

## Programa de Residência Pedagógica: da revisão de literatura às vivências na escola pública

### ARTIGO

**Bruno Macedo Souza<sup>i</sup>**

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Esmeraldas, MG, Brasil

**Kalinca Pena Gomes<sup>ii</sup>**

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Alvinópolis, MG, Brasil

**Anderson Gonçalves Costa<sup>iii</sup>**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Camocim, CE, Brasil

### Resumo

O objetivo deste trabalho é analisar os aspectos favoráveis e desfavoráveis a respeito do Programa de Residência Pedagógica (PRP), com base na produção científica e na experiência dos autores como residentes do programa em escolas públicas. De natureza qualitativa, a pesquisa caracteriza-se como uma revisão de literatura. Na perspectiva dos aspectos favoráveis, observou-se que o PRP proporcionou a formação e o aperfeiçoamento dos novos professores, bem como o estreitamento dos laços entre universidade e escola pública. Em contraponto, as críticas sugerem que o PRP tem uma visão pragmática da formação de professores; falta-lhe compreensão da formação docente em sua totalidade e maior articulação com as demandas da comunidade. Diante das análises críticas dos estudos, nota-se que as propostas trazidas no PRP são relevantes para uma formação inicial, entretanto, alguns pontos no programa devem ser revistos para possibilitar a formação de professores críticos em sua totalidade.

**Palavras-chave:** Residência Pedagógica. Formação de professores. Educação Superior. Revisão de Literatura.

### Pedagogical Residence Program: from literature review to public school experiences

### Abstract

The objective of this work is to analyze the favorable and unfavorable aspects regarding the Pedagogical Residency Program (PRP) in scientific production, added to the authors' experiences as residents of the program in public schools. Qualitative in nature, the research is characterized as a literature review. From the perspective of favorable evaluation, it was noticed that the PRP provided the training and improvement of new teachers and the strengthening of ties between universities and public schools. In contrast, criticisms suggest that the PRP takes a pragmatic view of teacher education; it lacks understanding of teacher training in its entirety; and greater articulation with the demands of the community. In view of the critical analysis of the studies, it is noted that the proposals brought in the

PRP are relevant for initial training, however, some points of this program must be reviewed, to enable critical teachers training in its entirety.

**Keywords:** Pedagogical Residence. Teacher training. College education. Literature review.

## 1 Introdução

A qualidade da formação de professores é relevante para o desenvolvimento da nação visto que esses profissionais formarão as futuras gerações e terão impactos na sociedade. Por isso, é importante destacar ações voltadas para a formação docente e sua inscrição nas ações do Estado no setor da educação (BARBOSA; FERNANDES, 2017).

Como parte das ações da Política Nacional de Formação de Professores (PNFP), o Ministério da Educação (MEC) publicou no ano de 2018 o edital do Programa de Residência Pedagógica (PRP), instituído pela Portaria n.º 38, de 28 de fevereiro de 2018. O PRP tem como objetivo promover o desenvolvimento dos licenciandos, proporcionando a imersão deles nas instituições de ensino básico a partir de estratégias que subsidiam uma aprendizagem efetiva ao longo de sua formação acadêmica.

Essa política visa a aprimorar o estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura por meio do fomento a projetos que fortaleçam o campo da prática e levem os licenciandos a vivenciarem ativamente a relação entre teoria e prática profissional. Isso é alcançado por meio da utilização de coleta de dados, diagnósticos sobre o ensino e a aprendizagem escolar, além de outras metodologias (BRASIL, 2018).

Desde o seu lançamento em 2017, a PNFP incluiu a criação de uma Base Nacional Docente com o objetivo de garantir a qualidade da formação inicial e continuada dos docentes da educação básica. No entanto, após a mudança de governo em 2019, a PNFP sofreu fragmentações devido à influência de diferentes setores no MEC (GATTI, 2021).

Diante desse contexto, é importante realizar uma investigação sistemática dos aspectos favoráveis e desfavoráveis do PRP, visando a contribuir para o aprimoramento

do programa. Nesse sentido, o problema orientador deste estudo é o seguinte: quais são os principais aspectos favoráveis e desfavoráveis do Programa de Residência Pedagógica, levando em consideração as diversas dinâmicas presentes nos diferentes setores envolvidos no programa?

Este artigo tem como objetivo analisar os aspectos favoráveis e desfavoráveis do Programa de Residência Pedagógica com base na produção científica e na vivência dos autores deste trabalho em relação ao programa. Para alcançar esse objetivo, utilizou-se da abordagem qualitativa, adotando a revisão de literatura narrativa realizada em bases de periódicos relevantes. As buscas foram realizadas no Portal de Periódico da CAPES, no *Scientific Electronic Library Online* (Scielo) e *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal* (Redalyc). Foram estabelecidos critérios de inclusão e exclusão, resultando na seleção de 11 artigos para a análise.

Investigar o PRP demonstrando como o programa está sendo implementado permitirá apresentar novos aportes para reforçar, melhorar e dar continuidade ao programa nas universidades, além de promover a criação de novos projetos e o aumento do número de participantes. Isso é especialmente relevante, considerando que o PRP contempla apenas uma pequena parcela de estudantes. Como argumenta Gatti (2021), as políticas educacionais são pouco monitoradas tanto em seu desenho quanto em seus impactos, o que dificulta a proposição de ajustes e melhorias.

O interesse pela temática surgiu a partir da experiência dos autores deste trabalho como bolsistas residentes do Programa de Residência Pedagógica, Edital nº 06/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Núcleo de Educação Física da Universidade Federal de Viçosa (UFV), *campus* Florestal, entre agosto de 2018 e janeiro de 2020, totalizando 18 meses.

