

Traçando linhas, construindo história: de onde vem a residência pedagógica?

Tracing lines, building history: where does the pedagogical residency come from?

Manuel Bandeira dos Santos Neto
Universidade Estadual do Ceará Universidade (UECE)
Quixadá-Brasil
Monica Lopes Folena Araújo
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)
Recife-Brasil

Resumo

É importante pensar, discutir e analisar projetos e políticas que atravessam a formação inicial com objetivo de trazer mudanças ou como possibilidade de articulação entre teoria-prática ao longo da formação. Logo, este artigo objetiva traçar uma linha histórica sobre a construção do termo Residência Pedagógica (RP): sua origem, derivações e concepções teóricas e práticas para formação de professores no Brasil. Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória. Encontramos 3 Projetos de Lei (PL) e identificamos 11 experiências de RP, das quais 4 foram analisadas. Notamos nos PL uma fundamentação insipiente sobre a perspectiva histórica da formação de professores. Evidenciamos também nas ideias de RP implementadas no Brasil ao longo dos últimos anos, seus objetivos e implicações como espaço de articulação da relação teoria-prática e da profissionalização docente.

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

Abstract

It is important to think about, discuss and analyze projects and policies that cross initial teacher training with the aim of bringing about change or as a possibility of linking theory and practice throughout training. Therefore, this article aims to trace a historical line on the construction of the term Pedagogical Residency (PR): its origin, derivations and theoretical and practical conceptions for teacher training in Brazil. To this end, we carried out exploratory qualitative research. We found 3 Bills of Law (PL) and identified 11 PR experiences, 4 of which were analyzed. In the Bills of Law, we noticed an insipient foundation on the historical perspective of teacher training. We also found in the PR ideas implemented in Brazil over the last few years, their objectives and implications as a space for articulating the theory-practice relationship and teacher professionalization.

Keywords: Teacher training; Teacher immersion; Professionalism.

1. Introdução

A formação inicial de professores vem se constituindo um campo de estudos repleto de desafios, sejam teóricos, práticos ou políticos (Poladian, 2014). Sobre isso Brzezinski (2016, p. 12) destaca que formar é “uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer, ou do saber-ser”, geralmente, exercida em uma sociedade por uma cultura dominante com efeito de mudança.

Nesse viés de transformação de pensamento, Imbernón (2010, p. 37) afirma que o processo formativo começa “da práxis, já que a experiência prática possui uma teoria, implícita ou explícita, que a fundamenta”. Logo, não se pode falar em formação docente sem compreender e conhecer as questões teórico-práticas que permeiam as experiências desse profissional durante a sua formação (Brzezinski, 2016).

Ademais, um dos grandes desafios para a formação de professores é pensar um currículo e experiências que integrem teoria e prática capaz de “tornar o profissional professor apto a garantir práticas pedagógicas consistentes e eficazes, com transposições didáticas concernentes ao contexto e confluentes com a realidade dos estudantes” (Pereira; Bispo; Anacleto, 2020, p. 19).

A partir disso, é importante pensar, discutir e analisar projetos, programas e políticas que atravessam a formação inicial de professores com objetivo de trazer mudanças ou como possibilidade de articulação entre teoria-prática ao longo da formação. Um dos programas mais recentes implementados no Brasil foi o Programa de Residência Pedagógica (PRP), tendo seu primeiro edital lançado no ano de 2018, em meio a posicionamentos contrários apresentados por entidades, tais como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Reconhecendo a relevância deste cenário para a formação inicial de professores, o presente artigo objetiva traçar uma linha histórica sobre a construção do termo Residência Pedagógica (RP): sua origem, derivações e concepções teóricas e práticas para formação de professores em nosso país.

Para tanto, esta pesquisa caracteriza-se como de abordagem qualitativa de natureza exploratória, pois proporciona “maior familiaridade com o problema, com

vista a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (Gil, 2017, p. 26). Diante disso, foram buscados documentos, artigos, teses e dissertações nas bases de dados do portal de periódicos CAPES, Scielo, Portal de Teses e dissertações da CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que trouxessem em seus textos ideias, propostas e debates sobre a ideia de residência no Brasil voltada para formação de professores.

Para tanto, utilizamos como parâmetro de busca os descritores “residência pedagógica”, “residência docente”, “residência educacional”. Ao realizar essa busca, encontramos 276 teses e dissertações, 1504 artigos e 3 Projetos de Lei (PL). Ao aplicar critérios de inclusão: trabalhos que fizessem resgate histórico sobre os descritores investigados, e após a leitura dos títulos, resumos e objetivos das pesquisas, reduzimos a nossa análise a 3 dissertações, 2 teses e 7 artigos. Portanto, existe um número expressivo de pesquisas sobre os descritores, contudo poucos trazem uma análise densa da origem e das experiências de residência, o que mostra a relevância deste estudo por preencha essa lacuna investigativa.

Destacamos que nesse levantamento, encontramos 3 (três) Projetos de Lei (PL) e identificamos 11 experiências de RP, das quais 4 foram analisadas. Os dados produzidos foram analisados com base na Análise de Conteúdo (AC) e organizados em duas categorias: Residência: embates e reformas pensando a formação e Residência pedagógica: primeiros passos na formação de professores (Bardin, 2016).

Ressaltamos que o objetivo neste artigo não é falar diretamente do Programa Residência Pedagógica (PRP) proposto pela CAPES em 2018, mas construir uma cronologia sobre a proposta de Residência para formação de professores até o PRP. Importa salientar que este texto é um recorte de uma pesquisa maior que originou a tese de doutorado do primeiro autor, defendida em 2023, com o objetivo de compreender o impacto do PRP na formação inicial de professores de Química.

2. Residência: embates e reformas pensando a formação

O termo residência tem muitas derivações no cenário educacional brasileiro, sendo conhecido como residência, residência educacional, residência pedagógica, residência docente e imersão docente (Farias; Diniz-Pereira, 2019). Porém, a primeira vez que o termo foi usado sobre a perspectiva da formação de professores, utilizou-se a expressão Residência Educacional (RE) no Projeto de Lei (PL) do Senado n.º

Traçando linhas, construindo história: de onde vem a residência pedagógica?

