

**RESIDÊNCIA DOCENTE, EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA E CONHECIMENTOS  
DO PROFESSOR: interações possíveis**

RESIDENCIA DOCENTE, EPISTEMOLOGÍA DE LA PRÁCTICA Y CONOCIMIENTO  
DEL PROFESOR: posibles interacciones

TEACHING RESIDENCE, EPISTEMOLOGY OF PRACTICE AND KNOWLEDGE OF  
THE TEACHER: possible interactions

Samara Andrade da Costa<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-1379-5522>

Sonia Regina Mendes dos Santos<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0001-8896-9083>

Diego Ferreira<sup>3</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-6158-317X>

Elisangela da Silva Bernado<sup>4</sup>

<https://orcid.org/0000-0003-3994-0254>

**Resumo**

O artigo analisa o Programa de Residência Docente (PRD) oferecido pelo Colégio Federal Pedro II/ Rio de Janeiro, cujo objetivo, entre outros, é de complementar a formação inicial recebida em cursos de licenciatura. Trata-se de projeto de formação continuada com foco no desenvolvimento de competências docentes e em suas produções acadêmicas. O estudo priorizou a análise sobre o conhecimento pela, na e da experiência narrada pelos residentes em diálogo com estudiosos do campo da formação docente como Roldão (2007) e Shulman (1986; 2004), entre outros. Verificou-se a partir das entrevistas que o PRD mantém uma preocupação mais efetiva com a formação acadêmica e com a produção de trabalhos que estreitem os laços entre teoria e prática. Constatou-

<sup>1</sup> Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Professora da Educação Básica no município de Puxinanã, Paraíba. E-mail: samara-andrade@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora associada aposentada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: profsmende@gmail.com

<sup>3</sup> Doutor em Educação pela UFF. Professor substituto do departamento de Ciências da Educação da Universidade de Lille, França. E-mail: diego.ferreira@univ-lille.fr

<sup>4</sup> Doutora em Ciências Humanas/Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professora Associada do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). E-mail: efelisberto@yahoo.com.br

**Como referenciar este artigo:**

COSTA, Samara Andrade da; SANTOS, Sonia Regina Mendes dos; FERREIRA, Diego; BERNADO, Elisangela da Silva. Residência docente, epistemologia da prática e conhecimentos do professor: interações possíveis. **Revista Pedagógica**, v. 24, p. 1-24, 2022.

DOI <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v24i1.6473>

se que o PRD tem efeitos no autoquestionamento pelo professor de sua ação prática e de seu conhecimento acadêmico, sendo necessário aproximá-lo das possibilidades de implementação das atividades pedagógicas nas escolas de origem dos residentes.

**Palavras-chave:** Residência docente. Epistemologia da prática. Profissionalização docente.

#### Resumen

El artículo analiza el Programa de Residencia Docente (PRD) que ofrece el Colegio Federal Pedro II / Río de Janeiro, cuyo objetivo, entre otros, es complementar la formación inicial recibida en los cursos de pregrado. Se trata de un proyecto de formación continua con foco en el desarrollo de las habilidades docentes y su producción académica. El estudio priorizó el análisis del conocimiento por, en y de la experiencia narrada por los residentes en diálogo con académicos en el campo de la formación docente, tales como Roldão (2007) e Shulman (1986; 2004), entre otros. De las entrevistas se encontró que el PRD mantiene una preocupación más efectiva con la formación académica y con la producción de trabajos que fortalezcan los vínculos entre teoría y práctica. Se encontró que el PRD tiene efectos sobre el auto cuestionamiento por parte del docente de su acción práctica y sus conocimientos académicos, siendo necesario acercarlo a las posibilidades de implementar las actividades pedagógicas en las escuelas de origen de los residentes.

**Palabras clave:** Residencia docente. Epistemología de la práctica. Profesionalización docente.

#### Abstract

The article analyzes the Teaching Residency Program (PRD) offered by the *Colégio Federal Pedro II / Rio de Janeiro*, whose objective, among others, is to complement the initial training received in undergraduate courses. This is a project of continuing education with a focus on the development of teaching skills and their academic production. The study prioritized the analysis of knowledge by, in and of the experience narrated by residents in dialogue with scholars in the field of teacher education such as Roldão (2007) e Shulman (1986; 2004), among others. It was found from the interviews that the PRD presupposes a more effective concern with academic training and the production of works that strengthen the links between theory and practice. It was found that the PRD has effects on the self-questioning by the teacher of his practical action and his academic knowledge, being necessary to approximate the formation of the possibilities of implementation of the pedagogical activities in the schools of origin of the residents.

**Keywords:** Teaching residence. Epistemology of practice. Teacher professionalization.

#### INTRODUÇÃO

Desde 2003 o Brasil entrou num processo de institucionalização da formação continuada de professores, bem como de qualificação de sua formação inicial, tendo posto em operação diversos programas e cursos para esse fim (SANTOS; BUENO; FERREIRA, 2017; GATTI et al. 2011; 2019): a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, a Universidade Aberta do Brasil, a Plataforma Paulo Freire, o Programa de Ações Articuladas

(PAR), a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR).

