



# AFINAL, POR QUE SER RESIDENTE PEDAGÓGICO? PERSPECTIVAS DE ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA SOBRE O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.

WHY BE A PEDAGOGICAL RESIDENT AFTER ALL? A CHEMISTRY STUDENT'S PERSPECTIVE ON THE PEDAGOGICAL RESIDENCE PROGRAM.

Quézia Raquel Ribeiro da Silva  

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

✉ [queziarrs@gmail.com](mailto:queziarrs@gmail.com)

Kalline de Almeida Alves Carneiro  

Instituto Nacional do Semiárido (INSA)

✉ [kallinequimica2014@gmail.com](mailto:kallinequimica2014@gmail.com)

Paulo Cesar Goglio  

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

✉ [pcgoglio48@gmail.com](mailto:pcgoglio48@gmail.com)

Maria Betania Hermenegildo dos Santos  

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

✉ [mbetaniahs@gmail.com](mailto:mbetaniahs@gmail.com)

**RESUMO:** Rememorando as origens, identidades e propósitos do Programa de Residência Pedagógica (PRP), percebemos que este objetiva, desde os seus primórdios, encaminhar os licenciandos para a imersão, identificação e reflexão sobre as questões que perpassam a sala de aula e o ambiente escolar de maneira geral. Assim, ao reconhecermos a relevância do PRP na formação inicial de professores, objetivamos, neste estudo, compreender, por meio de narrativas de estudantes de licenciatura em química, de que forma o programa se apresenta a eles e quais aproximações e expectativas estabelecem com ele. Como fonte de dados, debruçamo-nos sobre cartas de intenções elaboradas por 14 estudantes, na condição de candidatos a uma vaga no programa. Analisamos as narrativas seguindo as etapas propostas na análise de conteúdo, o que nos permitiu apresentar os dados em termos de quatro categorias distintas: PRP como movimento de transformação educacional e social; PRP como princípio do futuro profissional; PRP articulado aos estágios supervisionados e PRP como movimento de entrelaçamento teoria e prática. Dos resultados alcançados lampejam reflexões quanto às dimensões criativa, política e coletiva envolvidas no exercício da docência, e quanto à relevância da relação teoria e prática na formação de professores. Concluímos, por meio das narrativas registradas, que as vivências escolares alcançadas a partir do PRP apresentam-se como um importante movimento formativo, projetando os licenciandos como agentes transformadores, comprometidos com uma formação prática, reflexiva e identitária.

**PALAVRAS-CHAVE:** Narrativas. Formação inicial. Expectativas Profissionais.

**ABSTRACT:** Reflecting on the origins, identities, and purposes of the Pedagogical Residency Program (PRP), we see that it aims, from its beginnings, to guide undergraduates towards immersion, identification, and reflection on the issues that pervade the classroom and the school environment in general. Therefore, recognizing the relevance of PRP in the initial formation of teachers, we aim to understand in this study, through narratives of undergraduate chemistry students, how the program presents itself to them and what approaches and expectations they establish with it. As a source of data, we focus on letters of intent elaborated by 14 students, as candidates for a position in the program. We analyze the narratives following the steps proposed in content analysis, which allowed us to present the data in terms of four

distinct categories: PRP as a movement of educational and social transformation; PRP as a principle of the future profession; PRP articulated with supervised internships and PRP as a movement of interweaving theory and practice. From the results obtained, arise regarding the creative, political, and collective dimensions involved in the exercise of teaching, and on the relevance of the relationship between theory and practice in the formation of teachers. We conclude, through the recorded narratives, that the school experiences achieved through PRP present themselves as an important formative movement, projecting the undergraduates as transformative agents, committed to a practical, reflective, and identity-forming training.

**KEYWORDS:** Narratives. Initial formation. Professional Expectations.

## Introdução

Vivenciamos no Brasil um cenário educacional efervescente, moldado por múltiplas tensões, dissensos, imposições e resistências. Reconhecemos nos distintos níveis educacionais o agregamento de iniciativas e ações, traduzidas por meio de políticas públicas, as quais modelam mudanças significativas, inclusive nos cursos de licenciatura. Segundo nos lembram Santana e Barbosa (2020), diferentes propostas foram construídas ao longo dos anos com o intento de trazer novas perspectivas à formação de professores, buscando, sobretudo, garantir uma íntima relação entre as instituições de ensino superior e as escolas de educação básica, entrelaçando adequadamente teoria e prática e promovendo momentos de investigação, discussão e reflexão acerca das inúmeras questões que constituem o cotidiano escolar.

Nesse cenário de constantes mudanças foi instituído pelo governo federal o Programa de Residência Pedagógica (PRP) para todo país, o qual foi inspirado em discussões/experiências, e que, de acordo com os estudos realizados por Faria e Diniz-Pereira (2019), surgiu há aproximadamente quinze anos, sob diferentes nomenclaturas: residência educacional, residência docente e imersão docente, voltado tanto à formação inicial quanto à formação continuada de professores, e colocado em prática de distintas maneiras e em diferentes contextos e, de modo geral, utilizando alguns pressupostos da residência médica, na qual o professor, assim como o médico, recém-formado, é colocado no ambiente real de atuação, com a supervisão de um profissional com experiência comprovada e que faz o papel de tutor ou preceptor do recém-formado, ou seja, haveria uma prática profissional com a orientação de um supervisor.

As primeiras movimentações em torno da residência pedagógica ocorreram no Senado Federal, no ano de 2007, com o Projeto de Lei n. 227/2007, proposto pelo Senador Marco Maciel (Brasil, 2007). Esse projeto acrescentava dispositivos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir a residência educacional como uma obrigatoriedade aos professores da educação básica, acrescentando um parágrafo único ao seu artigo 65:

Aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida a residência educacional, etapa ulterior de formação, com o mínimo de oitocentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei (Brasil, 2007, p. 1).

Esse projeto chegou a ser discutido em audiência pública no ano de 2009, no âmbito da Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE), mas não foi votado, sendo arquivado em 2011.

A segunda iniciativa ocorreu no ano de 2012, com a apresentação do Projeto de Lei n. 284/2012 (Brasil, 2012), pelo Senador Blairo Maggi (PR-MT). Nessa versão foi proposto o resgate do projeto PLS n. 227, de 2007, com a substituição do termo “residência educacional” por “residência pedagógica” sem a exigência dela para o exercício profissional, como estava no projeto anterior, em que a residência educacional figurava como pré-requisito para a atuação

docente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, com vistas a assegurar os direitos dos docentes em exercício que não tiveram acesso a essa modalidade formativa, com o seguinte texto:

Aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida a residência pedagógica, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de oitocentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei (Brasil, 2012, p.1).