227/2007 proposto pelo Senador Marco Maciel (PFL/PE) (Brasil, 2007).

A ideia central do Projeto de Lei era instituir a residência educacional a professores da educação básica como uma “[...] etapa ulterior de formação, com o mínimo de oitocentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei” (Brasil, 2007, p. 1). O documento ainda institui em seu Art. 87 – A, que “[...] torna-se obrigatório, para a atuação do professor nos dois anos iniciais do ensino fundamental, o certificado de aprovação na residência educacional” (Brasil, 2007, p. 1).

Diante disso, o PL aborda algumas questões históricas que justificam a sua aprovação. Entre elas, que a educação no Brasil “tem passado nos últimos anos por intensa crise” (Brasil, 2007, p. 2) relacionada à formação de professores baseada no modelo das Escolas Normais. Existia um estudo intensivo e uma alternância entre aulas teóricas e aulas práticas na formação das professoras normalistas para que elas adquirissem “as principais habilidades e competências necessárias aos futuros mestres” e que o sucesso da aprendizagem estaria fundamentado em um adequado processo formativo (Brasil, 2007, p. 2)

Ademais, o documento traz um terceiro argumento abordando a massiva democratização do ensino como uma das causadoras dos problemas da formação de professores daquela época, visto que implicava na “necessidade de muitíssimos mais professores e a premência de uma formação em nível superior, esta última requisitada pelas situações mais complexas a serem enfrentadas nas escolas” (Brasil, 2007, p. 2). Porém, essa expansão de cursos de formação em nível superior foi deficitária, principalmente, pela ausência da articulação entre teoria e prática em ambientes adequados de trabalho, turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A partir dessas primeiras ideias que justificam a residência educacional, percebe-se uma fundamentação insipiente sobre a perspectiva histórica da formação de professores, sobretudo, por utilizar práticas das Escolas Normais que foram veementemente criticadas por explicitarem a “importância de uma formação especializada previa, uma formação teórica e uma formação prática associada ao desenvolvimento dos *exercícios práticos de ensino* em espaços em que acontecia à docência, as escolas primárias” (Silvestre; Valente, 2014, p. 17, grifos das autoras).

Logo, o documento reafirma a necessidade da articulação entre teoria e prática, mas de forma dissociadas, já que a prática deveria acontecer em uma etapa ulterior à formação dos licenciados. Sobre isso, Farias e Diniz-Pereira (2019) comentam que o documento apresenta mais retrocessos do que avanços ao apresentar uma concepção equivocada sobre a articulação entre teoria e prática. Ressaltamos, que a construção do Projeto de Lei e a ideia inicial do termo residência educacional (e as concepções que a fundamentam atualmente) não tem origens na educação, mas da analogia com o termo Residência Médica (RM).

A residência médica constitui um momento importante na formação de médicos após a diplomação, tendo duração de dois ou mais anos, caracterizando-se como um período de “intensa prática junto a profissionais já experientes, em hospitais e outras instituições de saúde, quando não somente são testados os conhecimentos adquiridos como se assimilam novas habilidades exigidas pelos problemas do cotidiano [...]” (Brasil, 2007, p. 3).

Nesse viés, surgem algumas questões importantes: como a residência educacional articula teoria e prática na formação de professores? Como essa articulação ocorrerá após a integralização do curso e que contribuições formativas ela oferece ao residente? Analisando a proposta do PL e a leis que orientam a RM no Brasil, ela se constitui como um curso de especialização com salário, carga horária de trabalho e direitos trabalhistas (férias e licença-maternidade) regulamentados por lei (Sobreira, 2010). A RM oferece garantias aos residentes médicos e um título de especialista em uma área. Já a residência educacional “não considera que a residência seja mais um *degrau* na carreira do professor” (Farias; Diniz-Pereira, 2019, p. 335, grifo das autoras).

É evidente que ambos, RE e RM, possibilitam uma aproximação do residente com “exercício profissional pleno, ou seja, ao futuro contexto e trabalho a ser desenvolvido” (Farias; Cavalcante; Gonçalves, 2020, p. 98). Para além dessas questões de exercício prático, formativas, legalistas e trabalhistas, a RM garante ao médico, especialista ou não, o livre exercício da profissão como médico clínico geral. No entanto, no caso da RE, o PL tornava a residência educacional “pré-requisito de atuação nos anos iniciais de qualquer rede de ensino, pública ou privada” (Brasil, 2007, p. 3). Fica explícito então, que os profissionais que deveriam atuar nos anos

Traçando linhas, construindo história: de onde vem a residência pedagógica?

iniciais do Ensino Fundamental precisariam realizar a RE para exercer a docência, porque os problemas de alfabetização estariam nessa etapa (com base no PL).

Seguindo esse viés de discussão, o documento direciona a RE para os professores de pedagogia, culpando-os pelos baixos índices de alfabetização. Além disso, nada de concreto é oferecido para a formação dos professores da Educação Infantil. A RE não se caracterizaria como um curso de especialização, ou de aperfeiçoamento que trouxesse garantias aos professores, nem o PL garante bolsa compatível com o piso salarial da categoria. Não há avanços em uma perspectiva formativa que agregue novos saberes e valores à profissionalização docente, nem mesmo a questões salariais.

A partir dessas considerações, fica evidente que a proposta do PL não foi construída considerando questões sociais e políticas, questões e problemáticas levantadas por pesquisadores que investigam e estão inseridos na educação. Ademais, coloca em segundo plano documentos que regulamentavam a formação de professores, com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e reivindicações da categoria, tornando-se apenas um documento que desvaloriza os professores, sua formação e origens, culpabilizando-os pelos fracassos da educação.

A residência educacional como proposto no PL vem repleta de construções e concepções elitistas que não se direcionam a formação de professores ou para saberes necessários ao exercício da docência. A proposta apresentada está preocupada com indicadores, com uma falsa ideia de articulação entre teoria e prática que propõe uma formação pós conclusão do Ensino Superior e uma desarticulação entre escolas (*lócus* da residência) e as universidades.

