

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO POLÍTICA FORMATIVA E ESPAÇO DE VIVÊNCIA PRÁTICA DOCENTE

Luciana Siqueira Corteze ¹

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma parte de uma pesquisa de mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) em andamento. Aborda-se uma reflexão e um relato de experiência sobre situações vivenciadas nas aulas de História do Colégio Estadual Manuel de Abreu (MABREU), em Niterói, entre 2022 e 2024, no âmbito da Residência Pedagógica (RP), por meio da parceria da UFF, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a escola campo Mabreu. A investigação parte da vivência da autora, para compreender desafios e potencialidades da RP na formação docente, a partir da construção de espaços democráticos na sala de aula. O referencial teórico apoia-se em Freire (1987), Bernardete Gatti (2009), Selma Pimenta (2012), Tardif (2014), António Nóvoa (2019) e Bell Hooks (2021), dialogando com perspectivas sobre saberes docentes, experiência formativa e práticas democráticas. Metodologicamente, a pesquisa adota abordagem qualitativa organizada em etapas. Primeiramente, foi realizada uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL), com objetivo de mapear a produção acadêmica que aborda a RP e formação continuada, permitindo identificar e sintetizar os conhecimentos existentes. Em seguida, registram-se as experiências vividas pela autora durante as atividades desenvolvidas no seio da escola básica, e por fim, esses registros foram sistematizados e confrontados com os aportes teóricos identificados na revisão. Entre os principais achados, destaca-se que a RP pode constituir-se como espaço de trans/formação docente quando proporciona práticas pedagógicas horizontais, colaborativas e reflexivas. Conclui-se, que a Residência Pedagógica ao articular prática e reflexão, amplia o repertório pedagógico e fortalece a construção da identidade profissional, mas enfrenta barreiras culturais e institucionais que precisam ser debatidas no campo da formação docente.

Palavras-chave: Residência Pedagógica, Formação Continuada, RSL, Professor Reflexivo.

¹ Mestranda em Educação na Universidade Federal Fluminense - PPGEd. Graduada em História pela Universidade Federal Fluminense e pela Universidade de Coimbra, lucianacorteze@id.uff.br



INTRODUÇÃO

O modelo educacional tão conhecido e experienciado por nós, educadores, está em voga há cerca de 150 anos, desde meados do século XIX. No Brasil, desde a Constituição de 1988, a Educação é tida como direito social fundamental (Art. 6º), entendida como interesse público, que deve abranger à todos da sociedade e necessária para a formação do ser humano. Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988).

No âmbito político, os Estados apropriam-se da responsabilidade educacional e impõem a escolaridade obrigatória, com o intuito de fabricar uma “identidade cívica e nacional” (NÓVOA, 2022), onde a escola pública, laica, gratuita se torna um fomentador desse projeto.

Segundo Saviani,

A grosso modo, podemos identificar pelo menos três acepções distintas em que pode ser utilizada a expressão “escola pública”. Na primeira acepção a escola pública é identificada como aquela que ministra o ensino coletivo por meio do método simultâneo, por oposição ao ensino ministrado por preceptores privados. Essa noção de escola pública pode ser encontrada até o final do século XVIII. A segunda acepção corresponde à escola pública como escola de massa, destinada à educação de toda a população. É com esse significado que no século XIX se difundiu a noção de instrução pública vinculada à iniciativa de se organizar os sistemas nacionais de ensino, tendo como objetivo permitir o acesso de toda a população de cada país à escola elementar. Finalmente, temos o entendimento da escola pública como estatal. Nesse caso trata-se da escola organizada e mantida pelo Estado e abrangendo todos os graus e ramos de ensino. É este último significado que prevalece atualmente (Saviani, 2003, p. 185).

Nessa direção, podemos compreender que, a escola pública no Brasil passou por diversas fases em sua história, desde sua criação no início do século XIX até os dias atuais. Durante esse período, houveram avanços e retrocessos, e questões como a distribuição desigual de recursos e a falta de investimentos ainda são desafios para a garantia de uma educação pública de qualidade para todos os brasileiros. Entretanto, a escola pública segue sendo um pilar fundamental do sistema educacional no país e um direito garantido pela Constituição brasileira.