O artigo, além desta introdução, está organizado em outras quatro seções. Em seguida, é apresentado o referencial teórico da pesquisa, abordando a formação profissional do professor, a Política de Formação de Professores e o Programa de Residência Pedagógica. Segue-se apresentando a metodologia, os resultados e as discussões com base na análise dos artigos contemplados no estudo, além da

experiência dos autores no programa. Encerra-se com a apresentação das considerações finais.

## 2 Referencial Teórico

### 2.1 A formação profissional do professor

Segundo Freitas (2007), a expansão da formação de professores no Brasil foi uma resposta a uma demanda implementada na década de 1990, subordinada às recomendações de organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Na perspectiva de aperfeiçoamento, essa expansão foi caracterizada pela ampliação das Instituições de Ensino Superior (IES) e pela diversificação dos cursos de formação, visando a atender à crescente procura pelo ensino superior.

Para o Ministério da Educação (BRASIL, 1999), o objetivo da formação de professores é sua profissionalização por meio do desenvolvimento de competências que possibilitem a atuação docente em suas dimensões técnicas, sociais e políticas, todas igualmente importantes. Isso ocorre porque os novos contextos sociais e tecnológicos têm demandado novas características na formação profissional, sobretudo da formação docente, que garantam a adoção de novas abordagens e estratégias de intervenção pedagógica (SÁ *et al.*, 2017).

Tal realidade mostrou-se com mais intensidade a partir da Pandemia da Covid-19, o que exigiu mudanças na forma de transmitir informações e conhecimentos. No contexto pós-pandemia, as escolas foram reabertas e depararam-se com índices alarmantes de defasagem do alunado em diversos componentes curriculares. Hoje, são necessárias novas estratégias para uma prática pedagógica que busque desenvolver nos alunos maior autonomia na construção do conhecimento, o que só será possível com o maior investimento na formação docente, seja inicial ou continuada.

De acordo com Oliveira e Bastos (2007, p. 2), “um dos maiores problemas na

formação docente diz respeito ao desenvolvimento da sua formação inicial”. Mesmo tendo uma base teórica importante, muitas vezes, a formação inicial não atende aos desafios encontrados quando ocorre a ida do licenciando para a escola, principalmente por não ter uma discussão *a posteriori* sobre aquilo que acontece naquele ambiente. Quando o professor se forma e vai exercer a docência, percebe que intervenções relevantes demandam muitos esforços, principalmente pela falta de recursos e materiais necessários, de modo que

[...] a atual perspectiva vem sendo construída há décadas, permeada, em prática, por estratégias emergenciais que portam, principalmente aos professores e alunos, condições nem sempre favoráveis de escolarização, seja ao que tange os espaços, os materiais, o currículo, a cultura escolar e a formação docente (CABRAL *et al.*, 2014, p. 391).

Condições desfavoráveis estão presentes na realidade da educação pública brasileira, principalmente devido à falta de estrutura e recursos na maioria das escolas, incluindo escassez de laboratórios, quadras, materiais e assistência em diversas demandas. Como resultado, os docentes acabam sobrecarregados, pois precisam esforçarem-se muito mais para desenvolverem determinados trabalhos com seus alunos.

A profissão de professor continua sendo desvalorizada, não só pelos baixos níveis salariais, mas também pelo tratamento dispensando aos docentes, tanto pelos poderes públicos quanto pela sociedade. Existe uma percepção equivocada de que o docente é apenas um técnico e ensinar é algo simplório que depende de vontade e preparo. Portanto, é preciso implementar políticas que garantam condições adequadas de trabalho, carreira e salários justos, desenvolvimento pessoal e profissional (BRASIL, 1999).

Uma formação inicial de qualidade é essencial para a formação de profissionais capacitados que possam lidar com as situações decorrentes do seu ambiente de trabalho. No entanto, historicamente, a profissão de professor tem sido desvalorizada e, atualmente, existem várias tentativas de retirada de direitos dos professores, aprofundando ainda mais essa desvalorização da categoria.

## 2.2 A Política de Formação de Professores

A formação dos docentes que atuam na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio tem sido amplamente discutida pelas instituições de ensino superior, associações científicas e outros segmentos do campo educacional. No entanto, ainda há lacunas nas normas que a regulamentam, na gestão da educação, nas experiências formativas e na atuação profissional. Nesse contexto, a formação de professores representa um dos grandes desafios enfrentados pela política educacional brasileira na contemporaneidade (OLIVEIRA; LEIRO, 2019).

Em 2017, o MEC lançou a Política Nacional de Formação de Professores (PNFP) com o objetivo de aprimorar a formação docente e, conseqüentemente, melhorar a qualidade da educação. Uma educação de qualidade depende de diversos fatores, incluindo a formação docente. Quanto mais capacitado e preparado o professor estiver, melhor será o seu desempenho em sala de aula diante das demandas existentes. Como salienta Freitas (2007, p. 1221),

Uma política de formação de professores exige que sejam tratadas, igualmente, as bases da educação escolar, visando sua transformação para a construção de uma nova qualidade da educação básica, orientada pelas necessidades sociais da formação de nossa infância e da juventude.

Dessa forma, a política de formação de professores precisa abordar as demandas necessárias para a constituição de um professor que compreenda as realidades escolares e tenha conhecimento para lidar com elas de maneira correta. Para que isso aconteça, é necessário expandir e melhorar a qualidade dos cursos de formação inicial, conforme proposto pela PNFP.