Em 2014 foi aprovado pela CE do Senado Federal o projeto de Lei 6/2014, do Senador Ricardo Ferraço (PSDB-ES), que tinha como finalidade alterar a LDB 9.394/96, propondo a Residência Docente, nos seguintes termos:

A formação docente para a educação básica incluirá a residência docente como etapa ulterior à formação inicial, de 2.000 (duas mil) horas, divididas em dois períodos com duração mínima de 1.000 (mil) horas (Brasil, 2014, p.1).

Ao analisar essas propostas percebemos, assim como afirmam Silva e Cruz (2018), a existência de características comuns, todas elas como uma fase posterior à formação inicial do profissional habilitado para atuar na docência da educação básica. Na primeira proposta seria um requisito obrigatório para o ingresso efetivo na carreira, nas outras duas contaria como pontuação nos concursos e como atualização profissional. Outra semelhança é que nessas propostas a residência pedagógica se baseia nos pressupostos da residência médica.

Os projetos de lei propostos no Senado Federal para instituição do programa de residência para os professores não foram implantados. Porém, de acordo com a literatura consultada desde 2008, observam-se experiências de residência na formação de professores nas redes municipais, estaduais e federais da educação básica e superior. Silva e Cruz (2018) dividiram essas experiências em dois eixos: residência na formação inicial relacionada ao estágio, comumente denominada de residência pedagógica; e residência como formação continuada, comumente denominada de residência docente.

No primeiro eixo, as autoras registraram a experiência desenvolvida no Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI), localizado no município de Ivoti, no Rio Grande do Sul (RS), com o Projeto de Residência Pedagógica, criado no ano de 2008, e ainda vigente, que prevê a migração dos jovens matriculados na instituição para outras cidades do país. Registraram também a Residência Pedagógica desenvolvida desde 2009 na Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (EFLCH/Unifesp-campus Guarulhos), no curso de Pedagogia, na perspectiva da pedagogia da alternância, que consiste em um programa de estágio. E ainda a experiência da rede municipal de educação de Niterói (RJ), no ano de 2011, em que a Residência Pedagógica (RP) foi implementada no primeiro ano de estágio probatório para professores ingressantes. Outra experiência, realizada na cidade de São Paulo, na qual o Programa Residência Educacional, instituído por meio dos Decretos n. 57.978/ 2012 e 59.150 / 2013, tinha como finalidade aprimorar a prática docente e criar parcerias mediante termos de cooperação técnica, convênios e outros acordos pertinentes. Finalmente, a última experiência relatada foi a iniciativa da prefeitura do município de Jundiaí (SP), no ano de 2014, em parceria com três universidades da cidade, por meio de um projeto semelhante à residência pedagógica, mas não houve continuidade.

No segundo eixo, as autoras elencaram o Programa Residência Docente, instituído pela Diretoria de Educação Básica (CAPES) por meio da Portaria n. 206, de 21 de outubro de 2011, no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro; e em 2013, no Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, na cidade de Belo Horizonte. O público-alvo do programa eram os professores da rede pública “com diploma de Licenciatura Plena, e que atuem em qualquer das

áreas/disciplinas oferecidas na Educação Básica, do 1º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio” (CAPES, 2011, Art. 6º, §1º). Ao final do curso, o residente-docente que atendesse a todos os requisitos recebia o título de Especialista em Docência do Ensino Básico em sua área específica de atuação, um curso de pós-graduação *lato sensu*. O segundo projeto desse eixo foi o Programa de Residência Docente, desenvolvido no início no ano de 2015, no Colégio Visconde de Porto Seguro, localizado no bairro do Morumbi, na cidade de São Paulo (SP). Esse projeto foi baseado no curso de formação de professores desenvolvido na Alemanha, tinha duração de um ano e era destinado a professores e futuros docentes que pretendiam atuar no Colégio Visconde de Porto Seguro, no ensino fundamental e médio.

Outras experiências da residência na formação inicial de professores foram encontradas nos artigos publicados por Farias e Diniz-Pereira (2019) e Farias, Cavalcante e Gonçalves (2020), os quais destacam o PRP implementado desde 2009, no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), sendo este um modelo de estágio supervisionado obrigatório que articula a formação inicial à formação continuada de professores que atuam nas escolas públicas da cidade de Guarulhos, que estabeleceram acordos de cooperação técnica com a UNIFESP. Também se enquadra nesse bloco a iniciativa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em São Gonçalo, que teve como finalidade “[...] investigar os percursos formativos e os processos de inserção profissional de um grupo de egressos formados em Pedagogia na FFP/UERJ [...]” (Fontoura, 2011a, p. 11; 2011b; Bragança, 2011; Gasparello, 2011; Fernandes *et al.*, 2011), e se constituiu em um projeto de investigação-ação com professores egressos da Faculdade de Formação de Professores (FFP); e a experiência de residência desenvolvida pelo Centro Pedagógico (CP) da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais, que foi denominado de Projeto Imersão Docente (PID), com a imersão dos licenciandos em uma escola-campo, sem atrelamento ao modelo de estágio curricular obrigatório.

A última proposta de residência relacionada à formação inicial, ainda anterior ao atual Programa de Residência Pedagógica da Capes, foi encontrada nos trabalhos de Nogueira, Melin e Almeida (2011, 2013), que apresentam resultados de uma pesquisa envolvendo um grupo composto por 20 professores iniciantes da educação infantil da rede municipal de ensino e 20 acadêmicos residentes de duas universidades públicas e 2 universidades privadas.

Inspirada nas experiências anteriores e com a finalidade de atender aos objetivos da Política Nacional de Formação de Professores, em fevereiro de 2018 a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por meio da Portaria de n. 38 e do Edital n. 06, tornou pública a seleção de instituições de ensino superior (IES) interessadas em implementar projetos institucionais de residência pedagógica, com a finalidade de:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.

IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (CAPES, 2018, p. 1).

O Edital Capes 6/2018 foi concebido sob a vigência da Resolução CNE/CP n. 02/2015 e estabelecia um total de 440 horas de atividades, distribuídas da seguinte forma: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que incluía o planejamento e a execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades.

As instituições que podiam submeter proposta ao referido edital eram as públicas e as privadas sem fins lucrativos; já os cursos de licenciatura que podiam integrar os projetos institucionais de residência pedagógica eram aqueles que habilitassem os egressos para os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Matemática, Ciências, Física, Química, Biologia, Geografia, História, Sociologia e Filosofia, e ainda os cursos de Pedagogia, Licenciatura Intercultural Indígena e Licenciatura em Educação do Campo.