Em 2011, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) iniciou um Programa de Residência Docente (PRD) em parceria com duas instituições federais: um polo com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e outro com o Colégio Pedro II (CPII) no Rio de Janeiro. Tratava-se de receber no CPII professores das redes públicas estadual e municipais fluminenses para formação continuada. Guiando-se pelo princípio da imersão, como em residências médicas, colocavam-se em contato professores iniciantes das redes com professores mais experientes da sede do PRD.

Essas ações estimularam trabalhos científicos de revisão das políticas e projetos no campo da residência docente (SILVA; CRUZ, 2018; FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019); e outros relacionados ao PRD do Colégio Pedro II (SANT'ANNA; MATTOS; COSTA, 2015; GUEDES, 2018).

Silva e Cruz (2018) mostram que a residência docente se inspira na médica: a interação com profissionais experientes, a formação pela experimentação, a resolução de problemas cotidianos e a consideração dos avanços científicos no campo são levadas em conta; as autoras desvelam ainda variadas experiências de residências docentes: por exemplo, um programa da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), existente desde 2009; um programa da prefeitura de Jundiaí, de 2014, em parceria com universidades particulares da cidade; uma parceria da Fundação Municipal de Educação de Niterói/RJ com a Universidade Federal de Minas Gerais, entre outras que, para as autoras, não “atendem à totalidade do trabalho docente” (p. 234).

Faria e Diniz-Pereira (2019) mencionam as experiências da UNIFESP, da UFMG, além do projeto-piloto de formação continuada por “residência docente” resultante de parceria entre a CAPES com o Colégio Pedro II, além de referenciar um projeto de formação continuada da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo (UERJ/FFP), onde “[...] a prática pedagógica [de professores egressos da FFP] é partilhada, discutida, e ressignificada a partir dos encontros” (FERNANDES *et al.* 2011 *apud* FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019, p. 339). Outros projetos, mas de formação inicial, são destacados pelos autores: o da UNIFESP, o Projeto Imersão Docente da UFMG e dos “acadêmicos residentes” (NOGUEIRA; MELIN; ALMEIDA, 2011, p. 38). O Ministério da Educação, antes da ruptura

democrática de 2016, toma o PRD do Colégio Pedro II como referência para basear seus planos para a residência docente no Brasil (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019). Após a ruptura democrática, surge um projeto de residência docente que rompe com as bases dadas pelos projetos-piloto da CAPES/Colégio Pedro II e do CAPES/UFGM, atrelando-o à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que foi interpretado como ferindo “[...] a autonomia universitária, ao induzir nas IES projetos institucionais de formação que destoam das concepções de formação docente presentes nos seus próprios projetos pedagógicos” (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019, p. 351).

Sant’Anna, Mattos e Costa (2015) descrevem o Programa de Residência Docente (PRD) do Colégio Pedro II e o classificam como Terceiro Espaço na formação de professores, conforme aceção dada por Zeichner (2010). Os autores consideram-no uma boa oportunidade para que o professor ministre mais aulas e participe do processo de concepção pedagógica com mais frequência, aprimorando sua formação e sua prática docente, em geral difícil para quem inicia sua carreira. Os autores concluem que os residentes têm um desenvolvimento profissional que extrapola a articulação teoria-prática, tendo em vista que desfrutam de “[...] suporte teórico de pares mais experientes” e que estão imersos na pesquisa, por meio da qual justificam suas escolhas didáticas, metodologias e práticas de ensino (SANT’ANNA; MATTOS; COSTA, 2015, p. 275).

Na mesma linha, Guedes (2018) aborda o PRD do Colégio Pedro II, associando-o à metodologia de indução profissional de professores, explicando suas regras, funcionamento, etapas, práticas e suas avaliações. A autora defende que o PRD contribui para uma ação profissional docente numa perspectiva de pesquisa. Convergindo com alguns aspectos levantados por nosso estudo, mostra o interesse dos professores residentes pela metodologia adotada no PRD: planejamentos coletivos, assessoria técnica, trocas de experiências; escrita docente e seu potencial efeito sobre a apropriação e a compreensão de seu trabalho e compartilhamento com os atores escolares aparecem como centrais na formação do PRD, já que “[...] puderam rever suas práticas a partir da escrita sobre ela” (GUEDES, 2018, p. 154).

Na pesquisa relatada neste artigo, que tem como objetivo principal analisar o Programa de Residência Docente (PRD) oferecido pelo Colégio Federal Pedro II/Rio de Janeiro, percebemos uma convergência com os trabalhos mencionados em dois aspectos:

a reunião de elementos legais, teóricos e empíricos sobre a questão da residência docente ou pedagógica e a discussão sobre as eventuais contribuições do PRD para a formação e profissionalização docente. O estudo do PRD enquanto política de formação de professores pode desvelar eventuais problemas e possibilitar seu aperfeiçoamento e a de ações similares nas esferas municipal, estadual ou nacional. Por meio de entrevista semiestruturada com os professores residentes captamos as percepções dos diferentes aspectos do PRD e focalizamos os processos formativos adotados e seus efeitos sobre a ação de ensinar e das práticas didático-pedagógicas dos entrevistados.