Em suma, o Projeto de Lei nº 227/2007 foi discutido em audiência pública pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE) em 2009, mas não foi votado. Posteriormente, em 2011, foi arquivado até o surgimento do Projeto de Lei nº 284/2012, proposto pelo Senador Blairo Maggi (PL/MT) que resgatava a proposta do PL nº 227 com algumas alterações (Farias; Diniz-Pereira, 2019; Brasil, 2012).

A principal alteração é troca do termo residência educacional para Residência Pedagógica (RP), porque segundo o documento seria “mais adequado para descrever o propósito da iniciativa” (Brasil, 2012, p. 3). Além disso, o PL nº 284/2012

mostrava-se mais flexível ao afirmar que não tinha a pretensão que “a residência se transforme em pré-requisito para a atuação docente nessas etapas da educação básica, com vistas a assegurar os direitos dos docentes em exercício que não tiveram acesso a essa modalidade formativa” (Brasil, 2012, p. 3).

O PL também assegurava a possibilidade do certificado da RP ser utilizado em processos seletivos das redes de ensino em fases de prova de títulos. Além de que, “os professores em exercício poderiam se beneficiar da realização da residência, como estratégia de atualização profissional” (Brasil, 2012, p. 3). Diante do exposto, o documento foi aprovado pela Comissão de Educação (CE) com alterações do texto original: oferta da RP para todos os professores da Educação Básica (não mais só os da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental) e com carga horária mínima de mil e seiscentas horas, não mais oitocentas horas (Brasil, 2014a). A justificativa para as alterações do texto e acréscimo na carga horária da proposta da residência pedagógica estão presentes no Parecer n°336/2014.

A partir disso, o texto final do PL, de acordo com a publicação do Diário do Senado Federal n°61, de 08 de maio de 2014, acresce ao artigo 65 da Lei n° 9.394/1994 (Brasil, 1996) que “aos professores habilitados para a docência na educação básica serão oferecidas residência pedagógica, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de 1.600 (mil e seiscentas) horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei” (Brasil, 2014a, p. 4).

Em suma, tenta-se explicar que a melhoria da formação dos professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental terá reflexos positivos nas etapas posteriores. No entanto, é consenso a percepção de que o problema na formação parece ainda mais grave após a fase de alfabetização e letramento inicial, especialmente quando temos em mente os resultados de nossas escolas públicas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Afinal, nota-se que os resultados mais críticos são encontrados precisamente nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Diante disso, o Projeto de Lei do Senado n° 284/2014 avança na proposta de uma ideia de residência para todos os professores da educação básica em uma proposta de vivência e de aperfeiçoamento da prática docente. Porém, ainda reflete muitos elementos que não oferecem a valorização, a capacitação e as garantias aos

Traçando linhas, construindo história: de onde vem a residência pedagógica?

moldes da residência médica.

Posteriormente, no mesmo ano, o Senador Ricardo Ferraço (MDB/ES) propõe o Projeto de Lei do Senado nº 06/2014, que também propõe a alteração do Art. 65 – A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aumentando a carga horária proposta de Residência Docente (RD) de 1.600 horas para 2.000 horas, divididas em dois períodos de 1.000 horas. Tal mudança foi suspensa por emenda, permanecendo a carga horária de 1.600 horas, dividida em dois períodos de duração mínima de 800 horas.

Ademais, o PL trazia uma série de incisos que tinham como alvo a articulação entre instituições da Educação Básica e do Ensino Superior formadoras para promoverem o funcionamento da RD de modo que os residentes vivenciassem atividades divididas em três áreas de atuação e seus respectivos percentuais de carga horária: docência - 60%; atividades administrativo-pedagógicas - 15%; e formação continuada - 25% (Brasil, 2014c).

Outro inciso importante no PL nº 06/2014, e que converge com a proposta da RM, traz que ao concluir o período de RD será emitido um “Certificado de Especialista em Docência da Educação Básica, que será considerado equivalente a título de pós-graduação lato sensu para fins de enquadramento em planos de carreira do magistério público” (Brasil, 2014c, p. 2).

Portanto, ao analisar essa última PL e as anteriores, nota-se um avanço na proposta da RP. Principalmente, no sentido de aproximação da RP com a RM e de valorização para a formação docente ao garantir financiamento aos alunos residentes, professores supervisores e coordenadores. Porém, mesmo essa última proposta trazendo novos dispositivos e ofertando melhores condições aos residentes e professores, o documento não foi aprovado.

Farias e Diniz-Pereira (2019, p. 349) destacam que o relator do PL “concluiu pela declaração de sua prejudicialidade, em razão das então recentes discussões em torno do já mencionado Projeto de Lei nº 284/2012”. Apesar disso, as alterações propostas convergiam e abarcavam os debates que criticavam as contribuições da RP para a formação docente.

Embasados nas discussões de Silva e Cruz (2018) sobre a construção de um projeto de formação docente que possibilite uma formação de professores numa perspectiva crítico-emancipatória, destacamos que, apesar da proposta de RD do PL nº6/2014 atender parcialmente aos anseios da categoria, sua dimensão coletiva e contra hegemônica (não atender interesses individuais e conservadores) de beneficiar a classe dos professores foi decisiva para o seu declínio.

Logo, não existia o interesse de propor um projeto que beneficiasse a formação de professores e a alfabetização de estudantes da educação básica, mas um ideal de alterar e reorganizar as estruturas da formação de professores para que atendessem aos interesses de uma minoria conservadora e elitista que não compreende o fazer da educação.

É salutar destacar que apesar das discussões e propostas de Projetos de Lei pelo Senado introduzirem as primeiras ideias e concepções sobre residência, “desde a década de 2000 vem acontecendo experiências de residência isoladas no campo da formação de professores nos sistemas municipais, estaduais e federais da educação básica e superior” (Silva; Cruz, 2018, p. 232). A seção a seguir traz algumas experiências de residências desenvolvidas no Brasil e suas contribuições na seara da formação de professores.