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) da Capes, desde o primeiro edital, em 2018, envolve: 1- os discentes das licenciaturas (residentes) que concluíram pelo menos 50% da carga horária do curso ou que estão matriculados no 5º período do curso; 2- os professores das escolas participantes (preceptores); 3- e os docentes dos cursos de licenciatura das instituições formadoras (orientadores).

No ano de 2020 a CAPES lançou o segundo edital para a seleção de IES interessadas em implementar projetos institucionais no âmbito do PRP. Essa edição foi elaborada a partir da Resolução CNE/CP n. 02/2019, a qual estava alinhada aos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e apresentou duas alterações significativas. A primeira foi possibilitar que as IES privadas com fins lucrativos com cursos de licenciatura vinculados ao Prouni participassem. A segunda foi alocar uma maior quantidade de quotas de bolsas para os cursos de Licenciatura em Biologia, Física, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Pedagogia ligados à Alfabetização. Essa prioridade estava em consonância com os componentes curriculares da educação básica, com maior foco de cobrança nas avaliações em larga escala. Assim, a Capes classificou os cursos de formação de professores em dois blocos: área prioritária e área geral,

a) Áreas prioritárias de residência pedagógica: Alfabetização, Biologia, Ciências, Física, Língua Portuguesa, Matemática e Química.

b) Áreas gerais de residência pedagógica: Arte, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Informática, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Sociologia, Intercultural Indígena, Educação do Campo e Pedagogia (CAPES, 2020, p. 2).

Há nessa divisão uma pretensa predileção pelas áreas de Ciências da Natureza e Matemática, ao passo em que são encaminhadas para um contexto de menor prestígio as Ciências Humanas e Sociais. Esse fato gerou desconforto entre os docentes das IES, pois eles se sentiram preteridos no que diz respeito à importância de sua contribuição para o processo de educação escolar da sociedade e demonstrou, por sua vez, a inabilidade dos burocratas da Capes no que se refere ao entendimento sobre o papel de cada disciplina do conhecimento para a humanidade. Corroborando com tal observação, Magnavita, Fontes e Siqueira (2022) salientam que essa diferenciação tende a gerar o sucateamento das áreas tomadas enquanto gerais, movimentando desigualdades, retrocessos e injustiças.

Embora este estudo vincule-se à área prioritária Química, reconhecemos, tal qual Cardoso e Mendonça (2020), que as distintas áreas do conhecimento são constitutivas, apresentando-se

igualmente relevantes em suas especificidades e contribuindo de modo similar para o desenvolvimento pleno dos cidadãos, não devendo ser envolvidas em relações hierárquicas.

Sobre as duas edições do PRP, concretizadas por meio dos editais de 2018 e 2020, concordamos com Farias, Cavalcante e Gonçalves (2020) que foram programas que se destinaram à formação inicial de professores, a partir da imersão dos licenciandos nas escolas públicas de educação básica, com a perspectiva de possibilitar que eles desenvolvessem atividades de ensino voltadas para a relação entre teoria e prática profissional docente, sendo tais atividades semelhantes a do estágio supervisionado, mas com fundamentos e condições diferentes, com a supervisão direta e atenta do preceptor (professor regente da escola). Subscrevemos ainda com as autoras que esses editais tiveram como base os “[...] pressupostos norteadores da BNCC, um viés pragmático atribuído ao aprendizado profissional e a proposição de reformulação dos estágios supervisionados” (Farias, Cavalcante & Gonçalves, 2020, p. 103).

Para Geglio (2021, p.13), essa perspectiva de redimensionar o estágio supervisionado ocorre porque, na maioria das vezes, ele acontece de “[...] forma pontual e isolada dos problemas da escola e da sala de aula, sem que sejam realizadas discussões sobre as dúvidas, o acompanhamento da dinâmica do professor após a aula, a preparação das aulas, a rotina da escola e os problemas de aprendizagem dos alunos”. Já no PRP existe uma corresponsabilidade entre a instituição de ensino superior, o docente orientador, a escola de educação básica, o preceptor e o residente, o que é possível devido aos seguintes fatores:

a) o compromisso legal apresentado por um programa dessa magnitude; b) o reconhecimento institucional e social do trabalho desenvolvido pelos envolvidos (licenciandos, professores e docentes orientadores); e c) a ajuda de custo aos participantes, sobretudo aos licenciandos que possibilita custear deslocamento à escola, alimentação, aquisição de material e, muitas vezes, a redução da carga horária de trabalho que muitos possuem para contribuir com a renda familiar.

As características do PRP possibilitam ao residente a imersão no contexto escolar por mais tempo e sob a supervisão do preceptor e orientação do docente orientador, o que proporciona ao residente perceber o ambiente escolar, as relações que se processam na sala de aula, as relações pedagógicas, sociais e de gestão da escola. Com isso, ele é capaz de construir um conhecimento sobre o processo de ensino e de aprendizagem que envolve ele e os alunos. Quanto ao preceptor, possibilita momentos de formação continuada, uma vez que eles assumem o compromisso de acompanhar os residentes na elaboração e desenvolvimento das intervenções pedagógicas, na resolução de problemas inerentes à sala de aula e às dificuldades de aprendizagem dos alunos, o que faz com que também revejam suas práticas escolares (Geglio, 2021; Silva, 2021).

Assim como considera Geglio (2021), há outros trabalhos que registram as contribuições do PRP para a formação profissional e para a constituição da identidade docente dos residentes, além de incentivar a formação continuada dos preceptores (professores das escolas campo). Barbosa e Dutra (2019), por exemplo, citam como contribuições do PRP: a possibilidade de os residentes refletirem sobre a elaboração e desenvolvimento de projetos pedagógicos; e a experiência derivada das imersões nas escolas, que possibilitam a compreensão sobre as responsabilidades e atribuições de ser professor.

A aproximação e a compreensão da realidade do cotidiano escolar que envolve o ambiente de aprendizagem e as práticas pedagógicas proporcionadas pelo PRP contribuem, sobremaneira, para a formação dos licenciandos participantes do programa. Isso ocorre em função: da sua particularidade em articular os saberes específicos das disciplinas de formação acadêmica com a prática pedagógica da sala de aula nas escolas públicas, por meio de intervenções, rompendo

com a separação existente entre esses dois eixos do processo formativo, ou seja, a teoria universitária e o cotidiano da escola; com o desenvolvimento da postura investigativa e reflexiva; e com a valorização do trabalho colaborativo por meio da integração de profissionais de diferentes níveis de formações e contextos educativos (Cardoso, Kimura & Nascimento, 2021; Silva, 2000; Pereira & Lindner, 2021).

