

# Programa de Residência Pedagógica na formação inicial e continuada de professores: reflexões acerca de sua operacionalização

Arisdélia Fonseca Feitosa

Paulo César Geglio

Maria de Fátima Camarotti

Eliete Lima de Paula Zárate

---

## Resumo

A execução das atividades do Programa de Residência Pedagógica (PRP), regulamentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), enquanto estratégia institucional para potencializar a formação inicial e continuada de professores e a melhoria do ensino, gera desafios, demandas e reflexões sobre os aspectos envolvidos na sua operacionalização. A compreensão acerca do arranjo “teoria e prática” no espaço escolar é fundamental para o planejamento pedagógico e para a ressignificação das propostas de formação profissional e de intervenção. O estudo, ao analisar os vínculos institucionais e os processos pedagógicos na formação profissional docente, indica a repercussão do PRP na educação básica, além de trazer reflexões acerca dos limites quanto à capilaridade das ações em diferentes espaços educativos que, para além do espaço escolar, também constituem áreas potenciais para a formação docente.

Palavras-chave: espaços de educabilidades; formação docente; política educacional.

---

## **Abstract**

### **The Pedagogical Residency Program in the teachers' initial and continuing training: reflections on its implementation**

*The execution of the activities of the Pedagogical Residency Program (PRP), regulated by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes), as an institutional strategy to enhance the teachers' initial and continuing training and the teaching improvement, generates challenges, demands and reflections on the aspects involved in its operation. The understanding of the "theory and practice" arrangement in the school space is fundamental for the pedagogical planning and for the redefinition of professional training and intervention proposals. The study, by analyzing the institutional links and pedagogical processes in professional teacher training, indicates the repercussion of the PRP in basic education, in addition to bringing reflections about the limits regarding the capillarity of actions, given the different educational spaces that also constitute potential areas for teacher training, beyond the school space.*

*Keywords: educational spaces; teacher training; educational politics.*

---

112

## **Resumen**

### **El Programa de Residencia Pedagógica en la formación inicial y continua de profesores: reflexiones respecto a su operacionalización**

*La ejecución de las actividades del Programa de Residencia Pedagógica (PRP), regulado por la Coordinación para el Mejoramiento del Personal de Nivel Superior (Capes), como estrategia institucional para potenciar la formación inicial y continua de los docentes y el mejoramiento de la educación, genera desafíos, demandas y reflexiones sobre los aspectos involucrados en su operacionalización. La comprensión sobre la disposición "teoría y práctica" en el espacio escolar es esencial para la planificación pedagógica y para la resignificación de las propuestas de formación e intervención profesional. El estudio, al analizar los vínculos institucionales y los procesos pedagógicos en la formación de profesores, indica la repercusión del PRP en la educación básica, además de traer reflexiones sobre los límites acerca de la capilaridad de las acciones en diferentes espacios educativos que, además del espacio escolar, también constituyen áreas potenciales para la formación de profesores.*

*Palabras clave: espacios de educabilidad; formación docente; política educacional.*

---

## Introdução

A formação dos professores tem sido pauta de debates e constitui um grande desafio para as políticas educacionais (Mello, 2000; Dourado, 2015). É consenso que esse processo precisa qualificar a atuação profissional no que tange tanto aos conhecimentos teóricos específicos quanto aos pedagógicos, como previsto no art. 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no qual a formação dos profissionais da educação deverá oferecer uma sólida base, envolvendo conhecimentos científicos e sociais de suas competências de trabalho, e enfatizar a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço (Brasil. Lei nº 9.394, 1996).

Nessa perspectiva, de acordo com Faria e Pereira (2019), o Ministério da Educação (MEC) propôs diversos projetos relacionados à formação prática de professores e à formação inicial e continuada. Ao pesquisarem tais projetos e experiências relativas ao tema, os autores traçaram uma cronologia, indicando as expressões e as intencionalidades registradas nos referidos documentos (Brasil. Senado, Projeto de Lei nº 227, 2007; Projeto de Lei nº 284, 2012; Projeto de Lei nº 6, 2014). O primeiro foi arquivado e reapresentado em 2012.