Neste sentido, observa-se a centralidade do papel docente como pilar estrutural do sistema educacional, nele, temos como suas funções a “(...) disciplina escolar; no duplo sentido do termo: ensinam as disciplinas, as matérias do programa, em aulas dadas



simultaneamente a todos os alunos; e asseguram a disciplina, as regras de comportamento e de conduta dos alunos.” (NÓVOA, 2022, p. 57)

Além disso, temos as configurações das escolas como pilares, que se constituem por

“(...)i) um edifício próprio, que tem como núcleo estruturante a sala de aula; ii) uma arrumação orgânica do espaço, com os alunos sentados em fileiras, virados para um ponto central, simbolicamente ocupado pelo quadro negro; iii) uma turma de alunos relativamente homogênea, por idades e nível com base numa avaliação feita regularmente pelos professores; iv) uma organização dos estudos com base num currículo e em programas de ensino que são lecionados, regularmente, em lições de uma hora.” (NÓVOA, 2022, p. 57).

Percebe-se, que a orientação no sentido de guia, se dá pelo educador, este que atua de modo coletivo com os estudantes, mas que possui, muitas vezes, uma formação individual e solitária. bell hooks nos trás “a ênfase na educação como necessária para a libertação” (hooks, 2013, p.72), frisando o local de atuação como a escola. Questiono se, assim como na Revolução Industrial, onde a alienação do saber do produtor resultou em perda de identificação, na educação, para a formação de um estudante protagonista, não seria imperativo que o professor tivesse atuado, em sua trajetória discente universitária, como artesão, produtor e analista de sua própria educação.

Paralelamente, Selma Garrido, em seu texto *Estágio e Docência - Teoria e Prática: Diferentes Concepções*, apresenta o conceito de que “A prática pela prática e o emprego de técnicas, sem a devida reflexão, pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática.” (PIMENTA, 2012, p.136), onde reforça-se a importância dos processos de produção do saber docente a partir da prática em conjunto com a teoria, e a pesquisa como um dos instrumentos de formação docente.

Neste sentido, e em resposta aos novos desafios do século XXI, o Programa de Residência Pedagógica (RP) apresenta-se como um projeto que não só dialoga com estas necessidades, mas também constitui o professor em formação inicial como sujeito ativo e construtor de sua própria formação.

1. RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, SABERES DOCENTES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O Programa Institucional de Residência Pedagógica surge em março de 2018, sendo uma parceria entre o Ministério de Educação e a CAPES, cuja finalidade é fomentar projetos





institucionais de aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura. A portaria gab nº 82/2022 estabelece como objetivos do programa (Art. 4º):

- I - fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura;
- II - contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos;
- III - estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores;
- IV - valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional; e
- V - induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula (CAPES, 2022, p. 2).

Nessa perspectiva, a Escola-campo, termo utilizado pela RP, se estabelece como um ambiente propício para reflexões individuais, tanto na prática quanto sobre ela. Essas reflexões são debatidas e compartilhadas, fomentando um espaço para o desenvolvimento de processos investigativos coletivos e colaborativos.

Neste relato será abordado especificamente o subprojeto/núcleo de História, realizado no Colégio Estadual Manuel de Abreu, entre 2022-2024, (Outubro de 2022 até Abril de 2024) respeitando a duração de 18 meses do edital.

O Colégio Estadual Manuel de Abreu, calorosamente chamado de MABREU, localizado em Icaraí, Niterói, é caracterizado por um pequeno prédio, cujas características de instituição pública se manifesta em elementos como o portão de acesso e as grades de proteção. O espaço, embora modesto em infraestrutura (representado pela pequena quadra e pelas inconstâncias em equipamentos de climatização e manutenção de portas), demonstrou ser um ambiente de intensa sociabilidade e vitalidade pedagógica.

As salas de aula, marcadas por um forte verde e pela densidade ocupacional, transcenderam sua função meramente locacional, tornando-se o epicentro de assembleias, debates e atividades muitas vezes consideradas inusitadas pelos estudantes.

O auditório se caracterizava por ser um ambiente mais escuro e palco de aulas cheias de vida, acompanhadas de músicas, vídeos e teatro. O refeitório, apesar de pequeno, funcionava como espaço de convivência e troca entre alunos e professores/residentes. Contudo, os corredores, embora pequenos e frios, eram preenchidos com conversas intensas e





risadas. Foi nesse ambiente, imperfeito na forma mas rico em essência, que a RP se desenrolou.