Nesse cenário de contribuições do PRP situamos o curso de Química do Centro de Ciências Agrárias (CCA), do *campus* II, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), localizada na cidade de Areia (PB), que integra o projeto da instituição no PRP desde a primeira edição, no ano de 2018, e vem desenvolvendo atividades em parceria com as disciplinas de Estágio Supervisionado (ES), uma vez que a carga horária prática desenvolvida pelos discentes participantes do programa pode ser aproveitada nessa disciplina. Essa parceria tem se revelado importante para a formação teórica dos residentes e para o compartilhamento de experiências com estudantes do curso que não participam do PRP. Sobre essa relação das atividades desenvolvidas no programa com as práticas dos estágios, Faria, Cavalcante e Gonçalves (2020) destacam que o primeiro não deve substituir o segundo, apesar da aproximação. Maciel, Nunes e Pontes Júnior (2020) e Vasconcelos e Silva (2020), por sua vez, identificaram que tanto o estágio como o PRP são importantes, válidos e necessários para melhorar o processo formativo dos futuros professores no país, por favorecer as oportunidades de desenvolvimento de uma ação docente como processo de constituição reflexiva, em que a teoria e a prática caminham juntas contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico dos futuros professores.

O PRP tem contribuído para a inserção do licenciando em seu futuro ambiente de atuação, garantindo momentos de observação e regência, que são fundamentais para a formação profissional. Desse modo, ao refletirmos acerca de tal importância, apresentamos neste trabalho uma contribuição para o reforço da discussão, com um conjunto de narrativas de estudantes do curso de Licenciatura em Química do CCA/UFPB acerca da compreensão deles em relação ao referido programa.

## Percurso Metodológico

A pesquisa tem uma abordagem que pode ser classificada como qualitativa, uma vez que buscamos analisar aspectos mais profundos e subjetivos do tema em estudo, examinando as peculiaridades e experiências individuais, com a finalidade de compreender o desempenho de um determinado grupo (Lüdke & André, 1986; Gerhardt & Silveira, 2009; Gil, 2018).

Autores como Bogdan e Biklen (1994) afirmam que o importante não é determinar se uma investigação é ou não qualitativa, mas sim avaliar em que grau ela é qualitativa, através da fonte dos dados, da investigação descritiva, se os investigadores estão mais interessados nos processos do que em simples resultados, se há uma tendência de análise mais indutiva, de maneira que os dados não são recolhidos como forma de confirmar ou negar hipóteses, ao contrário, essas são construídas a partir do agrupamento de informações particulares.

Quanto ao objeto, esta pesquisa apresenta um caráter descritivo, pois a sua finalidade é compreender e explicar as perspectivas de estudantes do curso de Licenciatura em Química do CCA/UFPB sobre o Programa de Residência Pedagógica, a partir das suas narrativas. Para Gil (2018), a investigação descritiva tem como objetivo apresentar as características de uma população, um fenômeno ou experiência, a partir da observação de fatos, do seu registro, análise, classificação e interpretação, visando descrever as características de determinado fenômeno.

A coleta das informações ocorreu pelas cartas de intenções de 14 candidatos ao processo de seleção, no ano de 2020, do subprojeto de Química do Programa de Residência Pedagógica do

Centro de Ciências Agrárias, *campus* II, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), localizado na cidade de Areia, no estado da Paraíba. Como modo de preservar a identidade dos participantes e organizar as respostas, eles foram identificados por R1, R2... R14. A análise dos dados seguiu a proposta apresentada por Bardin (2016), que define o método como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2016, p. 48).

Bardin (2016) e Laville e Dionne (2008) afirmam que essa análise é realizada em três etapas: pré-análise, na qual ocorre a organização e definição do material a ser investigado, formulação das hipóteses e objetos e elaboração dos indicadores; a exploração do material, com a codificação dos dados a partir das unidades de registro e, por fim, o tratamento dos resultados, no qual consta a categorização a partir da participação dos elementos segundo suas semelhanças e por diferenciação, com posterior reagrupamento, em função de características comuns.

Os princípios dessas etapas foram utilizados nesta pesquisa para interpretar e compreender os aspectos objetivos e subjetivos das perspectivas dos participantes sobre o Programa de Residência Pedagógica. Na pré-análise exploramos os dados, que no caso desta pesquisa foram as cartas de intenções dos candidatos que se submeteram ao processo de seleção. A partir desse contato identificamos, de forma geral, as principais ideias contidas nas cartas, os seus significados gerais, e elaboramos nossos indicadores. Na sequência, exploramos e codificamos as narrativas dos candidatos. Para isso, recortamos os relatos e os agrupamos em unidades de registro, definimos as regras de contagem e classificamos as informações em quatro categorias temáticas, as quais estão elencadas a seguir: 1) PRP como movimento de transformação educacional e social; 2) PRP como princípio do futuro profissional; 3) PRP articulado aos estágios supervisionados; e 4) PRP como movimento de entrelaçamento teoria e prática.

## PRP como Movimento de Transformação Educacional e Social

Inicialmente, reconhecemos nas narrativas apresentadas pelos licenciandos o entendimento do PRP como um movimento que posiciona os professores em formação inicial como agentes de transformações educacionais e sociais, aspecto evidenciado nos seguintes excertos:

Pretendo por meio do contato com os alunos, ainda em minha graduação, conseguir perceber e colocar em prática o que aprendo hoje no curso de licenciatura e dessa forma **formular novas ideias e saídas para os desafios que cercam os profissionais da educação no campo escolar** (R<sub>1</sub>, 2021, grifo nosso).

[...] a participação no programa proporciona o aprendizado sob a supervisão do professor titular da educação básica, experiente no magistério, concedendo **conhecer os desafios que tem um ser um professor e poder pensar acerca de melhorias para a educação básica** (R<sub>4</sub>, 2021, grifo nosso).

Motivo-me em participar deste programa, porque tenho a consciência que **a educação é a principal mudança de uma nação em todos os setores, seja econômico, político e cultural, além de favorecer na formação de cada aluno como cidadãos** (R<sub>3</sub>, 2021, grifo nosso).

Tendo em vista a importância desse programa, o quão é interessante, valioso e o quanto ele pode contribuir com minha formação acadêmica e no **desenvolvimento do aluno crítico e consciente no meio em qual está inserido**, tenho interesse em participar do PRP e desenvolver atividades da Residência Pedagógica (RP) da área pleiteada, na escola campo (R<sub>5</sub>, 2021, grifo nosso).

[...] aprimorar as minhas habilidades e competências no ensino, para ser cada vez uma docente mais preparada e **atuar na formação de cidadãos, cientistas e pesquisadores excelentes, que possam contribuir tanto para o meio acadêmico, quanto para a sociedade em que vivemos** (R<sub>7</sub>, 2021, grifo nosso).