Enfim, discute-se a metodologia efetiva do PRD do CPII sob os prismas de Roldão (2007), em conformidade com suas formulações das “especificidades do trabalho docente”, e de Shulman (1986), em acordo com suas formulações sobre os “conhecimentos do professor”, numa perspectiva que conjuga epistemologia da prática e saber científico como essenciais à ação de ensinar.

Mais recentemente, a Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), traz um novo cenário de mudanças para a formação docente. A proposta traz ainda um conjunto de competências alicerçadas na BNCC e que devem ser alcançadas pelo docente em formação. Na leitura de Pires e Cardoso (2020), estamos diante de um retrocesso nas discussões daquilo que se construiu e foi instituído nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (DCN) de 2015, quando a formação do licenciando era compreendida em sua totalidade. Atualmente, se está valorizando a formação de um docente instrumentalizado para executar tarefas. Quanto ao PRD, permanece ainda sem condições de análise a sua permanência como formação pretendida para os professores.

## 1 SOBRE A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

A residência docente em questão tem um projeto de formação que busca expressar e aprofundar a relação entre teoria e prática, entre saber científico e saber escolar. Apesar

disso, é preciso investigar como focalizam e valorizam o que convencionou-se chamar epistemologia da prática. Outras vezes, os estudos apontarão para a necessidade de se recuperar o conhecimento científico como base para o trabalho docente (SHULMAN, 1986). Este estudo, pauta-se no trabalho de Roldão (2007, p. 97), segundo o qual a associação ao pensamento de Shulman, para quem o conhecimento é inalienável ao trabalho docente e o da epistemologia da prática é fundamental, de modo que seja superada a contradição “[...]humanismo demais, prática com ciência de menos”. É a partir daí que a autora vai propor um conjunto de “geradores de especificidade” que distinguiriam os professores enquanto profissionais.

Naquilo que concerne ao campo dos conhecimentos específicos, Shulman (2004) preconiza como necessários à docência: conhecer o currículo, mas também os alunos; a ciência, o saber de referência da disciplina escolar, mas também o conhecimento didático dos conteúdos. O autor (2004, p. 207) afirma que, mais do que o simples acúmulo de “[...] habilidades básicas, conhecimento de conteúdo e habilidades pedagógicas gerais”, a compreensão dos fins, dos propósitos e os valores da educação, suas bases históricas e filosóficas precisam estar incluídas na formação.

Roldão (2007) nos mostra que a busca pela retomada de foco no conhecimento, de Shulman (2004), tem certa aproximação com a perspectiva reflexiva de Schön (1987) e com o modelo professor-investigador de Stenhouse (1991). Trata-se, portanto, de se associar a sabedoria da prática à sabedoria pedagógica desenvolvida por professores competentes (SHULMAN, 2004).

O PRD, por seu projeto e atores envolvidos, pode perfeitamente ser associado àquelas perspectivas. Além disso, o Programa pode representar a institucionalização de espaço de memória de práticas profissionais de professores, incentivando sua criação, seu registro e sua valorização. Sem esse sistema de notação e memória, os passos seguintes, de análise, interpretação e codificação de princípios da prática, são difíceis de dar (SHULMAN, 2004). Não seriam esses os aspectos mais relevantes para a formação de um professor residente? Tomadas essas observações, e, justamente, o preconizado pelo PRD, essa associação nos parece possível.

O espaço que sedia a Residência, o Colégio Pedro II, reúne professores considerados competentes, experientes e com titulação considerável (mestrado e doutorado); todos os

residentes têm formação superior. Por outro lado, conhecemos o cotidiano do professor brasileiro: muitas turmas, trabalho em diversas escolas e redes de ensino, precárias condições de trabalho, baixos salários, alunos com demandas sociais, culturais e educacionais diversas, de modo que os professores são confrontados a realidades complexas e necessitando de mais especialização ou de apoio multidisciplinar ao seu trabalho.

É possível vislumbrar que o PRD, a associação de experiências dos atores envolvidos, quer sejam os orientadores quer sejam os residentes, com aquilo que os estudiosos do campo da formação docente sinalizam: “[...] a dimensão da reflexão para dar sentido à chamada experiência” (ROLDÃO, 2017, p. 1141), a dimensão do conhecimento do conteúdo escolar e de sua prática de ensino, com a sua ação de ensinar.