A PNFP busca estreitar as relações entre a União, as redes municipais e estaduais de ensino e as instituições de ensino superior, com base na integração entre a teoria e a prática nos cursos de formação a partir de uma visão sistemática e articulada entre o ensino superior e a educação básica. A PNFP também enfatiza a importância do domínio sistêmico da Base Nacional Comum Curricular. Esses princípios tiveram como mote o diagnóstico preocupante do desempenho insuficiente dos estudantes, a baixa

qualidade da formação inicial dos professores, currículos carentes de atividades práticas e estágios desvinculados das escolas (BRASIL, 2017).

No entanto, muitas das alternativas para os problemas relacionados à formação dos professores não estão ligadas apenas a questões técnicas ou grandes proposições teóricas, mas poderiam ser apropriadas pelo Estado a partir das pesquisas da área da educação e dos debates estabelecidos pelos movimentos e entidades do setor sobre os princípios e os fundamentos da formação (FREITAS, 2007).

Considerando os obstáculos citados, o MEC estabeleceu ações para a formação inicial de professores da educação básica: a criação do Programa de Residência Pedagógica, com previsão de 80.000 bolsas; a modernização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); a oferta de 250 mil vagas na Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a oferta de 20 mil vagas ociosas do Programa Universidade para Todos (PROUNI) para cursos de primeira e segunda Licenciatura (ANPED, 2017).

A educação de qualidade pretendida depende, sem dúvidas, da formação docente. Essa relação não isenta o Estado de prover recursos e investimentos em diferentes domínios para a escola pública, a fim de superar a situação precária encontrada nos rincões do país. Muitas vezes, a formação inicial do professor não permite que o licenciando perceba algumas mazelas presentes na escola, mesmo após a sua graduação.

## 2.3 O Programa de Residência Pedagógica

No ano de 2018, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) lançou o Edital 06 para apresentar o Programa de Residência Pedagógica. O PRP trouxe algumas inovações, como a inclusão de estágio supervisionado nas escolas de educação básica a partir do terceiro ano de graduação para estudantes dos cursos de licenciaturas. Com isso, objetivou-se aprimorar a formação inicial docente e melhor avaliar os futuros professores que contarão com acompanhamento periódico, a partir da parceria entre instituições formadoras e redes

públicas de ensino (BRASIL, 2017).

A Residência Pedagógica (RP) tem como objetivo proporcionar ao licenciando um contato direto com a realidade da educação básica. Enquanto o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi destinado ao início do curso, a RP surge como uma proposta de modernização e complementação, voltada para a fase final da graduação. Dessa forma, os estudantes que participarem de ambos os programas terão oportunidade de vivenciar a escola de educação básica ao longo de toda a formação por meio de projetos que fortaleçam o campo da prática docente. A RP busca incentivar o licenciando a exercitar ativamente a relação entre teoria e prática profissional, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias (BRASIL, 2018).

Por “residência” entende-se, como definido pela própria política, a imersão de discentes matriculados nos cursos de formação de professores nas escolas públicas de educação básica, denominadas “escola-campo”. Essa atividade totaliza 440 horas distribuídas em atividades de ambientação, regência, planejamento, intervenção pedagógica, avaliação e socialização de atividades, ao longo de 18 meses (BRASIL, 2017). Com essa ampla carga horária, o programa enfocou o contato do licenciando com a escola com o objetivo de proporcionar uma imersão na realidade escolar. Isso possibilita ao licenciando conhecer todos os processos presentes na educação básica, o que não seria permitido apenas com o estágio curricular obrigatório.

Na escola-campo, o residente é acompanhado por um preceptor, docente da educação básica e na Instituição do Ensino Superior (IES) a qual está vinculado, é acompanhado por um docente orientador. Em relação à coordenação do Projeto Institucional de Residência Pedagógica, esta é realizada por um docente da IES, denominado Coordenador Institucional (BRASIL, 2017).

Ao analisar o quantitativo de horas de atividades e o tempo de duração do programa, percebe-se que o residente terá um tempo considerável para desenvolver-se. Entretanto, deve-se analisar se esta formação terá discussões pertinentes sobre o tornar-se professor ou fundamenta-se apenas em um pragmatismo sem análises. Faria e



Diniz-Pereira (2019, p. 351), em relação ao tempo e a prática, perceberam

[...] uma tendência, especialmente nas instâncias políticas, de defesa da ampliação do tempo – e de uma mudança nas condições de realização – da formação prática dos professores, porém, nem sempre acompanhada de uma discussão aprofundada no que diz respeito às condições do trabalho docente, à sua carreira e remuneração [...].

Em relação à perspectiva da residência, é importante trazer as percepções das entidades de educação do país, dentre as quais a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped), para quem o PRP

[...] incorre em uma visão reducionista da formação de professores, que em vez de implementar no processo formativo a necessária unidade teoria-prática, que não pode ser dicotomizada, propõe uma desvinculação definitiva de teoria e prática, reduzindo a formação docente a um “como fazer” descompromissado de uma concepção sócio-histórica e emancipadora. Isso prejudica a qualidade da educação básica das crianças e jovens brasileiros, esvaziando-a de sua função social e cidadã (ANPED, 2018, p. 2).

No PRP, é interessante o contato do licenciando com a escola nos anos finais de seu curso. No entanto, é importante ter um olhar crítico sobre como esse programa está impactando a formação inicial. Conforme destacado anteriormente, ter uma prática de vivência escolar sem promover os devidos diálogos e discussões pode resultar em uma prática vazia, sem eficácia na construção de um docente que entenda as relações que ocorrem na escola.