Revisitando tais fragmentos narrativos, é possível reconhecer, sobretudo em R<sub>1</sub> e R<sub>4</sub>, que os licenciandos estabeleceram um entrelaçamento entre o PRP e as mudanças que se fazem necessárias na esfera educacional, destacando tal programa como lugar de aproximação, reconhecimento e superação das dificuldades existentes. Compreendemos, apoiados em Silva (2020), que os licenciandos inseridos no PRP ao se posicionarem como observadores do contexto escolar voltam-se para a identificação e reflexão acerca das distintas questões que perpassam o espaço escolar, enxergando o papel da escola na formação do cidadão, as relações interpessoais que são estabelecidas naquele contexto, as estruturas físicas e curriculares, o processo de avaliação, as metodologias de ensino, a atuação dos diferentes atores pedagógicos etc. Esse momento destinado à observação, aliado às práticas educativas que serão desenvolvidas pelos licenciandos, produzem enfrentamentos e atuações criativas em relação aos desafios surgidos no contexto educacional, movimento que reafirma o papel do professor como sujeito engajado e atuante nas transformações educacionais necessárias e distancia a formação de professores de visões acríticas e limitantes (Silva, Canuto & Bento, 2019).

Observamos nas produções de R<sub>3</sub>, R<sub>5</sub> e R<sub>7</sub> a dimensão política da prática educativa, destacando a escola como espaço de formação para a cidadania. Na narrativa apresentada por R<sub>3</sub> notamos a ênfase na visão de educação como instrumento de mudança econômica, política, social e cultural, aspecto que também é enfatizado por R<sub>5</sub> e R<sub>7</sub> ao destacarem que é preciso formar cidadãos críticos que, para além das contribuições acadêmicas, também se engajem socialmente, sendo, portanto, sujeitos de mudanças.

Aproximando-nos de Jung e Sudbrack (2016), reconhecemos que a educação, sustentada como prática de liberdade e desenvolvimento crítico dos sujeitos, exige dos docentes uma postura pedagógica que contribua para o diálogo e a participação de todos, criando, dessa maneira, mecanismos que possibilitem a reflexão e a ação quanto às necessidades de compreensão e atuação em âmbito de questões que estão para além das fronteiras da escola, envolvendo a economia, a cultura e a política de cada tempo e de cada povo. Compartilhando de tal percepção, Balsan (2012) nos faz lembrar que esse comprometimento, inerente ao agir pedagógico, deve ser constantemente enfatizado ao longo da formação pedagógica dos licenciandos, de modo a formar profissionais que reconheçam a relevância do seu ofício na formação de cidadãos.

Interessa destacar que, em todas as narrativas, os licenciandos esperavam encontrar no PRP possibilidades para alcançar mudanças no cenário escolar, ora objetivando a superação de desafios experimentados pelos professores, ora visando o desenvolvimento integral do aluno, nas dimensões intelectual, crítica e social. São essas esperanças contadas que impulsionarão esses professores em formação a assumirem compromissos com a educação básica brasileira e a empreenderem inovações teóricas e práticas. Ao assumirem suas esperanças e fazer delas suas metas, eles estarão imbricados em um movimento de mudança e resistência, enxergando

a escola como um espaço de vanguarda para a edificação de uma sociedade mais justa e democrática.

## PRP como Princípio do Futuro Profissional

Ao considerarmos os motivos pelos quais os licenciandos desejam se inserir no PRP, reconhecemos em suas narrativas enunciados que associam o programa ao início de suas carreiras docentes, fato ilustrado nos excertos a seguir:

[...] eu tenho a necessidade de estar em um programa como o RP, pois **servirá como mola propulsora para meu futuro profissional**: ser a docente de uma IES (Instituições do Ensino Superior) com graduação, mestrado e doutorado voltados para a licenciatura em química [...] (R<sub>6</sub>, 2021, grifo nosso).

Meu interesse por esse programa se deu a partir do **anseio de prosseguir no caminho de uma especialização acadêmica**, visando aprimorar meus conhecimentos científicos e profissionais (R<sub>2</sub>, 2021, grifo nosso).

[...] desejo também compreender de maneira aprofundada o ambiente de aprendizagem, buscando administrar um conjunto de fatores que correspondem e facilitam o processo de ensino-aprendizagem (tecnologias, experiência discente e docente, estratégias de ensino, estilos de aprendizagem etc.), sendo assim uma **profissional docente mais completa no futuro** [...] (R<sub>8</sub>, 2021, grifo nosso).

Essa experiência que irei adquirir na escola durante o projeto, tornará possível a aplicação de novas metodologias, criação de novos projetos, e **será parte de minha construção como docente inovadora** (R<sub>14</sub>, 2021, grifo nosso).

Conforme podemos perceber nas narrativas, o PRP se apresenta aos licenciandos como uma das primeiras oportunidades de prática no seu processo de formação docente. Segundo R<sub>6</sub> e R<sub>2</sub>, envolver-se nas atividades do PRP se configura como o início de suas jornadas acadêmicas, pensadas a fim de lhes garantir o ingresso no curso de licenciatura em instituição de ensino superior pública. Percebemos nos registros de R<sub>8</sub> e R<sub>14</sub> que o PRP é visto por eles como uma importante oportunidade de vivenciar experiências, favorecendo seu desenvolvimento como futuros profissionais.

Ao examinarmos os registros dos licenciandos, sobretudo à luz das contribuições de Dutra-Pereira (2019), entendemos que as inserções deles na escola, possível a partir do Programa de Residência Pedagógica, contribuem para a sua formação identitária de professor, que vai se construindo por meio das distintas vivências no ambiente escolar, nos atos de reflexão e diálogos provados pelos sujeitos, num constante exercício de socialização. É nesse encontro com o ambiente escolar que são compreendidos os significados da profissão docente, as exigências inerentes ao exercício profissional, as tradições que permeiam as práticas educativas e as ideias, metodologias e atividades que são tecidas. Como registram Silva e Silva (2018), as vivências escolares alcançadas no PRP estão atreladas a uma formação prática e reflexiva, uma vez que, ao se movimentarem no cotidiano da escola, os licenciandos relacionam os saberes apreendidos no curso de formação com as experiências do contexto educacional, confrontando, analisando e construindo relações entre a teoria e a prática. Seguindo por essas trilhas, Silva, Canuto e Bento (2019) e Silva (2020) acrescentam que, ao explorar e discutir as observações feitas pelos licenciandos nos contatos estabelecidos com a escola, desenvolve-se um importante exercício de estímulo à criação e proposição de novas estratégias e caminhos para a

construção de conhecimentos, engajando os professores em formação na busca pelas mudanças tão requeridas no atual cenário educacional brasileiro.