Em “Saberes Docentes e Formação Profissional”, Tardif (2014), renomado professor e pesquisador no campo da Educação, apresenta o conceito de socialização profissional. Segundo ele, o conhecimento do professor não é estático ou um conjunto predefinido de conteúdos cognitivos. Em vez disso, é um processo contínuo de construção e reconstrução ao longo de sua trajetória profissional, no qual conceitos são constantemente aprendidos e desaprendidos, moldando sua consciência prática.

Tal conceito foi muito experienciado na RP, pois nele, assim como em outros subprojetos, sua composição envolve atores de dentro das universidades públicas, professores acadêmicos (Coordenadores), professores de escolas públicas (Preceptores) e estudantes de graduação em licenciatura (Residentes).

Contudo, no núcleo de História do MABREU, o ambiente de trocas e construção contínua foi vivenciado regularmente, não só pelos atores ligados à universidade, mas também pelos estudantes da escola pública, que deixam de ser seres passivos em uma educação bancária (Paulo Freire) e tradicional, marcada por, como nos aponta Nóvoa (2022), uma arrumação orgânica, com alunos enfileirados; turmas homogêneas, organizadas por nível e idade; e um estudo com base curricular, pautado em lições de uma hora, para se posicionar como agentes.

A escritora e educadora bell hooks defendia que a incorporação da Educação Democrática transforma a concepção de ensino-aprendizagem, entendendo-a como um processo contínuo. Nessa perspectiva, o diálogo é a ferramenta central do educador democrático. Para garantir a constância desse processo, é essencial a construção conjunta de conhecimento e práticas democráticas com os/as estudantes em sala de aula. Para isso, diversas estratégias pedagógicas foram empregadas, como as assembleias bimestrais, nas quais os/as alunos/as debatem e definem suas próprias dinâmicas internas para as aulas de História.

Nesse sentido, entende-se que o núcleo de História atuou de modo democratizante, trazendo o estudante para o processo de elaboração. No âmbito universitário, essa participação se deu por meio das regências e atividades. Dentro do processo de participação coletiva, elabora-se um planejamento bimestral coletivo, entre residentes e professor preceptor, sendo definida para cada residente ao menos uma aula a ser ministrada



individualmente; ainda, os residentes atuam em sala de aula complementando o conteúdo, as falas do professor preceptor, e servindo de auxiliares fundamentais em atividades de grupo em sala, como debates, trabalhos em grupo, jogos e aulas.

Mais profundamente sobre as regências, estas atuam como espaço de formação da prática docente, permitindo ao licenciando lecionar ativamente, elaborando seu planejamento de aula e a avaliando, o que possibilita explorar, aprimorar e, em um segundo momento, refletir sobre suas práticas, desafiando a cultura profissional de isolamento por meio do cotidiano formativo promovido pela RP.

REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA (RSL)

Colocando como pressuposto de que a educação é um processo dinâmico (HOOKS, 2021), ao trabalhar com a RP e a estimativa de seu potencial transformador é necessário analisar o que há no meio acadêmico frente a essa temática. Sendo assim, esse trabalho trás uma Revisão Sistemática da literatura (RSL) sobre pesquisas que mencionam a RP e

Segundo Paula, Rodrigues e Silva (2016, p. 56) “uma revisão sistemática da literatura é um dos meios existentes para identificar, avaliar e interpretar toda pesquisa pertinente a uma pesquisa particular”. Neste trabalho particular, as fontes de materiais foram os artigos obtidos no sistema SciELO com base nos seguintes termos: “Residência Pedagógica” AND “Formação Docente”.

Tendo em vista que a temática do presente trabalho é a RP, dos sete artigos retornados foram trabalhados dois deles:

Quadro 1 - Artigos selecionados para leitura e análise da RSL

Autores	Título do Trabalho	Ano	Periódico
Adriana Varani, Bruna Bertolini, Mateus Amaral	O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA CAPES SOB O OLHAR DAS ESTUDANTES: EXPERIÊNCIAS EM CONTEXTO REMOTO	2025	SciELO
Alexandre Vanzuita, Juliana Guérios	POTENCIALIDADES E LIMITES DOS PROGRAMAS FEDERAIS PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UM ESTADO DO CONHECIMENTO	2025	SciELO

Fonte: Autores





Em seguida, será apresentado um breve resumo de cada pesquisa encontrada. Serão identificados os elementos-chave, os recursos empregados nas atividades e as conclusões e resultados obtidos pelos autores.