### 3 Metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se como uma revisão de literatura, que segundo Vosgerau e Romanowski (2014), consiste em organizar, esclarecer e fornecer um panorama das principais obras existentes, bem como apresentar sínteses sobre a produção de um campo. Recorre-se à pesquisa de natureza qualitativa, que se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação de determinadas informações (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Para atender ao objetivo da investigação, realizou-se busca no mês de setembro de 2021 nas bases de dados eletrônicas: Portal de Periódicos CAPES; *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal* (Redalyc), considerando na busca o período de 2018 a 2021. A escolha desse período justifica-se pelo ano de criação da Residência e o ano em que foi realizada a busca dos artigos. Os termos de busca utilizados foram "Residência Pedagógica" e "Programa de Residência Pedagógica", utilizando o operador booleano "AND" em todas as plataformas.

Os trabalhos foram selecionados considerando os seguintes critérios de inclusão: (i) trabalhos sobre o Programa de Residência Pedagógica; (ii) disponíveis na íntegra; (iii) artigos classificados no Qualis Capes nos estratos A1, A2 e B1; e (iv) publicados a partir de 2018. Foram excluídos os trabalhos que não tratavam da temática investigada; artigos em inglês; duplicatas de estudos; e trabalhos publicados antes de 2018.

Considerando estes critérios, procedeu-se a busca dos artigos nas bases, sendo encontrados 67 artigos. Em seguida, foram analisados os títulos, os resumos e as metodologias (já que em alguns artigos o resumo não especificava o programa trabalhado), de modo a verificar se estes se enquadravam no escopo da pesquisa. Ao final, foram selecionados 29 artigos, sendo estes classificados a partir do Qualis Capes (2013-2016) da área "Ensino" ou, quando não contemplada essa área, considerou-se a classificação da área "Educação".

Após selecionados, os artigos foram lidos integralmente. Foram utilizados onze (11) estudos para realizar a pesquisa e ponderar a apuração da validade dos métodos e dos resultados. Foi confeccionado pelos autores um quadro (APÊNDICE A) contendo os dados dos artigos escolhidos. Para auxiliar na organização da pesquisa, foi traçada uma hierarquia, sendo proposto que a apresentação dos achados a partir dos aspectos favoráveis, seguidos pelos desfavoráveis.

## 4 Resultados e Discussão

Em relação à análise dos artigos, foram observados os benefícios e as críticas direcionadas ao programa. A seguir, serão elencados os aspectos favoráveis e desfavoráveis encontrados, destacando que alguns textos abordavam os dois aspectos. No que diz respeito aos aspectos favoráveis, percebe-se que o PRP proporcionou um aperfeiçoamento na formação de novos professores e uma maior aproximação com a realidade do cotidiano escolar. Em relação aos aspectos desfavoráveis, há questionamentos sobre a visão pragmática e as dúvidas que surgem em relação à sua inovação. Uma análise mais aprofundada desses aspectos será apresentada a seguir.

### 4.1 Aspectos favoráveis do Programa de Residência Pedagógica

Com base no conteúdo dos artigos, foram encontrados resultados satisfatórios relacionados ao amadurecimento dos alunos participantes do PRP, pois oportunizou a integração universidade-escola, permitindo uma vivência no ambiente escolar, ação imprescindível à qualidade educacional. Além disso, observou-se o estabelecimento de valores, agregando significados na formação do residente a partir das construções elaboradas e estratégias efetivadas (MOREIRA; PASSOS, 2020; GOMES; SANTOS, 2021).

As atividades desenvolvidas pelo PRP contribuíram com as ações dos residentes no contexto escolar. Os participantes vivenciaram um aprendizado dinâmico pelas trocas coletivas nas escolas, acompanhados pelo docente preceptor e avaliados pelo docente orientador, facilitando uma compreensão mais profunda sobre a dinâmica escolar (MOREIRA; PASSOS, 2020; ALVES; CARDOSO; SILVA, 2020; RODRIGUES *et al.*, 2021).

No PRP, são destinadas 60 horas à ambientação na escola, 320 horas de imersão e 100 horas de regência. Com a carga horária total do projeto, foi possível aos residentes estreitarem laços com os alunos, gerando um ambiente em que os residentes

sentiam-se mais seguros para a regência das turmas (GOMES; SANTOS, 2021). A autonomia que os universitários tinham permitiu iniciativas contra-hegemônicas (que não se pautavam somente em aulas tradicionais) para a organização do projeto (COSTA; GONÇALVES, 2020).

Entendendo a necessidade de um maior tempo de vivências, Maciel, Nunes e Pontes Junior (2020, p. 2235) ressaltam que tanto o Estágio Curricular como o Residência Pedagógica (RP) apresentam:

[...] em suas propostas o compromisso com essa formação crítica e reflexiva. No entanto, consideram que a RP oferece ao estudante um tempo maior na instituição campo, onde pode conhecer, vivenciar e refletir sobre outros aspectos para além da regência em sala de aula. Nesse programa eles tem a oportunidade de diálogo com a gestão da escola, com os pais e contam, na maioria das vezes, com o acompanhamento de um professor supervisor comprometido com sua formação, nesse período de imersão no ambiente profissional do futuro professor.

O fato de os discentes estarem envolvidos em dois mecanismos de formação favorece o desenvolvimento professoral e contribui para a qualificação dos futuros professores. É importante destacar a importância da participação ativa do professor coordenador do ECS no RP a fim de fortalecer a perspectiva crítica e mediar a relação entre teoria e prática. Tanto no estágio, na residência quanto docência são indispensáveis condições formativas que permitam a ocorrência de processos inovadores nas práticas de formação (ARAÚJO; MARTINS, 2020; MACIEL; NUNES; PONTES JUNIOR, 2020).

Inegavelmente, o PRP contribuiu com a formação dos discentes das licenciaturas no Brasil, visto que ele subsidia no aspecto social, por ofertar bolsas de estudos no valor de R\$ 400,00 mensais. Essa que, muitas vezes, consiste na única fonte de renda de milhares de estudantes de licenciatura, contribuindo para a sua permanência nas universidades (GOMES; SANTOS, 2021).