Com a atenção voltada para o aspecto prático da formação inicial de professores, o governo federal lançou, no ano de 2018, o Programa de Residência Pedagógica (PRP). Considerando a necessidade de estabelecer uma efetiva relação da teoria com a prática no percurso formativo do futuro professor e colocá-lo em contato com a realidade das práticas pedagógicas escolares, o PRP visa, em consonância com Moreira, Leite e Moura (2020), acentuar a formação prática dos licenciandos, por meio da interação entre a educação básica e a superior (Brasil. Capes, Portaria nº 259, 2019). Entretanto, não se trata de uma iniciativa sem precedentes.

Anteriormente ao PRP, outras iniciativas, que visavam inserir os futuros professores recém-formados na prática pedagógica escolar orientada, foram realizadas ou estão em andamento, a citar:

- Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), *campus* de Guarulhos (SP), criado em 2007, como parte do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia (Panizzollo *et al.*, 2012);
- Projeto Imersão Docente, idealizado pelo Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 2011 (Faria, 2018);
- Programa Residência Educacional (São Paulo, estado. Decreto nº 57.978, 2012); e
- Programa de Residência Docente, no Colégio Pedro II, uma experiência iniciada em 2013, na qual, em vez de estudantes de licenciatura, atuaram professores recém-formados na modalidade de formação continuada.

Nossa atenção se volta ao PRP, que foi apresentado como uma política do governo federal para a formação de professores (Brasil. Capes, Edital 6, 2018). Assim, nos propomos a refletir sobre os aspectos da operacionalização desse programa que favorecem a formação inicial de educadores, entendida por Suart e Marcondes (2022) como um processo que deve vir com reflexões sobre a prática, para que se realize uma formação dos estudantes da educação básica. Com o mesmo potencial para o fortalecimento das políticas de formação continuada dos professores, o PRP se coaduna com a concepção de Oliveira (2016) quando enfatiza que a formação continuada passa a ser um espaço de mudança e de novidades, focando no desenvolvimento profissional e fazendo com que ocorram reformas nas políticas de formação. Discutimos as potencialidades e os limites das práticas pedagógicas dos licenciandos e a relação entre o conhecimento acadêmico (teórico) e prático na interação com o espaço escolar. Por fim, refletimos acerca da capilaridade do PRP quanto a sua contribuição para os diferentes espaços de educabilidade.

### **Operacionalização do PRP na formação inicial e continuada de professores**

O PRP, iniciado em 2018, foi um dos destaques da Política Nacional de Formação de Professores do governo federal e se apresentou como forma de estimular a prática, por meio da imersão dos estudantes dos cursos de licenciatura nas escolas de educação básica, a partir da segunda metade do percurso formativo. O programa tem uma parceria tripartite, composta pelo governo federal, por meio da Capes; pelas secretarias estaduais e municipais, por meio do Conselho Nacional de Secretarias de Educação (Consed); e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), além das Instituições de Ensino Superior (IES) que aderem ao programa a partir de submissão de projeto institucional, no momento de abertura de processo de seleção, por meio de edital da Capes. O PRP é composto por um coordenador institucional, responsável pelo acompanhamento do programa no âmbito de cada IES; por docentes orientadores, que coordenam as atividades em cada subprojeto, os quais congregam um ou mais cursos de licenciatura; por preceptores, que são os professores dos componentes curriculares (relativamente aos cursos de licenciatura) das escolas-campo que recebem os estudantes e fazem a orientação e o acompanhamento direto deles; e por residentes, que são os licenciandos.

A proposta e o objetivo do PRP é a valorização da prática na formação inicial do educador e dos licenciandos. Logo, ele tem o potencial de ressignificar o estágio supervisionado, em função de alguns fatores: *i)* o compromisso legal apresentado por um programa dessa magnitude; *ii)* o reconhecimento institucional e social do trabalho desenvolvido pelos envolvidos (licenciandos, professores e docentes orientadores) e *iii)* a ajuda de custo aos participantes, sobretudo aos licenciandos, que possibilita custear os deslocamentos à escola, a alimentação, a aquisição de material e, muitas vezes, a contribuição com a renda familiar.