3. Residência pedagógica: primeiros passos na formação de professores

As ideias sobre residência surgem de um contexto de debates sobre as lacunas e desafios enfrentados na formação e na atuação de professores. A residência surge na tentativa de diminuir a distância entre a formação inicial e efetivo exercício do professor (Silva, 2020). Nas palavras de Nóvoa (1999, p. 18):

É impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores. Não estou a falar de mais um “programa de formação” a juntar a tantos outros que todos os dias são lançados. Quero dizer, sim, da necessidade de uma outra concepção, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, ao longo dos diferentes ciclos da sua vida. Necessitamos de construir lógicas de formação que valorizem a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado.

Diante disso, buscamos trazer para essa discussão algumas experiências de residência que foram desenvolvidas no Brasil, com foco na formação inicial e/ou continuada para que seja possível traçar uma linha histórica dessas experiências

Traçando linhas, construindo história: de onde vem a residência pedagógica?

como um conceito emergente dentro do campo educacional. O Quadro 1, apresenta algumas dessas iniciativas.

Quadro 1. Iniciativas de residência para a formação de professores

Denominação	Iniciativa	Objetivo	Foco da formação
Programa Residência Docente	Colégio Pedro II – Portaria nº 206/2011 (implantado em 2012)	Aperfeiçoar a formação inicial do professor da Educação Básica pelo desenvolvimento de um projeto de formação continuada	Formação continuada
Programa Residência Docente	Centro Pedagógico/UFMG	Aprimoramento de professores da Educação Básica	Formação continuada
Projeto de Investigação-Ação	Faculdade de Formação de Professores/UERJ	Desenvolver a investigação-ação com professores formados em pedagogia sobre o percurso e o processo de inserção profissional	Formação continuada
Residência Pedagógica	Fundação Municipal de Educação de Niterói/CEALE/MEC	Aperfeiçoar a formação de professores iniciantes da rede municipal de Niterói	Formação continuada
Programa de Residência Docente	Colégio Visconde de Porto Seguro/SP	Capacitar profissionais em formação e/ou formados para atuar conforme os métodos e as técnicas de ensino da instituição	Formação inicial e continuada
Programa de Residência Pedagógica (PRP)	UNIFESP – São Paulo	Estágios Supervisionados na forma de residência pedagógica – Possibilitar aprendizagem prática — em situação, ou seja, a partir da realidade, tomando os eventos e aspectos dificultadores da prática pedagógica do professor e da escola como fontes de aprendizado”. (UNIFESP, 2020, p. 33)	Formação inicial
Programa de Residência Docente	Instituto Superior de Educação de Ivoti – RS	Desenvolver um modelo de estágio curricular supervisionado junto a rede Sinodal de Educação	Formação inicial
Programa de Estágio Remunerado (PER)	Prefeitura de Jundiaí – SP	Desenvolver um modelo de estágio supervisionado remunerado, não curricular, em parceria com as universidades privadas	Formação inicial
Projeto Imersão Docente (PID)	Centro Pedagógico/UFMG (desde 2011)	“Contribuir para a formação de professores e profissionais que atuarão no contexto escolar, a partir de vivências e reflexões sobre o fazer pedagógico, no Ensino Fundamental, nas suas dimensões teóricas e práticas” (Centro Pedagógico, 2013, p. 7).	Formação inicial
Programa Residência Educacional (PRE)	Secretaria de Educação de São Paulo. Instituído por meio do decreto nº 57.978/2012 e decreto 59.150/2013	Desenvolver um modelo de estágio curricular supervisionado na rede municipal de ensino	Formação inicial

Residência Docente em Ensino de Ciências (ReDeC)	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE	Promover a formação inicial e continuada de professores a partir da integração entre teoria e prática, rompendo barreiras entre a universidade e as escolas públicas	Formação inicial e continuada
--	---	--	-------------------------------

Fonte: adaptado de Farias; Cavalcante; Gonçalves (2020).

No âmbito deste trabalho, não iremos trazer o relato de todas as 11 iniciativas de residência no Brasil, mas apenas de 4 delas que apresentam maior aprofundamento teórico-metodológico e alinhamento com a proposta do Programa Residência Pedagógica (PRP) da CAPES, objeto de estudo da tese da qual este artigo é um recorte. Além disso, consideramos essas experiências relevantes por dialogarem com o objetivo deste estudo e por trazerem experiências, em instituições Federais, que foram destaques tanto para a formação inicial, quanto continuada. Ademais, são propostas que impactaram a formação docente. Logo, trataremos a essa discussão o Programa Residência Docente – Colégio Pedro II; o Programa Imersão Docente – Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); o Programa Residência Docente – Centro Pedagógico/UFMG e o Programa de Residência Pedagógica (PRP) – UNIFESP.

3.1 Programa Residência Docente do Colégio Pedro II

A experiência de residência relatada nessa seção nasce no Colégio Pedro II (CPII), fundado em 02 de dezembro de 1837. O colégio imperial nasceu com objetivo de “preencher uma lacuna de formação de excelência em solo brasileiro. O colégio surgiu, portanto, como alternativa estratégica que permitiria às famílias abastadas da época a oferta de educação de qualidade” (Marques; Martins; Mattos, 2020, p. 45).

Diante desse fato, as famílias ricas não precisavam mais enviar seus filhos para estudar em colégios na Europa, pois o Colégio Pedro II “passaria a funcionar como o grande catalisador de formação das elites nacionais” (Marques; Martins; Mattos, 2020, p. 45). Esse papel de promotor de uma educação de qualidade e de referência do colégio seguiu ao longo do tempo, passando por inúmeros investimentos e transformações nas últimas décadas do século XX e XXI.

Atualmente, com acesso “democratizado através de sorteios públicos em séries diversas e a implantação do sistema de cotas, nos dias de hoje, o Colégio Pedro II atende o povo brasileiro em sua diversidade”, tendo uma seleção de admissão de alunos extremamente disputada (Marques; Martins; Mattos, 2020, p. 45).

Traçando linhas, construindo história: de onde vem a residência pedagógica?

Um destaque para essa expansão tanto estrutural, como organizacional, está que o Colégio possui diversos campi e tem em suas bases de formação atual a tríade Ensino – Pesquisa – Extensão. Por essa revolução e por ser uma instituição Federal com um dos focos para a Educação Básica que o Colégio, em 2012, passou a desenvolver o Programa Residência Docente – PRD (Marques; Martins; Mattos, 2020, p. 45).