Além do aspecto social, as bolsas são um incentivo à permanência de estudantes de baixa renda em seus cursos. Estar imerso no possível ambiente de trabalho é interessante, pois permite ao estudante aperfeiçoar suas habilidades docentes

e familiarizar-se com as dinâmicas e realidades presentes no contexto escolar.

## 4.2 Aspectos desfavoráveis do Programa de Residência Pedagógica

Os aspectos desfavoráveis encontrados nos artigos analisados são observados desde a implementação do programa, que já envolvia incertezas. Como tratam Gomes e Santos (2021, p. 9) “quando finalmente o edital da RP foi publicado, havia pouco tempo para inserção do projeto da IES no portal da CAPES e muitas dúvidas a respeito do programa, sobretudo no que diz respeito às escolas preceptoras”. Assim, as instituições aderiram sem ter um respaldo sobre as suas dúvidas, imersas em questionamentos sobre como desenvolveriam o programa.

Para Santana e Barbosa (2020, p. 15), “[...] o Edital CAPES n.º 06/2018 não sinaliza claramente como se darão as relações entre teoria e prática, entre PRP e BNCC e entre o programa e o componente de estágio que compõe a grade curricular dos cursos de licenciatura”. Essas dúvidas foram respondidas durante a implantação do programa.

É importante perceber que o PRP foi iniciado sem dialogar com entidades que discutem educação no país, indo “[...] ao encontro de premissas tecnicistas do fazer docente [ao demonstrar] em sua essência uma visão pragmática da formação de professores” (COSTA; GONÇALVES, 2020, p. 307), relegando muitas horas de atividades a uma perspectiva prática, sem citar como ocorreriam os processos de diálogo e discussão com os residentes.

No decorrer da construção do Programa de Residência Pedagógica, foram desconsiderados os posicionamentos de entidades como Anfope, Anpae e Anped. O programa permaneceu com um caráter pragmático, principalmente em sua concepção curricular vinculada à BNCC e à proposta de articulação da teoria e prática tomadas como dadas em espaços distintos (SILVA, 2018).

Como se sabe, os programas de formação devem articular-se com a universidade e a comunidade escolar a fim de se aproximarem das necessidades da

formação de professores, pois, para se constituir professor, o licenciando necessita muito mais que de um ensino sólido. É necessário que ele relacione-se com o seu ambiente de trabalho e entenda todas as dinâmicas e relações presentes nesse ambiente.

Os fatores que constituem um ensino de qualidade vão muito além de conteúdos e de práticas pedagógicas excelentes, ou de mera qualidade técnica, mas sim na busca de uma qualidade política no sentido de compreender como as relações se dão na sociedade em que estão inseridos. O ensino de qualidade começa com os fatores sociais e tanto a universidade como a escola devem estar cientes do contexto social em que estão inseridas, o projeto político pedagógico deve ser voltado para reduzir ao máximo as diferenças sociais entre os pares (FIGUEIREDO; GAGNO, 2020, p. 8).

Nas relações estabelecidas na escola, os professores devem considerar os indivíduos que compõem aquele espaço, buscando sempre analisar o contexto social e cultural em que estão inseridas as aprendizagens e conhecimentos que contemplem todas as culturas, vozes e diferenças em sala.

Quando no PRP são oferecidas somente 80 mil bolsas, tendo o país mais de um milhão de estudantes de licenciatura, deve-se analisar qual seria a estratégia mais interessante para contemplar mais residentes. Pois, dessa forma, vão ser privilegiados somente alguns, comprometendo a intenção de “qualidade” que o programa apresenta. Compactuamos com a crítica de Araújo e Martins (2020) e Maciel, Nunes e Pontes Junior (2020) quanto a limitação do número de estudantes atendidos pelo PRP.

Ainda que o estágio supervisionado atenda a todos os estudantes, é importante entender que essa atividade se consubstancia. Como aponta Araújo (2020), na teoria, na reflexão coletiva e em práticas de investigação e intervenção politicamente situada,

[...] o PRP, de certo modo, não dialoga com o estágio em uma perspectiva de *práxis*, de profissionalização docente e, acima de tudo, não se articula, necessariamente, a construção de um projeto de educação para todos. Assim, o PRP, por vezes, não traz em sua gênese o estágio como *práxis*. Ao contrário, o retoma como mera receita, como diversos passos lineares que o estudante deverá seguir para que a aprendizagem da profissão ocorra (ARAÚJO, 2020, p. 3).

O programa traz a perspectiva de utilização da residência pedagógica em substituição do estágio supervisionado, não como a sua complementação. Por isso, uma análise mais profunda por parte das instituições de ensino superior sobre a implementação do PRP é necessária, justamente, por este focar uma prática que não está necessariamente voltada para análise das realidades escolares de forma crítica.

### 4.3 Vivências perante o Programa de Residência Pedagógica

Os autores deste trabalho fizeram parte do PRP como residentes, do edital de 2018 no núcleo de Educação Física da UFV - *campus* Florestal, e compartilham dos aspectos favoráveis e desfavoráveis apontados pelos estudos. Portanto, considerou-se necessário apresentar alguns aspectos sobre suas vivências no programa, também marcada por diversas incertezas, como em relação às cláusulas de desistência da bolsa e a falta de formação inicial. Tornou-se angustiante para os residentes ter que produzir dezenas de planos de aula sem ao menos ter iniciado suas regências e sem ter recebido uma formação adequada.