O programa foi totalmente elaborado no âmbito do governo federal, no que se refere às diretrizes de funcionamento, à carga horária, ao tipo de atividade desenvolvida pelos residentes nas escolas, à composição dos grupos de residentes, às parcerias com secretarias de educação e à gestão das bolsas de auxílio financeiro aos participantes. Às IES, cabe exclusivamente a execução das ações e a logística de operacionalização do programa, como, por exemplo, a seleção dos docentes orientadores, das escolas, dos preceptores e dos residentes. Esse fato deixa as IES, especificamente as coordenações institucionais, apreensivas, uma vez que a falta de visão de conjunto do programa, a centralidade das decisões pelo órgão federal, a ausência de comunicação adequada e a apresentação de normas ao longo do processo dificultam o trabalho de gestão nas IES.

Entre todos os aspectos que necessitam ser observados no PRP, o quantitativo de participantes e a carga horária são os que mais se destacam. É preciso considerar que, nas duas últimas décadas, o Brasil presenciou o que Ristoff (2016) denominou de “democratização do ensino superior”, com grande quantidade de matrículas nos cursos de licenciatura (Ristoff, 2013), em que a maioria dos estudantes faz o curso no turno da noite, em função de sua jornada de trabalho integral (Geglio, 2018). São trabalhadores estudantes, com quase nenhuma chance de participar do PRP, considerando a carga horária do programa, que é superior a 400 horas para serem integralizadas em 18 meses, com mínimo de 100 horas de regência.

Como potenciais do PRP a serem destacados, citamos: a ajuda financeira, que viabiliza ao estudante de licenciatura a imersão na escola, com maior tempo em sala de aula e na companhia e supervisão do professor/preceptor. O fato de estar presente por mais tempo no ambiente escolar – inclusive pela exigência do cumprimento da carga horária estabelecida pelo PRP, que abrange a elaboração e aplicação de um plano de atividades a ser desenvolvido na escola – possibilita ao licenciando ampliar sua visão de educação, o que contribui para o entendimento sobre as relações pedagógicas e sobre os condicionantes sociais e de gestão escolar que estão envolvidos nesse fenômeno. Também concorre, para melhor aproveitamento do momento formativo, o fato de não atuar de forma isolada, pois há um grupo de oito a dez licenciandos na mesma escola, com a preceptoria de um professor que os auxilia na elaboração das intervenções pedagógicas (regências) da sala de aula e discute com eles a execução e os resultados dessas práticas. Tudo isso com a orientação dos docentes formadores dos cursos de licenciatura, com acompanhamento por meio de encontros periódicos com os licenciandos e preceptores, no sentido de estabelecer uma relação entre a teoria e a prática e orientar a preparação acadêmica dos futuros professores.

Na proposta de prática que o PRP apresenta, ocorre, de maneira consequente, a formação continuada dos educadores preceptores das escolas que recebem os residentes. O professor se projeta como um formador do licenciando no contexto escolar. Isso pode ser considerado como atividade de formação continuada, principalmente por envolver momentos de discussões e de trabalho conjunto com os docentes orientadores da instituição de ensino superior, que ocorrem na própria escola e/ou na universidade.

Não obstante, em relação às expressivas contribuições que o PRP tem possibilitado aos licenciandos, nem todas são tão boas que bastam a si mesmas, e o programa está longe de ser o redentor dos problemas do estágio supervisionado ou da parte prática dos cursos de formação de professores. Há vários aspectos que tornam problemática sua execução, a maioria deles está em sua própria gênese, como sua concepção essencialmente prática e com total centralidade de gestão. Também há o fato de ser limitado, em relação aos participantes, devido à carga horária excessiva para ministração de aula, à inflexibilidade aos contextos sociais diversos do País, à dificuldade de comunicação do gestor central com as instituições de ensino superior, à falta de sintonia entre o tempo estabelecido para execução e os períodos acadêmicos das instituições e, fundamentalmente, à ausência de perspectiva quanto à continuidade.