Para Roldão (2007), a experiência, a observação reflexiva, a conceitualização e a generalização de saberes e de práticas definem elementos que são distintivos do conhecimento profissional docente. Eles são importantes nos planos didático e profissional e devem ser profundamente apropriados. Além da “capacidade analítica”, de acordo com a autora, o que gera a especificidade no trabalho docente pode ser dividido em cinco elementos: 1) a natureza compósita do conhecimento docente, pois envolve sabedoria e reflexão em sua dimensão criativa; 2) a capacidade analítica, quando se opera técnica, criatividade e conceitualização; 3) a sua natureza mobilizadora e interrogativa, quando o docente exerce sua capacidade de observação, comparação e questionamento permanente da prática e de seu conhecimento e dos caminhos que usa para o ensino; 4) a meta-análise, o que inclui, neste caso, o conhecimento de diversas contribuições de diversas áreas no que se refere os conhecimentos formais que compõem o saber docente, quer dizer, o didático-pedagógico e o conteudinal; 5) enfim, é uma questão de comunicação e circulação, processo por meio do qual o professor seleciona, analisa, incorpora, rejeita, integra e faz circular saberes passíveis de serem discutidos perante seus pares e outros. Tais aspectos podem ser exercitados e praticados no PRD aqui analisado.

Considerar a complexidade dos problemas atribuídos à formação de bons profissionais da educação significa uma aproximação com a valorização da escola, de seus profissionais, do saber escolar, da formação da cidadania, de seus currículos. Igualmente, considera-se aí os espaços e tempos de ensinar e de aprender, a necessidade de um sólido

projeto político-pedagógico, além de trabalho coletivo que favoreça a reflexão sobre sua jornada profissional (ALARCÃO, 2011). Tal pressuposto não prescinde do fundamento científico. Assim, a “ação de ensinar” se caracteriza por teorização, saber científico e seu rigoroso domínio pelo professor; e ainda, a prática coletiva, de mútua supervisão e a construção de saberes.

Ao mesmo tempo que se articulam ao paradigma da epistemologia da prática, esses elementos se relacionam às três perspectivas de Shulman (1986) relativas aos conhecimentos do professor: o conhecimento do conteúdo, o conhecimento didático, e o conhecimento do currículo.

O conhecimento do conteúdo se expressa pela capacidade docente de apresentar aos alunos conhecimentos válidos e, mais do que isso, de lhes apresentar as garantias que justificam considerá-los como tal; de mostrar “[...] como isso se relaciona com outros conhecimentos” da matéria que se ensina e das outras, levantando-se sempre sua relação com a teoria, mas também com a prática (SHULMAN, 1986, p. 09). O conhecimento didático do conteúdo, refere-se à gestão e à organização da turma, e, sobretudo, envolve o domínio das mais “[...] eficazes formas de representá-los, com precisas analogias, ilustrações, exemplos, explicações” (SHULMAN, 1986, p. 09), de modo que o saber escolar seja transmutado em saber aprendido - analogia possível com as ideias de triângulo didático e de transposição didática propostos por Chevallard (1985); quer dizer, fazer “o assunto compreensível” àqueles que na aula não o tenham assimilado.

O conhecimento do currículo, a terceira perspectiva de Shulman (1986), implica o conhecimento de seu conteúdo, das diversas práticas que seu ensino, sua ação de ensinar, demandadas em virtude da matéria escolar e do assunto abordado. Para o autor, o professor pode se interessar ao que está sendo ensinado em outras matérias e, sobretudo, como o está: isso poderia ajudá-lo em seu ensino e contribuir para orientar suas escolhas didáticas e ênfases metodológicas a adotar. A ideia nesse caso é de que quanto mais eu conheço as metodologias de ensino usadas por pares e quais em relação a determinado conteúdo ou disciplina, a qualidade das minhas escolhas didáticas é aprimorada, ainda mais se um procedimento de avaliação colegiada e por pares for posto em prática.

A residência docente reúne elementos que podem favorecer o desenvolvimento profissional docente, um “terceiro lugar” (NÓVOA, 2017) que dialoga com as perspectivas

de Shulman (1986) e de Roldão (2007). Esse lugar seria de ‘entrelaçamentos’ (ROLDÃO, 2017), estabelecendo-se uma perspectiva de formação da docência pautada nos conhecimentos por meio de pesquisa e de reflexão sobre eles. Esse lugar de aprendizado é um ‘encontro’, uma terceira realidade na qual se formam novos sentidos.

## **2 DAS CONTRIBUIÇÕES ÀS FRAGILIDADES: O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA DOCENTE**

A investigação foi de cunho qualitativo. Dentro do campo da pesquisa qualitativa, empregou-se a modalidade Estudo de Caso que, de acordo com Lüdke e André (2013), caracteriza-se por sua precisa delimitação, o que potencializa a compreensão do fenômeno estudado. O campo para a realização da pesquisa foi essencialmente o Colégio Pedro II, que sedia a residência docente analisada.

Para o diálogo com os quatro professores residentes (duas professoras licenciadas em Pedagogia, uma em Língua Portuguesa e um em História) atuantes nas redes públicas de diferentes municípios do estado do Rio de Janeiro, optamos por entrevistas semiestruturadas, tendo-se em vista o interesse pessoal sobre formação docente e a importância social que a temática possui. Para Minayo (2012, p. 57), a entrevista “[...] não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada”.

Durante as entrevistas, buscou-se detectar nas falas dos entrevistados quais práticas estariam contribuindo para seus desenvolvimentos profissionais e, em que medida, para esses professores residentes, os conhecimentos relativos ao conteúdo, ao currículo e à didática teve espaço no PRD.