Esse projeto de RD foi criado em 2011 a partir da portaria nº 206/2011 da CAPES, lançada no dia 11 de outubro. Sua implantação de forma experimental aconteceu em 2012. Em 2015, passou a receber incentivos da CAPES para realização da RD (Silva, F. C., 2020). Essa iniciativa pioneira dentro do CP II abriu espaço para que atualmente a escola seja local de realização de várias especializações e mestrados vinculados ao Colégio.

A residência docente desenvolvida no âmbito do Colégio Pedro II tem como objetivo aperfeiçoar a formação inicial do professor da Educação Básica pelo desenvolvimento de um projeto de formação continuada com foco em aprimorar as competências e habilidades docentes adquiridas na graduação. Segundo Marques, Martins e Mattos (2020, p. 46), a RD busca desenvolver no docente um “um perfil de professor-pesquisador, engajado em uma prática de produção de conhecimento, que reflete sobre seus hábitos e práticas e, mais ainda, que sabe o papel que exerce dentro das engrenagens do sistema educacional onde atua”.

Portanto, um profissional que compreende as diferentes dimensões de seu campo de atuação, que está disposto a refletir de forma crítica sobre suas ações pedagógicas. Principalmente porque compreende os desafios que lhe são postos como professor. Para isso, o PRD possibilita o desenvolvimento de atividades que “causem impacto positivo em suas práticas, por meio do convívio com o professor supervisor em sala de aula no Colégio Pedro II e por meio de leituras atualizadas, minicursos e oficinas oferecidas pelo programa” (Marques; Martins; Mattos, 2020, p. 46).

Inicialmente, o Programa de Residência Docente objetiva atender apenas professores recém-formados da rede pública do Rio de Janeiro. Porém, com o desenvolvimento da iniciativa, ele passou a atender professores veteranos. Para

Marques, Martins e Mattos (2020) essa grande e nova demanda tornou-se um desafio e agregou valor a iniciativa. Diante disso, e de uma série de mudanças ocasionadas por questões políticas que comprometeram os incentivos.

O programa é formado pelos residentes, supervisores e coordenadores. Os residentes, sua maioria, são professores da rede estadual e municipal do Rio de Janeiro que buscam aperfeiçoar a sua formação (Sant' Anna; Mattos; Costa, 2015). Esses vivenciam experiências que vão para além da docência e buscam somar a essa formação, ações de pesquisa e extensão pela elaboração de pesquisas científicas, participação em eventos e ações sociais.

Já os professores supervisores são especialistas e fazem parte do quadro de professores do CP II, com longo tempo (mínimo cinco anos) de atuação docente. Eles devem realizar atividade de supervisão, orientação e buscar junto os residentes desenvolver atividades pedagógicas. Enquanto que os coordenadores são professores do programa de pós-graduação do Colégio, com altas titulações (mestres e doutores) e que possuem, assim como os supervisores, um mínimo de cinco anos de experiência docente, sendo responsáveis por planejarem os estudos e trabalhos a serem realizados pelos residentes junto com os supervisores.

É importante destacar que essa experiência de residência se assemelha à residência médica e caracteriza-se como um curso de pós-graduação *Lato-sensu* para professores formados, concedendo um certificado de Especialista em Docência do Ensino Básico na sua disciplina ou área específica de atuação (Silva, F. C., 2020).

3.2 Programa Imersão Docente – Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

O Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) é uma escola de Ensino Fundamental que funciona como *lócus* de atuação dos cursos de graduação e pós-graduação. Além disso, oferece cursos em diferentes modalidades, como atualização, extensão, aperfeiçoamento e especialização (Ricci, 2015).

Merecem destaque seus projetos e pesquisas sobre formação inicial e/ou continuada professores, tais como curso de extensão Educação Científica, Educação Ambiental, Produção de Materiais Didáticos para a Diversidade (CP-FaE) em parceria com a SECADI/UAB; o Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos 2º Segmento; o Projeto Veredas - Curso de Formação Normal Superior de Professores

Traçando linhas, construindo história: de onde vem a residência pedagógica?

(UFMG-SEE-MG) no curso de Pedagogia (UAB/UFMG) e no Programa Imersão Docente; curso de aperfeiçoamento Residência Docente para professores da educação básica (Ricci; Braga; Costa, 2020). Dentre tantos projetos e ações desenvolvidas, destacamos o Programa de Imersão Docente (PID), desenvolvido em 2011, que está vinculado a diferentes cursos de licenciatura da universidade, com foco na formação inicial.

Inicialmente, esse programa tinha o nome de Residência Docente, mas em 2013, devido à implantação de outro projeto com o mesmo nome em parceria, o termo residência foi substituído por imersão. Faria (2018) destaca que o PID faz parte de uma política de formação docente com o objetivo de institucionalizar a escola como espaço de formação, pela integração da universidade e da escola para desenvolver um ambiente de reflexão crítica sobre a formação acadêmica e profissional.

A ideia de inserir os licenciandos da UFMG no ambiente escolar, a partir do PID, possibilita aos futuros professores uma vivência além do espaço da sala de aula, sobretudo, porque o PID permite a atuação dentro de outros espaços da escola de tempo integral. Além disso, recebem orientação e participam de reuniões com professores da UFMG (Faria, 2018).

Essas atividades são desenvolvidas na escola do Centro Pedagógico, com duração de 25 horas semanais, sob a orientação de um professor (supervisor) que acompanha todas as atividades desenvolvidas pela turma de residentes (Ricci; Braga; Costa, 2020). Sobre o desenvolvimento dessas atividades no PID, uma aluna monitora do projeto destaca:

A completa imersão no cotidiano de uma escola com tanta pluralidade e diversidade, com tamanha oportunidade de praticar a maioria das vontades de uma iniciante na área da educação, sobretudo me fez perceber a grandeza e importância que o ambiente escolar tem na vida e formação dos alunos, principalmente tratando-se de uma escola de tempo integral. (...) Aprendi sobre a infância e adolescência na prática, a partir dos alunos e seus muitos conflitos e personalidades tão diversas (Faria, 2018, p. 87).