### **A prática pedagógica dos licenciandos e a relação entre o conhecimento acadêmico (teórico) e o prático na interação com o espaço escolar**

A análise acerca da prática pedagógica dos licenciandos nos remete às teses filosóficas que opõem o idealismo ao empirismo, dicotomia superada no campo da filosofia dialética e que nos permite entender, em consonância com Zabala (2010, p. 13), que a atividade profissional que aflora com a formação inicial “[...] passa pela análise do que fazemos de nossa prática e do contraste com outras práticas”.

A interação do conhecimento acadêmico, seja teórico e/ou prático, perpassa por toda a formação, em diferentes momentos, nos quais os licenciandos estão interagindo, quando da participação nos programas de docência da universidade. Nessa perspectiva, o debate sempre está na pauta das discussões:

[...] haja vista o potencial formativo de que este binômio se reveste, bem como pela perspectiva dicotômica com a qual o mesmo historicamente tem sido conduzido em configurações curriculares e práticas de formação. (Santos, 2014, p. 9).

Afinal, qual é a contribuição da teoria e da prática na formação docente e como essas duas vertentes do conhecimento relacionam-se nesse processo? Esse é um assunto importante e recorrente no âmbito educacional, que parece ter ganhado fôlego, atualmente, com o surgimento das chamadas metodologias ativas (Berbel, 2011; Pereira, 2012; Andrade Júnior; Souza; Silva, 2019) e com a defesa de Schön (2000) sobre a importância do professor como um prático-reflexivo.

Os formadores na universidade e os professores/preceptores nas escolas são responsáveis pela articulação teoria-prática, atuando cada um à sua maneira, responsabilizando-se pela construção dos saberes e competências (Perrenoud *et al.*, 2002). De acordo com Frasson, Laburú e Zompero (2019), as situações de ensino, proporcionadas pelas atividades, articulam os conhecimentos prévios conceituais, procedimentais e atitudinais dos estudantes com as escolas nas quais os residentes atuam, fazendo com que ocorra um reordenamento interno do conhecimento escolar.

Assim, a formação docente, por meio da construção colaborativa e inovadora, cria condições de socialização de experiências, as quais fortalecem a relação universidade e escola, construindo experiências de ensino-aprendizagem compartilhadas que auxiliam na autoformação dos residentes/estagiários (Andrade; Aparício, 2016).

A base teórica-conceitual sobre o valor da prática, da experimentação e da ação, no processo de escolarização, remonta às contribuições dos precursores do movimento pela reformulação da escola, que teve como expoente John Dewey (1859-1952). Para ele, a educação escolar não podia ser realizada de maneira separada da experiência e da vida do estudante. O autor considerava que:

[...] o ato de aprender se realiza mais adequadamente quando é transformado em uma ocupação espacial e distinta. [...] O que é aprendido, sendo aprendido fora do lugar real que tem na vida, perde com isso o seu sentido e o seu valor. (Dewey, 1978, p. 27).

Nosso propósito é argumentar sobre o potencial do PRP em possibilitar a interação entre essas duas bases do conhecimento, no âmbito das atividades realizadas pelos licenciandos e no contexto das escolas públicas de educação básica.

O PRP, ao se estruturar a partir da exigência de imersão do residente no ambiente escolar – com a preceptoria direta do professor da escola e a orientação do docente formador –, direciona o licenciando para uma formação estabelecida na relação entre a teoria e a prática. Desse modo, os residentes interagem, nos diversos momentos escolares, convivendo com corpo docente, com alunos, com gestores, com funcionários, enfim, participam ativamente na dinâmica da escola. Esse contexto dá aos licenciandos a oportunidade de refletir, questionar, elaborar e discutir a respeito das práticas pedagógicas na vida da escola.

O intercâmbio de saberes, proporcionado pela presença dos residentes, amplia os horizontes dos professores das escolas, fazendo-os refletir sobre o seu trabalho, a partir dos conhecimentos acadêmicos, o que proporciona uma nova configuração ao ensinar e ao aprender.