Para isso, no primeiro momento da entrevista, pediu-se que o participante respondesse a parte do questionário com questões semiestruturadas, de modo que obtivéssemos as características profissionais desses professores: aí constavam questões relativas à idade, formação, local e tempo de trabalho, num total de 11 questões.

Em seguida, procedíamos ao roteiro de entrevistas, composto por questões abertas e divididas em dois momentos: 1) relatos sobre a trajetória acadêmica ligada à formação

para a docência: motivações para a escolha da graduação, relação da graduação e sua prática pedagógica e relatos sobre essa última quando no período inicial da carreira docente, num total de três pontos de questionamento; 2) relatos sobre a experiência vivida no PRD. Esse segundo bloco, focalizava, primeiro, as motivações do professor residente para que buscassem o PRD, o papel que aí exercia e as atividades que desenvolvia e, em seguida, convidava-o a falar sobre questões em torno da relação entre o PRD e o desenvolvimento profissional docente, entre o PRD e a atuação do professor residente em sua escola de origem (aquela na qual lecionavam no momento da pesquisa) e em relação aos seus conhecimentos sobre docência, num total de 9 questões abertas. Foram esses os aspectos mais focalizados neste artigo.

Os dados coletados foram analisados seguindo as etapas e técnicas da análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Temas centrais, tais como a imersão, as práticas pedagógicas e o desenvolvimento do conhecimento didático dos professores cursistas, foram focalizados nas entrevistas realizadas<sup>5</sup>: na análise de conteúdo de Bardin, a unidade de contexto serve como unidade de compreensão para codificar a unidade de registro. Busca-se, em nosso caso, detectar as tendências a partir das experiências narradas pelos entrevistados. Esse caminho nos pareceu ainda mais pertinente e possível porque, segundo Rey (2002, p. 146), essa análise “[...] é aberta, processual e construtiva e não pretende reduzir o conteúdo a categorias restritivas”<sup>5</sup>: quer dizer, centramo-nos em determinados temas/aspectos, mas não excluimos dados que nos pareceram relevantes para conhecer essa experiência de formação e os efeitos que ela poderia produzir junto aos professores cursistas. Na nossa análise, os entrevistados foram referidos como P1, P2, P3 e P4. Para se preservar a identidade dos entrevistados, não se associou aqui essas referências às disciplinas ministradas pelos professores residentes entrevistados.

Os professores residentes eram docenetes da rede pública estadual ou municipal de ensino localizadas no Estado do Rio de Janeiro e possuíam diploma em licenciatura plena ou equivalente. Uma vez selecionados, os residentes, que buscaram o PRD ou

---

<sup>5</sup> Todos os cuidados éticos foram tomados conforme descrito no verbete “Autodeclaração de princípios e procedimentos éticos”, publicado no e-book *Ética e pesquisa em Educação: subsídios* – v. 1 disponível em: [https://anped.org.br/sites/default/files/images/etica\\_e\\_pesquisa\\_em\\_educacao\\_-\\_isbn\\_final.pdf](https://anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf). Assim, a pesquisa se inscreve numa linha de trabalhos sobre o mesmo tema – residência docente – e aprofunda seu estudo a partir dela. Todos os entrevistados aceitaram sua participação neste trabalho e todas as medidas foram tomadas para preservar suas identidades e a dos estabelecimentos de ensino nos quais trabalham.

atraídos pela possibilidade de estudo com bolsa (50%) ou por designação por seus diretores (50%), tinham uma série de obrigações: participar das reuniões pedagógicas e dos planejamentos; produzir planos de aula e materiais pedagógicos; preparar e aplicar atividades sob orientação; observar, colaborar e ministrar aulas totais ou parciais sob a orientação do professor supervisor; elaborar relatórios periódicos relatando as experiências vivenciadas no PRD; entre outras.

Os residentes deveriam cumprir 360 horas de trabalho distribuídas da seguinte forma: I – ensino (160 horas); II – atividades em setores administrativos-pedagógicos (20 horas); III – redação de relatórios, memorial; participação em seminários, oficinas, minicursos e palestras (180 horas). Todo o trabalho foi organizado por um coordenador que orienta as ações a serem desenvolvidas em cada uma das nove áreas: matemática e desenho geométrico; biologia, física, química; português; espanhol, inglês, francês; geografia, história; filosofia, sociologia; artes, educação física, música; anos iniciais do ensino fundamental; e educação infantil) e uma área complementar (Educação Especial e Informática Educativa). As atividades planejadas são operacionalizadas pelos professores supervisores e a eles atribui-se a criação das atividades e a orientação dos residentes na sua execução, dentro de um sistema colaborativo e de reporte aos coordenadores de área.

Um dos aspectos centrais do PRD para a experiência de formação foi a imersão. No caso do PRD do CP II, respondendo sobre sua experiência, os professores residentes explicaram que acompanharam várias aulas de professores mais experientes, seus tutores/coordenadores, algo importante para muitos principiantes que não têm ainda um modelo de referência. Outro aspecto a destacar é que os residentes planejavam com o professor tutor os conteúdos de aula, se servindo da natureza mobilizadora do seu trabalho quanto ao conhecimento didático do conteúdo: no primeiro caso, porque observa o professor tutor, mais experiente; estabelece comparações entre suas práticas de ensino e as do professor que o acompanha; faz questionamentos sobre adequações, possibilidades, variações possíveis e inadequações dessas práticas para sua escola ou grupo de alunos.