Portanto, esse momento de vivência e imersão das atividades profissionais futuras, dar ao licenciando a possibilidade de mergulhar (imersão) na rotina escolar e sair de sua zona de “conforto”, restrita na sala de aula da universidade para viver a

escola em sua dimensão social, cognitiva, humana e afetiva para construir sua profissionalidade.

3.3 Programa Residência Docente – Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

O programa Residência Docente foi desenvolvido em 2014 – 2015 em parceria com a CAPES, tendo com inspiração o projeto de residência docente do Colégio Pedro II (Silva, F. C., 2020). No programa, os residentes são professores da rede pública municipal de Contagem – MG, licenciados e/ou com formação para atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Ricci, 2015). Os estudantes residentes devem desenvolver algumas atividades acadêmicas e do cotidiano escolar para imergir na docência.

O Programa de Residência Docente (PRD) implementado no Centro Pedagógico da UFMG tem como foco a formação continuada de professores da rede pública de ensino, atuando sobre as vivências e reflexões do saber e o fazer pedagógico, sobretudo, na relação teoria-prática e na solução de problemas didático-pedagógicos vinculados a rede de ensino de Contagem.

Diante disso, o projeto não teve a intenção de atuar em uma formação individual, mas coletiva, de uma escola da rede municipal de ensino. Nessa perspectiva, buscava-se desenvolver a aprendizagem coletiva e colaborativa em um ambiente de prática dialogada.

No programa, os estudantes residentes devem desenvolver algumas atividades acadêmicas e do cotidiano escolar para imergir na docência. Dentre elas, observação em sala de aula, participar de reuniões com gestores escolares, desenvolver atividades de supervisão e orientação e exercício da docência na disciplina Grupo de Trabalho Diferenciado – GTD (Silva, F. C., 2020; Ricci, 2015).

O GTD é uma disciplina do Centro Pedagógico (UFMG) que compõem um projeto coletivo que permeia os três ciclos de escola, com o objetivo de “respeitar o ritmo, o tempo e as experiências de cada educando” (Ricci, 2015, p. 38). Essas atividades do GTD e da RD são realizadas no âmbito da escola (Ricci; Braga; Costa, 2020).

Segundo Ricci, Braga e Costa (2020, p. 56) essas ações desenvolvidas a partir da imersão na residência e fazem parte de um “acompanhamento global e não

específico da área de formação, como comumente é desenvolvido em projetos de monitoria e/ou estágio, desloca a ênfase tradicionalmente atribuída aos saberes que se ensina, para os sujeitos para quem esses saberes serão ensinados”. Logo, deixa-se de pensar em uma ação direcionada ao conteúdo para se pensar na formação para atuação em um contexto de aprendizagem em que os alunos são protagonistas do processo de ensino e de aprendizagem a partir da imersão no contexto escolar.

3.4 Programa de Residência Pedagógica (PRP) – Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal de São Paulo surge, em 2006, junto ao primeiro projeto pedagógico do curso de pedagogia que teve seu início em 2007, na Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da UNIFESP (André, 2016). Portanto, a proposta era implementar no curso de pedagogia uma residência que pudesse funcionar como estágios supervisionados, possibilitando aos licenciandos uma vivência sistemática e temporária dos diferentes espaços em escolas da Educação Básica (unifesp, 2020).

Para integralizar o componente curricular estágio supervisionado, os alunos devem cumprir a carga horária mínima de 400 horas, conforme a Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015. Logo, os estágios, na forma de residência, devem ser realizados a partir da metade do curso (5º semestre) em substituição as Práticas Pedagógicas Programadas - PPP (Poladian, 2014).

A residência fica dividida em quatro momentos: Residência Pedagógica I - Educação Infantil (creches e pré-escolas) – 135 horas; Residência Pedagógica II - Ensino Fundamental (anos iniciais) – 135 horas; Residência Pedagógica III - Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (anos iniciais) – 65 horas; e Residência Pedagógica IV – Gestão Educacional (direção, coordenação, supervisão do ensino) – 65 horas (Unifesp, 2020; Silva, F. M., 2020).

É salutar apontar que a ideia de residência surge, como muitas já apresentadas neste texto, da Residência Médica (RM) e tem como uma de suas características a imersão docente no ambiente de trabalho, mas também o fato de compor a formação inicial, não sendo complementar a ela. Segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da UNIFESP (2020), o PRP e a RM possuem semelhanças e diferenças:

A diferença central encontra-se na finalidade: a RP é parte da formação inicial, é essencialmente uma aprendizagem situada que acompanha a graduação, enquanto a Residência Médica ocorre após a graduação e ganha sentido de especialização profissional. A proximidade está na imersão do estudante, no processo de contato sistemático e temporário com práticas profissionais reais – no caso, com professores e gestores educacionais (formadores) que atuam nos contextos das escolas públicas (Unifesp, 2020, p. 89).

Diante disso, o PRP se apropria do conceito de imersão profissional da residência médica para mostrar a necessidade de nos cursos de licenciatura ter essa vivência sistemática do ambiente de trabalho e dos desafios teórico-práticos que serão enfrentados da ação pedagógica. Diante disso, o projeto pedagógico da UNIFESP (2020, p. 33) destaca que a RP tem o objetivo:

[...] Possibilitar aprendizagem prática — em situação, ou seja, a partir da realidade, tomando os eventos e aspectos dificultadores da prática pedagógica do professor e da escola como fontes de aprendizado, uma vez que esses aspectos e eventos são tomados como objeto de estudo e reflexão pelos residentes, orientados por seus preceptores e que resultam em matéria a ser tratada também no âmbito da escola, a partir do diálogo com o professor formador e gestores que acolhem o residente na escola.