Concordamos que os fatores desfavoráveis do PRP são específicos de cada núcleo e de cada contexto. No entanto, há algumas problemáticas que parecem recorrentes em vários núcleos do programa, como a lógica de produção, a falta de recursos, a falta de autonomia dos residentes e a resistência ao acolhimento (LEITE; ALMEIDA, 2021). Essas questões têm sido apontadas em outros estudos sobre o PRP e podem comprometer a efetividade do programa em alcançar seus objetivos pedagógicos e formativos.

Nesse processo, “[...] o PRP demonstra em suas concepções, seu caráter neoliberal, pois parte de uma ideia de educação ligada à capacitação e ao atendimento de demandas, buscando enquanto produto final a eficiência e a aplicabilidade de habilidades” (COSTA; GONÇALVES, 2020, p. 320).

Essa lógica da educação ligada à capacitação vem-se fortalecendo desde o lançamento da BNCC, que tem como concepção que o alunado deve alcançar

determinadas aprendizagens essenciais a partir de diversas competências. Com esse enfoque em competências cognitivas, pode haver uma fragmentação do conhecimento e uma formação excessivamente técnica em desfavor de uma formação que possibilite reflexões críticas.

Sob essas circunstâncias, ocorreu o nosso processo de imersão na prática escolar: repleto de dúvidas e falta de pertencimento àquele local, visto que, muitas vezes, não nos víamos como professores, principalmente pelos estudantes. Assim como relatado em momento anterior, “no início foi muito difícil, pois o fato de estarmos ali na escola, trazia uma situação de dúvida quanto ao nosso papel, visto que não éramos professores, muito menos alunos, tornando mais difícil a aceitação dos residentes pelos estudantes” (SOUZA; GOMES, 2021, p. 10).

Essas dificuldades iniciais estavam relacionadas à falta de autonomia dos autores no espaço escolar, estando estes muito limitados aos objetos de conhecimento que o preceptor trabalhava. Por outro lado, essa experiência permitiu-nos perceber e compreender as dificuldades enfrentadas pelos professores de Educação Física, já que, muitas vezes, depararam-se com a falta de materiais e de infraestrutura (SOUSA; BARROSO, 2019).

Durante o período de regências, enfrentamos um longo trajeto de construção e adaptação de processos e enfrentamos situações desafiadoras, como o comportamento inadequado de alguns estudantes.

Outro fator importante relatado pelos residentes, além da escassez de recursos físicos e falta de espaços adequados para as aulas, foi a relação humana para com os alunos. Segundo relatos, alguns alunos, em sua minoria, construíram certa resistência para a relação de respeito com os acadêmicos [...] (MONTEIRO *et al.*, 2020, p. 6).

O relato dos residentes sobre a relação humana com os alunos evidencia a importância da interação e do diálogo para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. A construção de uma relação de respeito entre professores e alunos é fundamental para o engajamento e a motivação dos estudantes. Porém, é importante reconhecer que essa relação não se constrói de forma imediata e depende da criação de



um ambiente acolhedor e seguro, onde todos se sintam confortáveis para expor suas ideias e opiniões. Cabe aos professores e residentes buscar estratégias para construir essa relação de respeito, mesmo diante de eventuais resistências por parte dos alunos.

Mesmo com as dificuldades encontradas durante o programa, entendemos que ele é “[...] um programa de grande importância para os residentes que estão se formando professores, pois estes necessitam ter um conhecimento do seu futuro ambiente profissional, muito focado pela residência” (SOUZA; GOMES, 2021, p. 12).

Durante o Programa de Residência Pedagógica, as atividades em sala de aula permitiram não só a realização de intervenções, mas também o contato direto com a dinâmica entre ensino e aprendizagem, planejamento de aulas e aplicação dos conhecimentos teórico-práticos. Isso ressalta a importância do programa para o desenvolvimento profissional e formação docente (OLIVEIRA NETO; PEREIRA; PINHEIRO, 2020).

O PRP oportunizou diversas vivências para a construção do profissional docente, entendendo que o fazer docente é um processo complexo, cheio de dificuldades durante o seu desenvolvimento. Assim, esse programa proporciona ao residente estar em contato com essas demandas desde a metade do seu curso, sendo de grande valia para o professor em formação.

## 5 Considerações finais

Diante das discussões expostas, inúmeras reflexões puderam ser levantadas sobre o Programa de Residência Pedagógica, o qual se pode dizer que contribuiu com a formação de vários discentes dos cursos de licenciaturas do Brasil, mesmo que em certos aspectos assemelhe-se ao estágio obrigatório.

Quando percebemos as análises críticas dos estudos, entendemos que as propostas trazidas pelo Programa de Residência Pedagógica são relevantes para uma formação inicial, entretanto, alguns pontos questionadores sobre o programa são chaves. A construção de um programa de formação de professores necessitaria do

diálogo com as organizações que discutem a educação brasileira, que não foi o caso do residência.

Mesmo assim, a partir de algumas perspectivas dos artigos analisados, foram sugeridas intervenções como: aumento da abrangência do programa; ampliação das etapas posteriores à conclusão do curso; modificações no tempo de residência e a possibilidade de o PRP tornar-se uma especialização *Lato Sensu*. Também salientamos minimizar a burocracia e dar maior autonomia às IES para desenvolverem o projeto em diferentes contextos/realidades.

## Referências

ALVES, Taynah Nery; CARDOSO, Gutemberg da Silva; SILVA, Ivanderson Pereira da. Projetos com interfaces da Web 2.0 no Programa de Residência Pedagógica de Física da Universidade Federal de Alagoas. **Revista EDaPECI**, São Cristóvão (SE), v.20. n.2, p.58-67, mai./ago., 2020. DOI: <http://doi.org/10.29276/redapeci.2020.20.213680.58-67>.