Uma vez que conhece mais caminhos e diferenciações pedagógicas para o ensino, o docente tem mais chances de transpor o saber sábio, o saber científico, ao saber escolar, ao saber aprendido: é a captação do saber pelo discente. Levando em conta as falas dos

professores residentes entrevistados, o PRD parece ter, de fato, mobilizado essas competências nos professores residentes. Numa avaliação do panorama geral do PRD, refletindo sobre as experiências e as contribuições da formação para o cotidiano e os desafios docentes, é possível notar que a experiência na residência mobilizou de diferentes modos o trabalho pedagógico e administrativo do professor participante. Ou seja, há muitas particularidades em relação aos efeitos do PRD sobre suas vidas profissionais em virtude da experiência de cada um.

Nesse sentido, perguntando-se aos entrevistados sobre suas leituras em torno de suas práticas a partir do PRD, entre os saberes adquiridos no PRD e seus efeitos no trabalho dos professores entrevistados, nota-se que, por exemplo, as experiências são variadas, às vezes contraditórias, tendo sido, nesse caso, problematizadas a partir de nossas análises. Vejamos essas diferenças e contradições.

Para (P1), houve modificação na sua prática docente, o que também ocorre com outros entrevistados, mas que se focalizam em pontos diferentes para exprimir o que seria essa influência do PRD em suas práticas, caso dos professores P1, P3 e P4.

A questão da contradição refere-se ao entrevistado P3, que não associa o PRD a uma modificação em sua prática, ao mesmo passo que diz ter hoje mais conhecimentos teóricos sobre a linguagem, sobre as tecnologias educativas, tendo uma visão mais crítica sobre esse último assunto. O P4 relaciona seu planejamento e organização à experiência no PRD. Apenas para a P2, é a estrutura do CII o que define em grande medida a prática e a qualidade do trabalho que se pode fazer. Como se detalhará à frente, no limite, essa experiência permite ao entrevistado P2 o estabelecimento de uma análise crítica sobre as condições materiais presentes na sede do PRD e aquelas existentes nas escolas nas quais trabalha ou trabalhou.

O que é interessante no caso do P1, não necessariamente inédita, já que no PROFA<sup>6</sup> se observava esse fenômeno, é que a “leitura de vários autores” a levou à consciência de que os alunos aprendem por diversos meios e em tempos diferentes. Para esse entrevistado, surgiu a partir de sua imersão no PRD a percepção dessa questão e, portanto,

---

<sup>6</sup> Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) - lançado pelo MEC em 2001, com a proposta de nortear as ações educativas de alfabetização no Ensino Fundamental, Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos.

de que o planejamento precisava ser diversificado, de que a diferenciação pedagógica era uma ferramenta da qual poderia se utilizar. Para além dessa descoberta da professora P1, dois fenômenos merecem atenção aqui: o primeiro se refere à “natureza compósita do trabalho docente”, como preconizado por Roldão (2007). Essa “especificidade do trabalho docente” é reforçada pelo PRD, já que à teoria é dada crescente atenção pelo programa, o que junto ao residente, como se depreende de P1, resulta em mais leitura (também o caso de P3 e P4) e, além disso, na reflexão sobre sua prática, sobre a qual o professor reflete na ação de ensinar e depois dela, mas não fica restrita à epistemologia da prática; ao contrário, a associa ao conhecimento científico.

O segundo fenômeno observado no PRD refere-se ao desenvolvimento do conhecimento didático do conteúdo. De acordo com Shulman (1986), esse conhecimento, que é um dos quais considera essenciais à docência, refere-se à capacidade de gerar analogias, exemplos, ilustrações, explicações; enfim, tudo que for necessário à transposição do conhecimento escolar em conhecimento aprendido pelo discente, o que o entrevistado P1 assimilou no PDR, ao menos em parte. Ela entende que o que fazia antes era limitado – “aquilo que eu fazia, a aula que eu dava antes, eu fico até com vergonha” - e no contexto de sua turma, uma classe de alfabetização, passa a diversificar seus recursos para o ensino da língua: diferentes tipos de textos; exibição deles em cartazes; jogos textuais. Os demais professores entrevistados (P2, P3, P4) relataram um aprofundamento desse tipo de conhecimento, porque o planejamento junto aos professores tutores era constante e isso os ajudou a conhecer algumas práticas novas. Os entrevistados reclamam, portanto, que o PRD preveja a passagem deles por turmas de níveis diferentes, cujos conteúdos e práticas de ensino, estejam mais equiparados com as necessidades de suas turmas nas escolas de origem, mais atrasadas nesse sentido em relação aos alunos do CPII.