### **O caráter pontual do PRP e os aspectos limitantes quanto à formação docente para atuar em diferentes espaços educativos fora do ambiente escolar**

Por definição, a “Residência Pedagógica (RP) é uma atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada escola-campo” (Brasil. Capes, Edital nº 6, 2018, p. 1); com a finalidade de “[...] fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica” (Brasil. Capes. Portaria nº 259, 2019, p. 111). Está na concepção do programa, que é a educação básica, especificamente o espaço escolar, o único *locus* de sua operacionalização, excluindo qualquer outro local ou oportunidade de educação não formal. Muito embora, devemos admitir que o ambiente escolar é, por si mesmo, bastante complexo.

É consenso entre residentes, orientadores e preceptores, que o PRP possibilita aos licenciandos vivências com realidades diversificadas que poderiam ser estendidas às diferentes experiências de educação formal, não formal e informal (Gohn, 2010). Contudo, essas possibilidades de atuação não estão mencionadas nas diretrizes do PRP.

Para além dos saberes disciplinares das áreas específicas, a formação dos licenciandos se constitui a partir dos saberes curriculares e experienciais mobilizados nas práticas da educação básica. O PRP, nessa perspectiva, vem contribuindo como proposta acadêmica de apoio à docência, visando à melhoria do ensino. Estudos revelam alto grau de satisfação dos residentes egressos e ativos do programa e evidenciam o nível de contribuição para a formação, proporcionando aos estudantes maior segurança profissional, tanto no aspecto cognitivo quanto no pedagógico e social (Silva; Cruz, 2018; Calazans *et al.*, 2020).

Assim, reafirmamos o importante papel do programa em função da capilaridade nos diferentes espaços da escola-campo, uma vez que estabelece conexões pedagógicas, cognitivas, administrativas e de gestão, por meio das quais as atividades são viabilizadas. Ao desenvolver competências e habilidades, o PRP ensina os envolvidos a aprenderem a aprender, vivendo juntos, aprendendo a fazer e a ser (Delors *et al.*, 1998).

Não obstante, sem desconsiderar o potencial formativo em que o programa tem se tornado para os cursos de licenciatura e para a melhoria da educação básica, é preciso refletir sobre algumas questões: ao determinar a atuação do residente somente na escola, ou seja, nesse espaço como único local para a realização das atividades, não estaríamos desconsiderando os diferentes lugares de educabilidades nos quais o profissional docente poderia atuar? Não seria pertinente que o programa também valorizasse outros espaços educativos, como, por exemplo, museus, parques, ambientes socioeducativos, hospitais, zoológicos, centros de ciências e cultura?

Embora não haja uma orientação explícita no âmbito dos documentos da Capes sobre o PRP, quanto à incorporação dos espaços mencionados como campo de intervenção, não podemos desconsiderar que, ao concluírem a licenciatura, os egressos também poderão assumir atividades que envolvam ensino-aprendizagem em locais de educabilidade diversos da instituição escolar. É preciso argumentar, junto ao órgão propositor e gestor do programa, sobre o espectro de atuação dos professores e sobre as necessárias articulações que o percurso formativo deve possibilitar ao licenciando, estendendo-se, assim, para além dos limites da escola. Defendemos, portanto, a inserção do residente em espaços que se constituem como potenciais ambientes de ensino e de aprendizagem.

Como consequência da nossa defesa, entendemos que os cursos e as instituições de formação de professores devem reconfigurar seus currículos e suas práticas pedagógicas, no sentido de atender a essa demanda formativa do futuro professor. Os cursos devem oferecer um itinerário com múltiplas possibilidades de atuação, que se constitua a partir dos saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais (Tardif, 2011), bem como aqueles demandados pelas novas formas de olhar para os espaços sociais.



Entendemos que o PRP, como oportunidade para vivenciar a prática no processo de formação inicial de professores, deve ser reconfigurado, visando ao alcance dos múltiplos espaços educativos que estão além dos limites da educação formal.

