernardete Angelina. A. Professores, escolas e contemporaneidade. In: ANDRÉ, Marli. **Práticas inovadoras na formação de professores.** Campinas: Papirus, 2016. p. 35-48.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: UNESCO, 2019.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. Linguagem, dialogicidade e docência: o processo de formação em atos. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 16, n. 49, p. 705-726, jul./set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/4969> Acesso em: 20 jan. 2025.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. **Leitura, leitura literária e ensino: representações década de 1980.** Lavras: Editora Ufla, 2023. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/handle/1/58685> Acesso em: 20 jan. 2025.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira; RAMOS, Iduméa; CABRAL, Giovanna. Formação continuada e o fazer pedagógico docente: ressignificação das práticas alfabetizadoras? *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 45, p. e58717, 2023. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2178-52012023000100215&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2178-52012023000100215&lng=pt&nrm=iso) Acesso em: 20 jan. 2025.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

LEAL, Carolina de Castro Nadaf; GONÇALVES, Helenice Maia. **Residência pedagógica: representações sociais de formação continuada.** 2016. 220 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://portal.estacio.br/media/5734/tese-carolina-de-castro-nadafvers%C3%A3o-final-2016.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2019.

NÓVOA, Antonio (coord.). Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

NÓVOA, Antonio. Firmar a profissão com o professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, Antonio. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista Educación**, Madrid, n. 350, 2009. Disponível em: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf). Acesso em: 21 jan. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia, ciência da educação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Sylvania Lúcia de Araújo. O programa Residência Pedagógica: novas configurações e itinerários formativos para o curso de pedagogia? In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 2018, Recife. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize, 2018. v.1, p. 1-12.

SILVA, Joselma. **Entre a teoria e a prática na formação inicial de professores: contribuições do programa residência pedagógica**. 2020. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2020.

SILVESTRE, Magali Aparecida. Práticas de estágios no programa de residência pedagógica da UNIFESP/ Guarulhos. In: ANDRÉ, M. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016.p. 157-164.

SOUSA, Waleska de Fátima; GOULART, Ilsa; CABRAL, Giovanna Rodrigues. O programa de Residência Pedagógica na formação inicial de licenciandos em Pedagogia. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 33, n. 66, p. e05, 2023.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Daniellle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho do magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73. p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: [http://www.scielo.BR/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302000000400013&Ing=nr](http://www.scielo.BR/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302000000400013&Ing=nr) m=isso. Acesso em: 12 dez. 2019.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-23, jan./abr. 2000.

UFLA - UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. Prograd -Pró-Reitoria de Graduação. **Editais nº 11/2018/PRG/UFLA - Residência Pedagógica (Seleção de Preceptores)**. Lavras: Lavras: UFLA, 2018. Disponível em: <http://prg.ufla.br/editais/editais-2/residencia-pedagogica/813-editaln-11-2018-prg-ufla-residencia-pedagogica-selecao-de-preceptores>. Acesso em: 18 jul. 2021.

### CRediT

Reconhecimentos:	Não se aplica.
Financiamento:	Não se aplica
Conflito de interesses:	Os autores certificam que não tem interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
Aprovação ética:	Não se aplica.
Contribuição dos autores:	Silva, J. declara ter participado da redação do artigo, e afirma ter sido de sua responsabilidade a Conceituação, Curadoria de Dados, Análise Formal; Goulart, I. C. V. declara ter contribuído com a Investigação, Metodologia, Redação – rascunho original; Supervisão, Validação, Visualização, Redação -revisão e edição.

*Submetido em: 30 de setembro de 2024*

*Aceito em: 18 de novembro de 2024*

*Publicado em: 18 de fevereiro de 2025*

*Editor de seção: Luiz Gustavo Tiroli*

*Membro da equipe de produção: Junior Peres de Araujo*

*Assistente de editoração: Martinho Chingulo*