É esse acréscimo ao conhecimento do professor, incentivo e exercício da relação teoria e prática numa perspectiva cíclica que é central. Operam-se, claramente, mudanças nesses aspectos. Porém, será que elas ocorrem do mesmo modo para todos os professores e em nível igual? Não. As mudanças estão, portanto, acontecendo em alguma medida e as críticas passam a focar o aprimoramento das ações do PRD em prol daqueles fenômenos.

Deixamos claro que, em virtude da experiência da ação de ensinar que possui o professor residente, aquela que precede essa condição, seus aprendizados na residência

docente podem se dar sobre diversos aspectos: planejamentos, projetos, planos de aula, diferenciação pedagógica, elaboração de portfólios ou relatórios, domínio de várias didáticas para o ensino de igual conteúdo escolar. É o caso da professora P3 que relata aprendizado ligado às teorias de aprendizagem, especialmente aquelas que têm origem na psicologia, mas podem, como vimos, ser diferentes de um professor residente a outro: as aprendizagens no PRD são diferentes, os ganhos relatados pelos professores entrevistados nem sempre se focalizam sobre o mesmo aspecto, podendo ser sobre o pedagógico, o administrativo, o planejamento, etc.

Assim, no caso específico desse entrevistado (P3), iniciou-se uma construção de conhecimentos pedagógicos, seu olhar para as situações de aprendizagem mobiliza, além dos saberes práticos, os saberes científicos no âmbito da psicologia cognitiva. Essa residente passa, a partir daí, pela base científica, a compreender a aprendizagem da criança, seus processos mentais e que pode mobilizá-los para que o processo da aprendizagem se efetive. Além disso, o residente P3 aprendeu que a linguagem tecnológica não é, necessariamente, dominada no mesmo nível por todas as crianças, nem com a mesma profundidade; e, também, conseguiu questionar certos mitos em torno das tecnologias e seus efeitos sobre a aprendizagem. Podemos inferir que houve um efeito do PRD sobre os saberes teórico-conceituais da professora residente P3 e, segundo seu relato, isso lhe é devido, o que converge com a concepção de conhecimento para a prática, descrito em diversos trabalhos (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999 apud GARCIA, 2009).

Não obstante o aprimoramento de suas especificidades professorais, sobretudo as meta-analíticas, P3 não vê impactos do PRD sobre suas práticas de ensino. Sobre esse ponto, diz que “de procedimento de sala de aula, de procedimento em ajudar na minha aula, pouco aconteceu. Eu já tinha um procedimento bem próximo ao que me era “vendido” teoricamente na prática de lá [...]”. Apesar disso, ela pôde exercitar algo que, para Shulman (1986), é fundamental para a base de conhecimentos que todo docente deve ter: a avaliação por pares e colegiada, nesse caso exercida duplamente. Primeiro, pelo seu professor supervisor e outros que eventualmente tenham assistido suas aulas; e, segundo, por meio de seu relatório final de residência (o produto final), quando se expõe a uma avaliação colegiada.

Ainda que no PRD a experiência da residente P3 tenha sido mínima, abriu-se um conjunto de práticas profissionais com potencial de trabalho e ampliação do conhecimento docente sobre seu campo disciplinar e sobre o currículo. Ou seja, ainda que para P3 o PRD não tenha tido um efeito direto sobre o conhecimento didático do conteúdo, o Programa tem sobre seu conhecimento do conteúdo, na medida em que o professor supervisor e seus pares podem avaliar sua ação de ensinar, tanto na residência quanto na escola.

Shulman (1986) chama a atenção para que essas avaliações (colegiada e por pares), relativas ao conhecimento do currículo, conteúdo e didáticas pelo professor regente, sejam estabelecidas como práticas correntes nas escolas e espaços de estudos em serviço que possam existir quer sejam nas escolas quer sejam em encontros nas secretarias de educação ou nas faculdades de educação em parceria com as escolas.

O contato com esse *modus operandi*, a avaliação, faz com que P3 possa utilizá-los no ano seguinte da sua passagem pela residência “em [sua] função pedagógica, [ao] avaliar plano de curso, plano de aula, plano de ação da escola e ao falar sobre aprovação e reprovação, análise de resultados” (P3).

Enquanto faz essa circulação de saberes acontecer, o residente se insere numa lógica de debate com os pares e contribui para a transposição de saberes didático-pedagógicos. Daí se estabelece uma cultura crítica e autocrítica que a avaliação por pares é possível. Um trabalho nessa perspectiva pode criar elos entre os professores, pedagogos e gestores escolares e um trabalho coletivo e colaborativo. Um consenso se estabelece em relação aos conteúdos, às estratégias didáticas ajustadas aos alunos, por meio de um planejamento coletivo, o que no PRD se manifestou conforme os depoimentos a seguir:

A gente planejava junto, a gente trocava, sabe? Eu também ensinava. Então, eu me via como professora. Neste momento, eu não me via como estagiária, ou como alguma coisa assim [...] Nós planejávamos, aí o nosso orientador dizia os pontos que estavam mais frágeis, para a gente repensar aqueles pontos. Eles ajudavam a gente nesse sentido (P2).