## Conclusão

O Programa de Residência Pedagógica (PRP), apesar de não estar desenhado com base nas demandas indicadas por seu público-alvo, constitui-se uma ação institucionalizada e uma prática efetivamente incorporada ao itinerário da formação inicial dos professores da educação básica com repercussão positiva e direta no ensino. O programa formata um processo pedagógico que articula, de forma dialética, a relação entre teoria e prática no espaço escolar, cujas atividades estão para além das ações desenvolvidas no estágio supervisionado. É um programa que está em processo de incorporação curricular, e logo pode até alcançar a posição de componente importante no processo de aprender a exercer a docência. Não obstante, também é inegável seu caráter limitante em termos de abrangência de estudantes e de *locus* de atuação, pois ele não contempla, regimentalmente, experiências dos residentes em espaços educativos diversificados, fora do ambiente escolar.

## Referências bibliográficas

---

ANDRADE, M. F. R.; APARÍCIO, A. S. M. A construção colaborativa de sequências didáticas de gêneros textuais: uma estratégia inovadora de formação docente. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas: Papyrus, 2016. p. 71-95. (Prática Pedagógica).

ANDRADE JÚNIOR, J. M.; SOUZA, L. P.; SILVA, N. L. C. (Org.). *Metodologias ativas: práticas pedagógicas na contemporaneidade*. Campo Grande: Inovar, 2019.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). *Edital nº 6/2018. Chamada pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica*. [Brasília, DF], 2018. Disponível em: <http://www.residenciapedagogica.ufba.br/sites/residenciapedagogica.ufba.br/files/edital-6-residencia-pedagogica-retificado.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2022.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019. Dispõe sobre o regulamento do

Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 dez. 2019. Seção 1, p. 111.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). *Edital nº 1, de 2020. Programa de Residência Pedagógica*. [Brasília, DF], 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-resid-c3-aancia-pedag-c3-b3gica-pdf>. Acesso em: 29 nov. 2022.

BRASIL. Senado Federal (SF). Projeto de Lei nº 227, de 2007. Acrescenta dispositivos à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir a residência educacional a professores da educação básica. Brasília, DF, 2007. Arquivado. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/80855>. Acesso em: 30 nov. 2022.

BRASIL. Senado Federal (SF). *Projeto de Lei nº 284, de 2012. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a residência pedagógica para os professores da educação básica*. Brasília, DF, 2012. Aprovada. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/106800>. Acesso em: 30 nov. 2022.

BRASIL. Senado Federal (SF). *Projeto de Lei nº 6, de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a residência docente na educação básica*. Brasília, DF, 2014. Aprovada. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/115998>. Acesso em: 30 nov. 2022.

CALAZANS, A. L. S. et al. Residência Pedagógica de Biologia: percepção dos residentes sobre as contribuições do programa em sua formação docente, João Pessoa-PB, Brasil. In: MONTEIRO, S. A. S. (Org.). *As metas preconizadas para a educação e a pesquisa integrada às práticas atuais 3*. Ponta Grossa: Atena, 2020. p. 248-259.

DELORS, J. et al. *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 1998.

DEWEY, J. *Vida e educação*. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

FARIA, J. B. *O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa: experiências de formação de sujeitos em imersão docente*. 2018. 385 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

FARIA, J. B.; PEREIRA, J. E. D. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, maio/ago. 2019.

FRASSON, F.; LABURÚ, C. E.; ZOMPERO, A. F. Aprendizagem significativa conceitual, procedimental e atitudinal: uma releitura da teoria ausubeliana. *Revista Contexto & Educação*, Ijuí, v. 34, n. 108, p. 303-318, maio/ago. 2019.

GEGLIO, P. C. Quem são os estudantes da carreira do magistério? *Revista FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 27, n. 53, p. 120-140, set./dez. 2018.

GOHN, M. G. M. *Educação não-formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez, 2010. (Questões da Nossa Época, 1).

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re) visão radical. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, mar. 2000.