Além disso, o projeto tem intenção de “inovar a formação inicial de docentes e gestores educacionais, desenhando um modelo articulado de aprendizagens teórico-práticas do ofício mergulhadas no contexto da escola pública: a sala de aula, a escola e os sistemas de ensino” (UNIFESP, 2020, p. 88). Ele inova ao compreender que o estágio é uma etapa fundamental para a formação docente e desenvolvimento da prática profissional. Ambas articuladas a proposta curricular do curso. Essas ações de integração entre teoria e prática não devem ser momentos exclusivos de algumas disciplinas do curso, mas articuladas com outras atividades e com a escola, uma integração entre universidade-escola e prática profissional por uma:

Sólida formação teórica, inter e transdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, promovendo a articulação e domínio dos saberes para a compreensão crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional, e ainda, a apropriação do processo de trabalho pedagógico; Interação teoria e prática, que resgata a práxis da ação educativa, como elemento inerente ao trabalho pedagógico, tendo a docência como base da formação profissional [...] (Unifesp, 2020, p. 18).

Nesse viés, os alunos têm a possibilidade de ao longo do curso vivenciar e discutir a prática profissional a partir de uma formação que integre teoria e prática ao

Traçando linhas, construindo história: de onde vem a residência pedagógica?

desenvolver no residente a capacidade crítica e autônoma de intervir e refletir sobre sua prática docente em construção. A prática profissional é um dos eixos orientadores da proposta do PRP.

Esse princípio confere autoridade à implementação do programa, valorizando e colocando em destaque a discussão sobre a prática como eixo estruturante para o processo de ensino-aprendizagem: no processo de construção de conhecimento a prática necessita ser reconhecida como eixo a partir do qual se identifica, questiona, teoriza e investiga os problemas emergentes no cotidiano da formação. A prática não se reduz a eventos empíricos ou ilustrações pontuais. Lida-se com a realidade e dela são retirados os elementos que conferirão significado e direção às aprendizagens (Unifesp, 2020, p. 88, grifos do documento).

Nessa perspectiva, André (2016) destaca a importância de realizar as atividades da residência em escolas públicas e o como um compromisso ético e político de uma educação pública, gratuita e de qualidade. O Projeto Pedagógico reafirma:

Nenhum programa de formação de docentes é neutro e este declara o compromisso ético e político em preparar profissionais que possam realizar uma educação escolar de qualidade para todos. Esse compromisso justifica a escolha da escola pública como foco principal das ações práticas desde as vivências, experiências, pesquisas, intervenções e outras atividades a serem desenvolvidas [...] (Unifesp, 2020, p. 88).

Logo, o PRP estende a importância do compromisso ético e político que assume ao formar professores em prol de uma formação teórico-prática imersa na práxis pedagógica. Destarte, a universidade e a escola devem dialogar e ser espaços formativos. Segundo André (2016, p. 161), a escola é “um espaço não de aplicação daquilo que o residente aprende no curso, mas sim um espaço formativo tão importante quanto aquele que se tem na universidade”. Ambas as vivências são fundamentais e devem convergir, pois “o conhecimento produzido na Universidade é tão importante quanto aquele produzido na escola”. Diante disso, que a proposta de residência da UNIFESP objetiva a integração desses dois espaços pela realização dos estágios na forma de RP.

Os estudantes são acompanhados em cada uma das modalidades de residência realizadas dentro do curso de pedagogia por um professor preceptor e um professor formador. Esse acompanhamento é dividido em quatro etapas: a primeira é atividade socialização do ambiente escolar – o aluno deve conhecer a escola e seus diferentes espaços, observando, participando das ações planejamentos, atividades e

reuniões, auxiliar o professor formador em algumas atividades. Na segunda etapa, o licenciando residente, dialogando com professor preceptor e formador deve pensar ações de intervenção que serão realizadas na escola a partir das suas observações da primeira etapa. Ele deve organizar um planejamento para implementar em uma turma que o formador acompanha (Silva, F. M., 2020).

A terceira etapa é o momento de implementar todas as ações planejadas. O residente assume o papel de professor em uma sala de aula e coloca em prática todas as estratégias pedagógicas que vinham sendo desenvolvidas com o formador e preceptor. Já na quarta e última etapa o residente finaliza seu plano de ação e reflete se seus objetivos foram alcançados e a partir de um diálogo com o professor formador, será avaliado por ele (Unifesp, 2017).

Diante disso, o programa de residência pedagógica da UNIFESP possibilita aos licenciandos residentes uma imersão orientada no ambiente de trabalho sobre os desafios do chão da escola. Ademais, nessa formação dos residentes, os professores formadores e os preceptores passam por um processo de autoformação e tem a possibilidade, a partir de um diálogo com as observações e intervenções dos alunos, repensar a sua prática pedagógica.

4. Considerações finais

Ao realizar esta pesquisa, notamos a existência de alguns Projetos de Lei (PL) e algumas ideias sobre residência que foram implantadas no Brasil com o objetivo de preencher lacunas na formação inicial, como na formação continuada de professores.

Algumas dessas residências apresentaram papel importante como espaços de profissionalidade e articulação teórico-prática necessários para formação e atuação docente. Contudo, foram iniciativas isoladas e, em sua maioria, sem financiamento do governo para que pudessem atender a todos os professores. A maioria buscava atender a uma minoria, um curso de licenciatura específico.

Ademais, é evidente que não é possível possibilitar, ao longo do processo de formação inicial, todas as experiências necessárias para a construção da identidade docente. É possível, a partir da vivência na residência uma discussão e troca de saberes para construir um repertório de prática pedagógica que contribua no processo formativo. Porém, nesta perspectiva, parece-nos fundamental que todos tenham a possibilidade de vivenciar a residência.

Traçando linhas, construindo história: de onde vem a residência pedagógica?

Destacamos que neste artigo traçamos uma linha histórica sobre a construção do termo Residência Pedagógica (RP), a própria ideia de residência voltada para a formação de professores de modo a trazer os Projetos de Lei e as experiências de residência que foram desenvolvidas e que inspiram e nos levam a pensar a nossa conjuntura atual. Sobretudo, porque é possível com a leitura deste texto conhecer e refletir sobre as concepções teóricas e práticas dessas ideias de RP para formação de professores em nosso país e os interesses sociais, e políticos que ela buscaram atender.