Ampliando as discussões, reconhecemos que ao entrelaçar professores em formação, preceptores e orientadores, bem como ao criar e incentivar cenários para as trocas de experiências entre esses sujeitos, o PRP estimula o reconhecimento pelos licenciandos dos motivos e desafios que levam os professores a assumirem determinados caminhos metodológicos, valorizando certas tendências pedagógicas em detrimento de outras. Esse entendimento garante a problematização de práticas de ensino sem estimular julgamentos, uma vez que, ao terem consciência do que é vivenciado na escola, bem como os limites e potencialidades experimentados nesse contexto, os licenciandos são compelidos a pensarem colaborativamente em mudanças e melhorias que se fazem necessárias, estabelecendo uma mútua relação de cooperação e não de condenação (Geglio, 2021; Soares *et al.*, 2020; Silva, 2020).

São nesses momentos de diálogo, de colaboração, na atenção ao que é ensinado, como é ensinado e porque é ensinado que os professores em formação vão estabelecendo suas primeiras aproximações com a profissão docente e, conseqüentemente, construindo suas identidades.

### PRP Articulado aos Estágios Supervisionados

Ao se anunciar o PRP como uma oportunidade que visa inserir o professor em formação inicial nas escolas públicas de educação básica, reconhecemos que se trata de um programa que se aproxima muito do estágio supervisionado, um componente curricular fundamental no itinerário formativo dos licenciandos. Tal relação foi enfatizada nos registros deles, como ilustramos a seguir:

Desse modo, vale considerar que o **programa residência pedagógica e os estágios supervisionados** os quais estou a cursar, irão me proporcionar experiências únicas que apresentam uma grande relevância na minha formação futura como docente (R<sub>10</sub>, 2021, grifo nosso).

Outro ponto positivo e que me atrai **na residência** é o tempo de regência, que comparado ao do **estágio** é bem maior. Pela experiência que tive com o estágio, embora ainda não tenha concluído todos, é que na residência se consegue um pouco mais de experiência e conhecimento em função do tempo destinado as atividades a serem desenvolvidas na escola (R<sub>12</sub>, 2021, grifos nosso).

Ao tratarmos da proximidade do PRP com os estágios curriculares supervisionados nos cursos de licenciatura é importante frisarmos a necessidade de articular os dois, pois como reconhecem Maciel, Nunes e Pontes Júnior (2020) e Geglio (2021), embora o PRP proporcione aos licenciandos maior tempo de imersão nas escolas, ele não alcança todos, mas somente uma pequena parte, constituindo seu ponto de fragilidade, pois trata-se de uma fração quase muito reduzida de estudantes de licenciatura que têm a oportunidade do envolvimento com as atividades do PRP. Dessa forma, é preciso que os docentes formadores ligados ao programa se articulem com aqueles que atuam nos estágios dos cursos de licenciatura das instituições, no intuito de promover uma articulação que dê conta de envolver os demais estudantes na socialização e na discussão sobre as experiências vivenciadas pelos estudantes que participam do PRP.

Como sugerem Vasconcelos e Silva (2020), o PRP amplia as possibilidades dos licenciandos em ações teórico-metodológicas, aspecto possível considerando a ampla carga horária presente na

escola. Há de se considerar, contudo, que essa imersão só será relevante se vier associada a momentos de debates e construções coletivas, os quais poderão ser desenvolvidos nos encontros voltados ao estágio supervisionado.

Maciel, Nunes e Pontes Júnior (2020) também consideram que o estabelecimento de uma estreita relação entre o estágio supervisionado e o PRP se configura como um importante meio de socialização e discussão quanto às ações desenvolvidas nas escolas públicas de educação básica, possibilitando trocas de experiências contínuas entre os licenciandos, professores formadores e professores regentes das escolas. Nesse caminho, destacam que, apesar de similares, tais componentes não são excludentes entre si, podendo coexistirem no processo de formação docente. Assim, observa-se que, quando pensadas a partir de um regime de cooperação e não de subtração, tais práticas, em suas especificidades, favorecem o desenvolvimento de habilidades essenciais à atividade docente e oportunizam experiências prático-reflexivas, movimentando saberes e competências (Silvestre & Valente, 2019; Vasconcelos & Silva, 2020).

### PRP como Movimento de Entrelaçamento Teoria e Prática

Ao reviver os registros produzidos pelos licenciandos, identificamos enunciados que associam o PRP a um momento de conciliação entre a teoria e a prática. Tal aspecto está evidenciado nos trechos a seguir:

A participação no programa é uma oportunidade de **colocar em prática as teorias da aprendizagem** vistas e estudadas no curso, realizando uma união entre teoria e prática de forma que as duas venham a se complementar (R<sub>11</sub>, 2021, grifo nosso).

A teoria ajuda o discente a conhecer de que forma a aprendizagem acontece, os materiais e abordagens pedagógicas que auxiliam nesse processo, mas não nos ensina a saber o que fazer e como agir diante de determinadas situações do ambiente escolar, **isso vai além das teorias ensinadas nas disciplinas da graduação**, por isso, a vivência na rotina da escola é essencial (R<sub>12</sub>, 2021, grifo nosso).

Os recortes narrativos apresentados evidenciam a importância do estreitamento entre a teoria e a prática ao longo da formação inicial. Em R<sub>11</sub> observamos a utilização do termo complementar, pensado a fim de destacar a indissociabilidade entre teoria e prática. Registro similar ao de R<sub>12</sub>, que enfatizou a importância das vivências e desafios experimentados no contexto escolar. Sobre isso, recorremos a Freire (1996), ao afirmar que não há como pensar em uma ação educativa que não se atenha às teorias, assim como não há base teórica que se abstenha da prática. Na perspectiva do autor,

A teoria sem a prática vira "verbalismo", assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a **práxis**, a ação criadora e modificadora da realidade (Freire, 1996, p. 25).

É no contexto da *práxis* que Freire (1996) explora a indissociabilidade entre teoria e prática, apostando em um processo pedagógico que, para além de promover aprendizagens, posicione o professor em um exercício perene de reflexão de si e de suas práticas educativas. Por meio dos (re)encontros com o contexto escolar que se dará sentido às teorias, bem como é em atenção às proposições teóricas que poderão ser (re)pensadas ações educativas.