MOREIRA, T. B.; LEITE, R. C. M.; MOURA, F. N. S. Os contributos da residência pedagógica para a formação inicial de professores de Ciências Biológicas: o estado da questão. *Research, Society and Development*, Vargem Grande Paulista, v. 9, n. 7, e207974057, 2020.

OLIVEIRA, S. M. Os novos espaços da formação continuada e o papel mediador do professor formador. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas: Papirus, 2016. p. 263-282. (Prática Pedagógica).

PANIZZOLO, C. et al. Programa de Residência Pedagógica da Unifesp: avanços e desafios para a implantação de propostas inovadoras de estágio. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. *Anais...* Campinas: Junqueira & Marin Editores, 2012. p. 218-230.

PEREIRA, R. Método ativo: técnicas de problematização da realidade aplicada à educação básica e ao ensino superior. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL: EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 6., 2012, São Cristóvão. *Anais...* São Cristóvão: [UFS], 2012. Eixo temático 17: currículo escolar, cultura, gestão, organização do trabalho pedagógico.

PERRENOUD, P. et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RISTOFF, D. Vinte e um anos de educação superior: expansão e democratização. *Cadernos do GEA*, Rio de Janeiro, n. 3, p. 1-56, jan./jun. 2013.

RISTOFF, D. Democratização do campus: impacto dos programas de inclusão sobre o perfil da graduação. *Cadernos do GEA*, Rio de Janeiro, n. 9, p. 1-65, jan./

jun. 2016. Disponível em: [http://flacso.org.br/files/2017/03/Caderno\\_GEA\\_N9\\_Democratiza%C3%A7%C3%A3o-do-campus.pdf](http://flacso.org.br/files/2017/03/Caderno_GEA_N9_Democratiza%C3%A7%C3%A3o-do-campus.pdf). Acesso em: 30 nov. 2022.

SANTOS, M. G. *A relação teoria e prática na formação do pedagogo à luz do materialismo histórico-dialético*. 2014. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 57.978, de 18 de abril de 2012. Institui o Programa Residência Educacional, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 19 abr. 2012. Seção 1, p. 1.

SCHÖN, A. D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, K. A. C. P.; CRUZ, S. P. A residência pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. *Momento: Diálogos em Educação*, Rio Grande, v. 27, n. 2, p. 227-247, maio/ago. 2018.

SUART, R. C.; MARCONDES, M. E. R. O processo de reflexão orientada como metodologia para a formação inicial docente: almejando a abordagem de ensino por investigação na educação básica. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 93-115, ago. 2022.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2010. Reimpressão.

---

Arisdélia Fonseca Feitosa, doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), é professora associada do Departamento de Sistemática e Ecologia (DSE) do Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN) da UFPB e docente no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional (PROFBIO/UFPB). Líder do Grupo de Pesquisas e Estudos Interdisciplinares em Ensino de Ciências Biológicas do DSE/CCEN/UFPB e colaboradora institucional do Programa de Residência Pedagógica.

arisdelfeitosa@gmail.com

Paulo César Geglio, doutor em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), é professor associado do Departamento de Fundamentação da Educação (DFE), no Centro de Educação (CE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e coordenador institucional do Programa de Residência Pedagógica.

pgeglio@yahoo.com.br

Maria de Fátima Camarotti, doutora em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), é professora associada dessa instituição, onde coordena o Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional (PROFBIO). É membro do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental, Ensino de Ciências/Biologia e Malacologia (GPEBioMa/UFPB) e do Grupo de Pesquisa em Formação e Prática Pedagógica de Professores de Ciências e Biologia (FORBIO) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

fcamarotti56@gmail.com

Eliete Lima de Paula Zárate, doutora em Ciências Biológicas (Botânica) pela Universidade de São Paulo (USP), é professora associada da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e coordenadora do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas a Distância dessa instituição. Atua também em projetos de ensino de Ciências e Biologia para os estudantes de Licenciatura, contribuindo na formação inicial e continuada de professores da educação básica.

eliete@dse.ufpb.br

Recebido em 21 de abril de 2022

Aprovado em 20 de outubro de 2022