Em seu estudo, Varani, Bertolini e Amaral (2025) adotam uma abordagem qualitativa para analisar os sentidos atribuídos às experiências formativas vivenciadas por estudantes do curso de Pedagogia da Unicamp, integrantes do subprojeto de Alfabetização do Programa Residência Pedagógica (RP). O estudo situa-se no contexto atípico da pandemia de Covid-19, investigando as adaptações impostas pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE) e as tensões geradas pelo retorno às atividades presenciais. Metodologicamente, a investigação formou-se por entrevistas coletivas realizadas com catorze residentes, cujos relatos foram submetidos à análise de narrativas, fundamentada em referenciais teóricos que valorizam a experiência vivida e a polifonia dos sujeitos .

Em virtude do distanciamento social, os recursos empregados nas atividades do subprojeto foram mediados pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). As residentes utilizaram plataformas de videochamada, como o *Google Meet*, para a realização de reuniões de planejamento e interações síncronas com as crianças, além de produzirem conteúdos digitais, dentre eles, vídeos tutoriais, contações de histórias e *podcasts* para o registro das ações pedagógicas. A fundamentação pedagógica apoiou-se na Pedagogia de Freinet “Os princípios de sua proposta são a autonomia, o trabalho, a cooperação e a livre expressão. Criou instrumentos que atendiam a esses princípios, dentre eles o ateliê, o jornal de parede e o texto livre” (2025, p.13), adaptando o conceito de "ateliês" para o ambiente virtual, buscando manter o caráter investigativo e autoral da formação mesmo à distância.

Os resultados indicaram que, apesar dos desafios contextuais e da exclusão digital que afetou o público escolar, o PR configurou-se como um espaço de resistência e manutenção do vínculo com a escola pública e com a profissão docente. As narrativas das estudantes destacaram a importância das “relações intergeracionais” estabelecidas com as professoras parceiras e a relevância do trabalho coletivo para a superação de inseguranças e para a compreensão da gestão escolar. Contudo, o estudo aponta tensões críticas no momento do retorno presencial, quando as residentes relataram uma perda de autonomia e de participação nos planejamentos, sendo muitas vezes reduzidas a uma posição de observação passiva em comparação à atuação ativa que exerciam no formato remoto. Conclui-se que o programa possibilitou um aprofundamento em temas essenciais, como a alfabetização, complementando



os estágios curriculares e fomentando uma postura crítica diante das diretrizes educacionais vigentes.

O próximo artigo selecionado é elaborado por Vanzuita e Guérios (2025), caracteriza-se como uma pesquisa do tipo "estado do conhecimento", de natureza analítico-descritiva e interpretativa, com o objetivo de mapear e compreender a produção acadêmica acerca do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e do Programa de Residência Pedagógica (RP). Sendo assim, os autores realizaram um levantamento de teses e dissertações defendidas entre os anos de 2010 e 2020, disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando conectivos específicos para identificar trabalhos que abordassem a formação inicial, a relação teoria-prática e a iniciação à docência. A metodologia baseou-se na análise documental e bibliográfica dessas produções, buscando identificar como tais políticas públicas impactam as experiências formativas dos licenciandos.

Com relação aos recursos e estratégias identificados nas pesquisas analisadas, destaca-se a “concessão de bolsas remuneradas” como um elemento fundamental para a permanência dos estudantes na licenciatura, permitindo a dedicação exclusiva aos projetos. As atividades desenvolvidas no âmbito dos programas incluíram “intervenções diretas no ambiente escolar, planejamento de oficinas didáticas e a utilização da pesquisa como princípio educativo e formativo, materializada na escrita de relatórios e trabalhos autobiográficos”. Os resultados da investigação apontam que tanto o Pibid quanto a RP atuam significativamente na minimização do "choque de realidade" característico do início da carreira docente, promovendo uma articulação efetiva entre a teoria estudada na universidade e a prática escolar, configurando a práxis docente, tendo em vista que “ficou evidenciado que quem participa do Pibid e do Programa de RP possui maior segurança e mais afinidade com a docência, em razão das experiências no cotidiano escolar desde a formação inicial.” (p.16)