A partir disso, defendemos que a formação de professores deve proporcionar ao futuro licenciando um espaço de construção, aproximação e exercício profissional necessários para o desenvolvimento da sua identidade e prática docente sob um viés social e político necessários à profissão docente. Essa concepção deve ser articulada ao longo de toda a formação inicial pelos diferentes componentes curriculares e programas/projetos presentes nessa etapa; deve trazer a relação teoria-prática imbrincadas ao fundamentar o diálogo entre os diferentes espaços de formação e atuação: a universidade e a escola, entre sujeitos em tempos e ambientes de ensino e de aprendizagem diferentes: professores (educação básica e ensino superior) e alunos com reflexos para a concepção da identidade profissional e concepção de uma prática pedagógica.

Diante disso, é importante realizar novas pesquisas para investigar a concepção de residência, em especial, do Programa de Residência Pedagógica (PRP) proposto pela CAPES a partir do Edital nº 06/2018 e outras iniciativas para que se possa discutir, refletir e aprofundar a ideia sobre residência para formação docente no Brasil; pensar o impacto de projetos e de políticas de formação inicial e continuada e propor uma política que atenda às necessidades dos docentes a partir das lacunas presentes em sua formação e pela relação entre universidade-escola como espaços que devem dialogar/refletir sobre a docência.

Referências

ANDRÉ, Marli. **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado nº 227**. Brasília: Senado Federal, 2007.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado nº 284**. Brasília: Senado Federal, 2012.

BRASIL. **Diário do Senado Federal**. Emenda nº 1 ao Projeto de Lei do Senado nº 284/2012. Brasília: Senado Federal, 2014a.

BRASIL. **Parecer nº 336/2014**. Brasília: Senado Federal, 2014b.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado nº 06**. Brasília: Senado Federal, 2014c.

BRZEZINSKI, Iria. A inserção de professores iniciantes nos sistemas educacionais da educação básica: pontos e contrapontos da residência pedagógica. In: SOUZA, Flávia Dias de. **Professores principiantes e a inserção à docência**: contextos, programas e práticas formativas. Curitiba: UTFRP editora, 2016, p. 10 – 33.

FARIA, Juliana Batista. **O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa**: Experiências de formação de sujeitos em imersão docente. 2018. 386f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação / UFMG – Belo Horizonte, 2018.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; CAVALCANTE, Maria Mikaele da Silva; GONÇALVES, Marluce Torquato Lima. Residência pedagógica: entre convergências e disputas no campo da formação de professores. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 25, Dez. 2020.

FARIAS, Juliana Batista; DINIZ-PEREIRA, Julio Emílio. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? **Rev. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, maio/ago. 2019.

Gil, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARQUES, Jorge; MARTINS, Aira Suzana Ribeiro; MATTOS, Francisco Roberto Pinto. O programa de residência docente do colégio Pedro II: histórico e perspectivas. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, Set./Dez. 2020.

NÓVOA, Antonio. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, Jan./Jun. 1999.

PEREIRA, Monalisa dos Reis Aguiar; BISPO, Marcos.; ANACLETO, Úrsula Cunha. (Orgs.). **Residência pedagógica**: pesquisa, formação e competências docentes. Campinas – SP: Pontes Editora, 2020.

POLADIAN, Marina Lopes Pedrosa. **Estudos sobre o Programa Residência Pedagógica na UNIFESP: uma aproximação entre Universidade e Escola na formação de professores.** 2014, 110 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

RICCI, Cláudia Sapag. **Juntar saber com saber: reflexões sobre o programa residência docente. Atos de pesquisa em educação.** v.10, n.1, Jan./Abr., 2015.

RICCI, Cláudia Sapag; BRAGA, Selma Moura; COSTA, Tânia Margarida Lima. **Residência docente no centro pedagógico da ufmg: o fazer docente como objeto de reflexão. Rev. Formação docente,** Belo Horizonte, v. 13, n. 25, Det./Dez., 2020.

SANT'ANNA, Neide de Fonseca Parracho; MATTOS, Francisco Roberto Pinto; COSTA, Christine Sertã. **Formação continuada de professores a experiência do programa residência docente no colégio Pedro II. Belo Horizonte. Educação em Revistas,** v.3, n.04, Out./Dez., 2015.

SILVA, Francisco das Chagas. **Contribuições do programa residência pedagógica na formação de professores da educação básica.** 2020a. 121 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação e Ensino) Programa de Pós-graduação em Educação e Ensino da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – Universidade Estadual do Ceará, Quixadá, 2020.

SILVA, Fredson Murilo da. **Residência docente em ensino de ciências.** 2020b. 149 f. Dissertação (Mestrado) – Centro Acadêmico do Agreste – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro da.; CRUZ, Shirleide Pereira. **A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. Momento: diálogos em educação.** v. 27, n. 2, Mai./Ago, 2018.

SILVESTRE, Magali Aparecida; VALENTE, Wagner Rodrigues. **Professores em residência pedagógica: estágio para ensinar matemática.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SOBREIRA, Janaína Lilian Benigna. **Desafios para uma formação inicial qualificada dos profissionais da educação sobre a prática do ensino: um estudo sobre o Projeto de Lei de Residência Pedagógica.** 2010. 186f. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

UNIFESP. **Projeto pedagógico do curso de pedagogia.** São Paulo, 2017.

UNIFESP. **Projeto pedagógico do curso de pedagogia.** São Paulo, 2020.

Sobre os autores

Manuel Bandeira dos Santos Neto

Pós-doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) - Universidade Federal do Paraná (UFPR). Pós-doutorando no Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) da associação UERN, UFERSA e IFRN. Doutor em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Professor da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC) - Universidade Estadual do Ceará (UECE), Quixadá, Ceará, Brasil. E-mail: manuel.bandeira@uece.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2933-5560>.

Monica Folena Lopes Araújo

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora da Universidade Federal Rural de Pernambuco onde atua no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, no Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências (mestrado e doutorado) e no Doutorado em Ensino (Rede Nordeste de Ensino), Recife, Pernambuco, Brasil. E-mail: monica.folena@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0688-9782>.

Recebido em: 13/06/2024

Aceito para publicação em: 21/07/2024