ANPED. **Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC**. 2017. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/manifestacao-das-entidades-educacionais-sobre-politica-de-formacao-de-professores-anunciada>. Acesso em: 21/09/2021.

ANPED. **Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC!**. p. 1-2, 2018. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/entidades-se-posicionam-contrarias-padronizacao-e-controle-impostos-pelo-programa-de-residencia>. Acesso em: 23/09/2021.

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; MARTINS, Elcimar Simão. Estágio curricular supervisionado como práxis: algumas perguntas e possíveis de respostas. **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 1, p. 191-203, jan/abr. 2020. DOI: <http://doi.org/10.17058/rea.v28i1.12902>.

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. O estágio como práxis, a pedagogia e a didática: que relação é essa?. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, 1-15, e3096048, p. 1-15, jan./dez. 2020. DOI: <http://doi.org/10.14244/198271993096>.

BARBOSA, Marinalva Vieira; FERNANDES, Natália Aparecida Morato. Políticas públicas para formação de professores e seus impactos na Educação Básica. **Em Aberto**, v. 30,

n. 98, p. 15-20, 2017. DOI: <http://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.30i98.3394>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. A Secretaria, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC lança Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica**. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>. Acesso em: 20/09/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital Capes n. 06/2018** - Programa de Residência Pedagógica. Brasília, 2018.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; POSTALLI, Lidia Maria Marson; ORLANDO, Rosimeire Maria; GONÇALVES, Adriana Garcia. Formação de professores e ensino colaborativo: proposta de aproximação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 9, n. 2, p. 390–401, 2014. DOI: <http://doi.org/10.21723/riaee.v9i2.7043>.

COSTA, Carolina Caporal Dantas; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. A residência pedagógica e o pragmatismo na formação docente. **Revista de estudios y experiencias en educación**, v. 19, n. 41, p. 307-321, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21703/rexe.20201941caporal17>.

FARIA, Juliana Batista; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Residência pedagógica: afinal, o que é isso?. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019. DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.v28i68.8393>.

FIGUEIREDO, Josiane Aparecida Gomes; GAGNO, Roberta Ravaglio. Reflexão das práticas e vivências contextualizada entre a Universidade e Escola a partir do Programa de Residência Pedagógica. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 18, nº13, 2020. p. 6-30, jan./abr., 2020. DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2020.18.1.6-30>.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300026>.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de Professores no Brasil: políticas e programas. **Revista Paradigma**, Vol. XLII, Nro. Extra2: Políticas, Programas e Práticas, maio de 2021/01-17. DOI: <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2021.p01-17.id1044>.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Org.). **Métodos de pesquisa**.

Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, Geovane Ferreira; SANTOS, Clemliton Pereira dos. A experiência de implantação do Programa Residência Pedagógica em universidade multicampi. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 26, e214931, p. 1-16, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v26e2021a4931>.

LEITE, Jamilly Ellen Rodrigues; ALMEIDA, Danusa Mendes. Programa Residência Pedagógica como experiência de estágio no curso de pedagogia. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. e335581, 2021. DOI: <https://doi.org/10.47149/pemo.v3i3.5581>.

MACIEL, Alessandra de Oliveira; NUNES, Ana Ignez Belém Lima; PONTES JUNIOR, José Airton de Freitas. Estágio Supervisionado e Residência Pedagógica: possibilidades para formação docente crítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 3, p. 2223-2239, nov. 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp3.14428>.

MONTEIRO, Jorge Henrique de Lima; QUEIROZ, Leonardo Cordeiro de; ANVERSA, Ana Luíza Barbosa; SOUZA, Vânia de Fátima Matias de. O Programa Residência Pedagógica: dialética entre a teoria e a prática. **HOLOS**, Natal, Ano 36, v.3, p.1-12, e9545, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2020.9545>.

MOREIRA, Ana Paula; PASSOS, Marinez Meneghello. Para licenciandos em Matemática participantes do Programa Residência Pedagógica: o que é formação de professores?. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, e023813, p. 1-16, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.23813>.

OLIVEIRA NETO, Benjamim Machado de; PEREIRA, Anny Gabrielle Gomes; PINHEIRO, Alexsandra Alves de Souza. A contribuição do Programa de Residência Pedagógica para o aperfeiçoamento profissional e a formação docente. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 1–12, 2020. DOI: <https://doi.org/10.47149/pemo.v2i2.3669>.

OLIVEIRA, Hosana Larissa Guimarães; LEIRO, Augusto César Rios. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Pro-Posições** | Campinas, SP | V. 30 | e20170086, p. 1-26 | 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0086>.

OLIVEIRA, Silmara Sartoreto de; BASTOS, Fernando. Formação continuada de professores da educação básica e o ensino das ciências naturais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 217–230, 2007. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v1i2.448>.

RODRIGUES, Ieda Ribeiro; SILVA, Graciete do Socorro do Nascimento da; SILVA, Clemerson Santos da; SOUSA, Ronaldo Lopes de; SANTOS, Marcio Antônio Raiol dos. O Programa Residência Pedagógica e suas contribuições para a formação docente de estudantes do curso de Educação do Campo, Abaetetuba, Pará. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 6, p. 1-23, 2021. DOI: <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e8292>.

SÁ, Eliane Ferreira de; QUADROS, Ana Luiza de; MORTIMER, Eduardo Fleury; SILVA, Penha Souza; TALIM, Sérgio Luiz. As aulas de graduação em uma universidade pública federal: planejamento, estratégias didáticas e engajamento dos estudantes. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22 n. 70, p. 625-650, jul.-set. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227032>.