O reconhecimento quanto a essa relação dialógica relança e encoraja a necessidade de distanciar a formação de professores de uma noção meramente técnica, que reduz o fazer docente ao cumprimento de procedimentos e estratégias. Dada a complexidade, dinamismo e

intencionalidade do ato educativo, não é possível acreditar na perenidade de um caminho único, mas na reconstrução e invenção de propostas educativas plurais (Silva, Canuto & Bento, 2019; Silva, 2020). Atento a tal necessidade e desafio, o PRP, ao se anunciar como oportunidade de imersão dos licenciandos nas escolas públicas de educação básica, estimula ações de entrelaçamento da teoria com a prática, uma vez que incentiva os licenciandos a desenvolverem ações didáticas associadas a momentos de reflexão e criação, construindo, dessa forma, cenários para que se desenvolvam a autonomia e a criticidade dos professores em formação (Maciel, Nunes & Pontes Júnior, 2020; Soares *et al.*, 2020).

Ademais, a partir das relações que são tecidas entre os licenciandos e os professores preceptores, vislumbra-se de forma implícita a esses últimos também um movimento teórico-prático, uma vez que, ao se perceberem inseridos no processo de formação dos licenciandos e atentos às práticas e às teorias que emergem dessa relação, passam a considerar os limites e possibilidades de suas próprias atividades pedagógicas, recordando as teorias que as sustentam. É aqui que o professor se torna, então, pesquisador das suas práticas educativas. É o momento em que se constrói a indissociabilidade entre a teoria e a prática, fazendo emergir dessa relação a práxis pedagógica (Freire, 1996; Geglio, 2021).

Das expectativas para o futuro aos desejos de conciliar teoria e prática, vemos ressoar nas cartas a vontade dos licenciandos em experienciarem, ao longo de suas formações iniciais, os desafios e atribuições que perpassam a atividade docente, narrando o PRP enquanto caminho para essa articulação. Percebemos, nas narrativas produzidas, uma ênfase quanto ao papel que deve ser desempenhado pela escola na formação de cidadãos socialmente engajados e atuantes, o que evidencia a dimensão política da prática educativa. Contam-se ainda nas produções apresentadas os pontos de contato e distanciamento entre o PRP e os Estágios Supervisionados, percebendo que a cooperação entre os dois componentes possibilita momentos de trocas de experiências e criação colaborativa de estratégias pedagógicas, visando à construção de conhecimentos químicos. Por fim, quanto ao estreitamento entre teoria e prática, os licenciandos expressam a necessidade de distanciar a formação inicial de professores da mera aquisição de teorias, modelos e procedimentos a serem aplicados, reivindicando a superação da dissonância entre a prática docente e as bases teóricas que a sustentam.

## Considerações Finais

Ao longo deste estudo transitamos entre narrativas, anseios e desejos. Dialogamos com as expectativas de licenciandos, suas diferentes percepções sobre o fazer pedagógico, as primeiras vivências no contexto escolar e as aproximações que estabelecem com o Programa de Residência Pedagógica. Refletimos ainda acerca dos efeitos, potencialidades e limitações desse programa, interpretando as narrativas de um grupo de licenciandos. Seguindo nesse caminho, revisitamos agora o objetivo traçado neste texto, a fim de modelarmos considerações e indicações.

Inicialmente, reconhecemos nos registros narrativos dos licenciandos uma vinculação do PRP a possibilidades e oportunidades de transformação educacional e social, tão necessárias a atual sociedade brasileira. Exploramos, por meio dessas narrativas, a pluralidade de ações e significados que se vinculam ao ato educativo, exigindo dos professores enfrentamentos criativos, críticas e reflexões sociais, educacionais, políticas, econômicas e culturais. Compreendemos que os licenciandos apostam em uma educação para a cidadania como prática libertadora, que valorize a problematização do mundo que nos rodeia, não se detendo aos muros da escola.

Em um segundo movimento, identificamos nas narrativas dos licenciandos a valorização do PRP como princípio da formação profissional, destacando a importância dos saberes da experiência e da prática no contexto escolar, para uma formação profissional mais realista, reflexiva e

identitária. Identificamos nas narrativas o desejo dos licenciandos pelo aprendizado, pelas vivências e aventuras através do contato com o cotidiano escolar e seus sujeitos, trazendo pistas e provocações sobre a importância de estabelecer, ao longo de toda formação inicial, uma relação mais estreita entre os saberes teóricos e as experiências práticas cotidianas da sala de aula.

Ainda deslizando entre narrativas, voltamos nosso olhar à relação estabelecida entre o PRP e os estágios supervisionados, modelando ora uma condição de distanciamento, ora de aproximação. Trilhando esses caminhos e dialogando com diferentes autores, reconhecemos a indispensável necessidade de que ambos se articulem no processo de formação dos licenciandos, visto que possuem particularidades que não devem ser ignoradas ou subtraídas na trajetória acadêmica dos licenciandos.

Como movimento final, reconhecemos ainda elementos narrativos que exploram a relação entre teoria e prática. São narrativas que demonstram que os licenciandos reconhecem a importância dessa conexão e enfatizam que o fazer pedagógico não se constitui apenas por um compilado de teorias, mas pela correlação delas com as práticas do cotidiano escolar.

Nas últimas palavras que nos cabem, desejamos que todos os dizeres e expectativas aqui expostos possam suscitar análises múltiplas acerca de outras tantas questões que perpassam a formação inicial de professores. Acreditamos que é por meio das vozes e anseios dos diferentes atores pedagógicos que poderão ser exploradas outras possibilidades e caminhos formativos, enfim outros modos de pensar a educação brasileira.

## Referências

- Balsan, Etiane F. B. (2012). *Comprometimento político dos professores: resgate e busca nas tramas das práticas escolares* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria).
- Barbosa, Danieli, & Dutra, Nicolay (2019). Residência pedagógica na formação de professores: uma história de avanços e resistências. *Revista Gepesvida*, 12, (5), 137-160.
- Bardin, Laurence (2016). *Análise de Conteúdo* (1ª ed.). São Paulo: Edições 70.
- Bogdan, Roberto, & Biklen, Sari K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e métodos* (1ª ed.). Porto: Editora Porto.
- Bragança, Inês F. S. (2011). Abordagem (auto) biográfica e acompanhamento: caminhos percorridos nos encontros de pesquisa-formação com egressos do curso de Pedagogia da FFP/UERJ. In: Fontoura, Helena A. (Org.) *Residência Pedagógica: Percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ* (pp. 25-37). Niterói, Rio de Janeiro: Intertexto.
- Brasil (2007). *Projeto de Lei do Senado n. 227*. Brasília: Senado Federal.
- Brasil (2012). *Projeto de Lei do Senado n. 284*. Brasília: Senado Federal.
- Brasil (2014). Diário do Senado Federal. *Emenda n. 1 ao Projeto de Lei do Senado n. 285/2012*. Brasília: Senado Federal
- CAPES (2011). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Portaria n. 206, de 21/10/2011*. Brasília: Ministério da Educação.
- CAPES (2018). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Edital CAPES n. 06/2018*. Brasília: Ministério da Educação.
- CAPES (2020). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Edital n. 1/2020*. Brasília: Ministério da Educação.