Como potencialidades, o estudo evidencia que a inserção no cotidiano escolar e a parceria com professores da educação básica fortalecem a construção da identidade profissional e a autonomia dos licenciandos, superando modelos de formação meramente transmissivos. Entretanto, foram identificados limites estruturais, notadamente a restrição no número de bolsas ofertadas, o que impede a universalização do acesso aos programas e gera disparidades formativas entre os estudantes. Ademais, os autores ressaltam a existência de fragilidades nos currículos das Instituições de Ensino Superior (IES), que muitas vezes





permanecem fragmentados e desarticulados das práticas inovadoras propostas pelos programas de iniciação à docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação inicial de professores, no contexto das políticas públicas brasileiras contemporâneas, tem sido objeto de investigações que situam o Programa de Residência Pedagógica (RP) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) como espaços privilegiados de “trans/formação” (ANDRADE, 2016) docente, reconhecendo seu papel formativo em diversas esferas. Essa proposição evidencia a preocupação com a “qualificação dos formadores de formadores” (GATTI, 2009), um novo momento da formação docente, onde a formação dos professores da educação básica deve ter o envolvimento do próprio professor, tal como ocorre na atividade científica.

Sendo assim, o questionamento que motivou a RSL, de conferir se a RP atua como espaço de “trans/formação” (2016) docente e se proporciona práticas pedagógicas horizontais, colaborativas e reflexivas, encontra respaldo nos resultados analisados, que confirmam a superação de modelos tradicionais de estágio em favor de uma inserção profissional mais crítica e participativa.

Nessa direção, Vanzuita e Guérios (2025) demonstraram, por meio de um estado de conhecimento, que programas como a RP atuam decisivamente na minimização do “choque de realidade” característico do início da carreira e fomentam uma formação autoral e emancipatória. Os autores evidenciam que a articulação efetiva entre teoria e prática e a aproximação entre universidade e escola básica fortalecem a construção da identidade profissional, configurando a RP como um *locus* de práxis docente.

Corroborando essa perspectiva em um contexto empírico, Bertolini, Amaral e Varani (2025) destacam a horizontalidade das relações estabelecidas no interior do programa, rompendo com hierarquias tradicionais ao ressignificar o papel dos docentes da escola básica como “professoras parceiras” em vez de preceptoras. Fundamentadas nas narrativas de experiência, as autoras revelam que o trabalho docente coletivo e a escrita reflexiva permitiram às licenciandas superar inseguranças e compreender a complexidade da gestão escolar, caracterizando a RP como um espaço de resistência e de formação mútua. Ambos os estudos convergem, portanto, ao validar a RP como um ambiente efetivo de “trans/formação”,





onde a docência é (re)construída socialmente mediante o diálogo horizontal e a investigação da própria prática.

Por fim, este trabalho cumpriu a função de demonstrar não apenas a relevância da Revisão Sistemática de Literatura (RSL) para evidenciar lacunas e direcionar novas investigações, mas também a importância de compreender o processo formativo como elemento indissociável da figura do docente. Conclui-se que espaços como a Residência Pedagógica mostram-se fundamentais nesse processo, pois permitem que a formação ocorra de dentro para fora, através da pesquisa da própria prática, da colaboração horizontal e do reconhecimento do docente como produtor de saberes.

REFERÊNCIAS

BERTOLINI, Bruna Nayara; AMARAL, Mateus Henrique do; VARANI, Adriana. O Programa Residência Pedagógica da Capes sob o olhar das estudantes: experiências em contexto remoto. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 41, e49429, 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria nº 82, de 26 de abril de 2022**. Dispõe sobre o regulamento do Programa Residência Pedagógica - PRP. Brasília, DF: CAPES, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022_Portaria_1691648_SEI_CAPES_1689649_Portaria_GAB_82.pdf. Acesso em: 10 out. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.





NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

NÓVOA, António. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Colaboração de Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PAULA, S. C. R.; RODRIGUES, C. K.; SILVA, J. C. **Educação Matemática e Tecnologia**: articulando práticas geométricas. Curitiba: Appris, 2016.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência – teoria e prática: diferentes concepções. In: BRABO, T. S. A. M.; CORDEIRO, A. P.; MILANEZ, S. G. C. (org.). **Formação da pedagogia e do pedagogo**: pressupostos e perspectivas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 133-152.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VANZUITA, Alexandre; GUÉRIOS, Juliana. Potencialidades e limites dos programas federais Pibid e Residência Pedagógica: um estado do conhecimento. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 41, e40212, 2025.