SANTANA, Flávia Cristina de Mâcedo; BARBOSA, Jonei Cerqueira. O dispositivo formativo da residência pedagógica: ataques, lutas e resistências. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 25, e250065, p. 1-21, 2020. DOI: <http://doi.org/10.1590/S1413-24782020250065>.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Políticas de formação de professores: construindo resistências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 307-320, jul./out. 2018. DOI: <http://doi.org/10.22420/rde.v12i23.857>.

SOUSA, Daiane Araújo de; BARROSO, Mateus Lemos. A formação inicial docente em Educação Física a partir do Programa Residência Pedagógica: um relato de experiência. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 1-15, 2019. DOI: <http://doi.org/10.47149/pemo.v1i2.3570>.

SOUZA, B. M.; GOMES, K. P. Programa de residência pedagógica: vivências e percepções dos residentes. **Motrivivência**, (Florianópolis), v. 33, n. 64, p. 01-15, 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 2175-8042. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2021.e81112>.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. DOI: <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08>.

## APÊNDICE A – Artigos selecionados para o trabalho

Nome do Artigo	Autores	Base de Dados	Disponível na Inteira	Revista e Impacto
Projetos com interfaces da Web 2.0 no Programa de Residência Pedagógica de Física da Universidade Federal de Alagoas	Taynah Nery Alves; Gutemberg da Silva Cardoso; Ivanderson Pereira da Silva	Portal Capes	SIM	REVISTA EDAPECI - B1
Reflexão das práticas e vivências contextualizada entre a Universidade e Escola a partir do Programa de Residência Pedagógica	Josiane Aparecida Gomes Figueiredo; Roberta Ravaglio Gagno	Portal Capes	SIM	Ensino & Pesquisa - B1
Para licenciandos em Matemática participantes do Programa Residência Pedagógica: O que é formação de professores?	Ana Paula Moreira; Marinez Meneghello Passos	Portal Capes	SIM	Revista Docência do Ensino Superior - B1
O Programa Residência Pedagógica e suas contribuições para a formação docente de estudantes do curso de Educação do Campo, Abaetetuba, Pará	Ieda Ribeiro Rodrigues; Graciete do Socorro do Nascimento da Silva; Clemerson Santos da Silva; Ronaldo Lopes de Sousa; Marcio Antônio Raiol dos Santos	Portal Capes	SIM	Revista Brasileira de Educação do Campo - B1
O estágio como práxis, a pedagogia e a didática: que relação é essa?	Osmar Hélio Alves Araújo	Portal Capes	SIM	Revista Eletrônica de Educação - A2
Estágio curricular supervisionado como práxis: algumas perguntas e possíveis respostas	Osmar Hélio Alves Araújo; Elcimar Simão Martins	Portal Capes	SIM	Reflexão e Ação - A2
Políticas de formação de professores: construindo resistências	Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva	Portal Capes	SIM	Retratos da Escola - B1
A experiência de implantação do Programa Residência Pedagógica em universidade	Geovane Ferreira Gomes; Clemilton Pereira dos Santos	Redalyc	SIM	Revista de Educação PUC-

<i>multicampi</i>				Campinas - B1
A residência pedagógica e o pragmatismo na formação docente	Carolina Caporal Dantas Costa; Suzane da Rocha Vieira Gonçalves	Redalyc	SIM	Revista de estudios y experiencias en educación - B1
O dispositivo formativo da residência pedagógica: ataques, lutas e resistências	Flávia Cristina de Macêdo Santana; Jonei Cerqueira Barbosa	Redalyc	SIM	Revista Brasileira de Educação - A1
Estágio supervisionado e Residência Pedagógica: possibilidades para formação docente crítica	Alessandra de Oliveira Maciel; Ana Ignez Belém Lima Nunes; José Airton de Freitas Pontes Junior	Redalyc	SIM	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação - B1

<sup>i</sup> **Bruno Macedo Souza**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2601-7391>

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

Professor efetivo na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Pós-graduado em Práticas Pedagógicas pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - IFNMG. Graduado em licenciatura em Educação Física, pela Universidade Federal de Viçosa.

Contribuição de autoria: Coleta de dados, Escrita e revisão.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5617016305624338>

E-mail: [brunomcsouza@gmail.com](mailto:brunomcsouza@gmail.com)

<sup>ii</sup> **Kalinca Pena Gomes**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4906-2849>

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

Graduada em licenciatura em Educação Física, pela Universidade Federal de Viçosa *campus* Florestal, tendo experiência na área de ensino com o Programa Residência Pedagógica. Atualmente é docente efetiva na rede estadual de Minas Gerais.

Contribuição de autoria: Coleta de dados, Escrita e revisão.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8453827970061978>

E-mail: [kalincagomes.mg@gmail.com](mailto:kalincagomes.mg@gmail.com)

<sup>iii</sup> **Anderson Gonçalves Costa**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8897-3816>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

Professor da área de Fundamentos, Política e Gestão da Educação do Instituto Federal do Ceará (IFCE). Vice-diretor da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) -



Seção Ceará. Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Contribuição de autoria: Orientação e revisão.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2944473170417036>

E-mail: [anderson.costa@ifce.edu.br](mailto:anderson.costa@ifce.edu.br)

**Editora responsável:** Cristine Brandenburg

**Especialista *ad hoc*:** Joselma Ferreira Lima e Silva e Fabrício de Sousa Sampaio

### Como citar este artigo (ABNT):

SOUZA, Bruno Macedo; GOMES, Kalinca Pena; COSTA, Anderson Gonçalves. Programa de Residência Pedagógica: da revisão de literatura às vivências na escola pública. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 5, e510172, 2023.

Recebido em 19 de março de 2023.

Aceito em 29 de agosto de 2023.

Publicado em 29 de agosto de 2023.