- Cardoso, Maura L. M., Kimura, Patrícia R. O., & Nascimento, Ivany P. (2021). Residência Pedagógica: estado do conhecimento sobre programa de iniciação à docência. *Revista Cocar*, 15(31), 1-16.
- Cardoso, Nilson S., & Mendonça, Sueli G. L. (2020). FORPIBID-RP e a politização como enfrentamento ao ensino remoto. *Formação em movimento*, 2(4), 647-654.
- Dutra-Pereira, Franklin K. (2019). *Aventuras do contar(se): narrativas da formação de professores de química à distância* (Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal).
- Faria, Juliana B., & Diniz-Pereira Júlio E. (2019). Residência pedagógica: afinal, o que é isso? *Revista de Educação Pública*, 28(68), 333-356.
- Farias, Isabel M. S., Cavalcante, Maria M. S., & Gonçalves, Marluce T. L. (2020). Residência pedagógica: entre convergências e disputas no campo da formação de professores. *Formação Docente- Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 12(25), 95-108.
- Fernandes, Gláucia B. L. et al. (2011). Residência pedagógica: universidade, escola e egressos de pedagogia da Faculdade de Formação de Professores / UERJ. In: Fontoura, Helena A. (Org.) *Residência Pedagógica: Percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ* (pp. 107-118). Niterói, Rio de Janeiro: Intertexto.
- Fontoura, Helena A. (2011a). Residência Pedagógica: investigação-ação com professores egressos da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. *Revista de Educação Pública*, 20(43), 307-372.
- Fontoura, Helena A. (2011b). Percursos de formação e experiências docentes: um estudo com egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. In: Fontoura, Helena A. (Org.) *Residência Pedagógica: Percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ* (pp. 11-23). Niterói, Rio de Janeiro: Intertexto.
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (25ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Gasparello, Vânia M. (2011). O uso da linguagem simbólica nos encontros com egressos: algumas possibilidades de leituras. In: FONTOURA, Helena A. (Org.) *Residência Pedagógica: Percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ* (pp. 39-52). Niterói, Rio de Janeiro: Intertexto.
- Geglio, Paulo C. (2021). Contribuições e limites do Programa de Residência Pedagógica para a formação de professores: um olhar da coordenação institucional. In: MOREIRA, D. N.; GEGLIO, P. C. (Org.) *Residência pedagógica e PIBID na UFPB: expressões de trajetórias* (pp. 12-25). João Pessoa, Paraíba: Editora UFPB.
- Gerhardt, Tatiana E., & Silveira, Denise T. (2009). *Métodos de Pesquisa* (1ª ed.). Porto Alegre: UFRGS.
- Gil, Antônio C. (2018). *Como elaborar projetos de pesquisa* (6ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Jung, Hildegard S., & Sudbrack, Edite M. (2016). A educação como princípio para a participação democrática. *Diálogo*, 32, 9-29.
- Laville, Christian, & Dionne, Jean (2008). *A construção do saber*. Belo Horizonte: UFMG.
- Lüdke, Menga, & André, Marli D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

- Maciel, Alessandra O., Nunes, Ana I. B. L., & Pontes Junior, José A. F. (2020). Estágio Supervisionado e Residência Pedagógica: possibilidades para formação docente crítica. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(3), 2223-2239.
- Magnavita, Mikaella R., Fontes, Saionara S., & Siqueira, Maxwell (2022). Programa Residência Pedagógica: análise comparativa entre os editais de 2018 e 2020. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 7(e022012), 1-20.
- Nogueira, Eliane G. D., Melin, Ana P. G., & Almeida, Ordalia A. (2011). Trabalho docente e formação de professores: Os professores iniciantes e suas práticas. *Debates em Educação*, 3(6), 33-52.
- Nogueira, Eliane G. D., Melin, Ana P. G., & Almeida, Ordalia A. (2013). A docência expressa nas visões e nas vozes de professores iniciantes e acadêmicos: revelações na/da pesquisa-formação. In: *36ª Reunião Nacional da ANPEd. Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais*. Goiânia: ANPEd.
- Pereira, Carina M., & Lindner, Luciana M. (2021). A adaptação do Programa Residência Pedagógica no Núcleo da Matemática dentro do contexto do ensino remoto na Unipampa. *Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação*, 23(3), edição especial, 652-671, set./dez.
- Santana, Flávia C. M., & Barbosa, Jonei C. (2020). O dispositivo formativo da residência pedagógica: ataques, lutas e resistências. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1-21.
- Silva Damiana F., Canuto Wêdya G. P., & Bento Maria das Graças O. (2019). Experiências de Ambientação do Programa Residência Pedagógica: Conhecendo na Prática. *Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, 13(48), 491-504.
- Silva, Isabel C. P. (2020). *O Programa de Residência Pedagógica: contribuições na formação docente dos licenciandos em Matemática da UFPB/campus IV*. (Monografia de Licenciatura, Universidade Federal da Paraíba, Rio Tinto).
- Silva, Katia A. C. P., & Cruz, Shirleide P. (2018). A residência pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. *Momento - Diálogos Em Educação*, 27(2), 227-247.
- Silva, Maria R. (2021). *Programa residência pedagógica do Centro de Ciências Exatas e da Natureza da Universidade Federal da Paraíba em um contexto de ensino remoto*. (Trabalho Acadêmico de Conclusão de Curso, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa).
- Silva, Paulo V. G., & Silva, Fredson M. (2018). Residência pedagógica: atuação e importância dos pais no seio escolar. *Revista Vivências em Ensino de Ciências*, 2(1), 181 – 186.
- Silvestre, Magali A., & Valente, Wagner R. (2019). *Professores em Residência Pedagógica: estágio para ensinar Matemática* [Versão digital].
- Soares, Renata G., Vargas, Verônica de C., Mariano, Vinícius G., & Ruppenthal, Raquel (2020). Programa de Residência Pedagógica: perspectivas iniciais e desafios na implementação. *Revista Insignare, Scientia*, 13(25), 1-16.
- Vasconcelos, Flávia C. G. C., & Silva, João R. R. T. (2020). A vivência na residência pedagógica em química: aspectos formativos e reflexões para o desenvolvimento da prática docente. *Formação Docente- Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 12(25), 219-233.