Então, como eu falei, o PRD me ajudou muito no processo organizacional das minhas aulas, a forma de planejar [...] Acho que nas minhas escolas falta um pouco mais de diálogo entre os professores, coisa que tinha lá do PRD. A minha prática em si não mudou muita coisa. Apesar disso, minha organização melhorou: falo de dividir melhor os tempos das aulas, de planejar melhor [...]. Nós tínhamos um momento de planejamento com a nossa professora supervisora e com a coordenadora de área, que era uma vez por semana. Havia bastante interação entre o grupo e a gente trocava muita informação (P4).

O fato de existir um planejamento coletivo na proposta do PRD, com oportunidade de trocas de experiências e acompanhado por coordenadores de área e professores supervisores, sinaliza o ideário de um trabalho colaborativo baseado em definições coletivas, possibilitando a reflexão e a discussão sobre os melhores caminhos para superar os desafios encontrados no cotidiano escolar.

Nóvoa (2009, p. 205) também avaliza essa perspectiva, afirmando que os

[...] novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de “comunidades de prática”, no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais.

Podemos perceber que os aspectos ligados ao conhecimento do professor e às especificidades do seu trabalho são, em alguma medida, exercitados no PRD, o que permite afirmar a pertinência, a viabilidade e a importância do Programa. Os residentes são estimulados à pesquisa, à formação permanente, à inovação, ao experimento, à avaliação e à crítica, ainda que isso seja apropriado de formas diversas, com mais ou menos ênfase num ou noutro aspecto, em virtude da experiência de cada residente.

Aspectos mais técnicos também entram em foco de análise dos residentes: a organização dos tempos pedagógicos, do espaço físico e do funcionamento de outros espaços escolares, que não as salas de aula, assim como a disponibilidade de recursos que influenciam nos processos de ensino e de aprendizagem. Os residentes passam a analisar seu trabalho de forma múltipla (uma meta-análise de seu ambiente profissional e, em certa medida, externo a ele) para além do pedagógico, entendendo que a infraestrutura escolar, por exemplo, conta para o sucesso do projeto pedagógico, caso do P2, já mencionado antes. Se dão conta de que o ideal seria que todas as escolas públicas fossem dotadas de recursos de toda ordem, que enriquecem as possibilidades didático-pedagógicas da escola, como os do Colégio Pedro II.

Eu acho que a estrutura foi o que mais teve impacto para mim. Lá, eles faziam muitas coisas, mas porque a própria estrutura permite isso [...]. Na minha

realidade falta até professor, enfim [...] aí tem a superlotação de sala de aula e outros problemas tradicionais das escolas públicas brasileiras que não vi acontecendo no Colégio Pedro II (P2).

A autonomia para criar diferenciações pedagógicas, para se fazer escolhas em virtude das diversas necessidades didático-pedagógicas que se colocam antes, durante e depois da ação de ensinar, é um aspecto caro aos docentes. A intervenção que possa representar uma percepção de modificação de procedimentos teórico-metodológicos precisa ser comunicada e justificada de modo a evitar sentimentos de menosprezo ao trabalho, à capacidade criativa.

Era a professora supervisora quem determinava o tema de nossa aula prática. Um dia, pediu que a gente preparasse e desse uma aula sobre uma aldeia indígena em Cabo Frio. Assim fizemos, mas ela modificou todo o nosso plano de aula: texto, resumo, questionário, vídeos. Fez tudo do jeito dela. Fiquei um pouco chateada [...] Eu acho que a aula ia ficar legal, mas ela modificou tudo! A gente não tinha liberdade. Talvez ela achasse que a gente era bem fraca como professora (P1).

Outra dificuldade, segundo os entrevistados, refere-se à distância das realidades sociais, econômicas e estruturais do Colégio Pedro II, sede da residência, das escolas de origem dos residentes. O professor mobiliza o conhecimento didático do conteúdo, mas com gestão de classe, utilização de exemplos e recursos didático-pedagógicos diferentes comparados àqueles empregados na residência docente, conforme relatado antes. O PRD induz os residentes a experimentar práticas do Colégio Pedro II em suas escolas de origem. Contudo, é preciso repensar de que modo podem ser adaptadas às necessidades de seus alunos.

Nesse sentido, podemos notar dificuldades no PRD, uma vez que precisam demonstrar nos relatórios a aplicação das atividades planejadas e experimentadas, possivelmente realizadas em condições diferentes. O trabalho docente demanda prática prudencial (CHAMPY, 2009; 2011), já que os alunos necessitam de estratégias didáticas individualizadas e diferenciadas. Para semelhante conteúdo escolar, não se pode esperar sucesso relevante na transposição de metodologias e de práticas de ensino se baseando apenas na cronologia de anos de escolaridade. A ação de ensinar varia em virtude das necessidades do alunado. É razoável imaginar que práticas bem-sucedidas podem ser copiadas e coladas sem modificações e adequação de nível de uma residência docente para

escolas com realidades diferentes da sua. Mas sabe-se que os alunos são diferentes em diversos aspectos, conforme podemos ver nos depoimentos dos entrevistados:

Teve atividades que planejei lá para aplicar com a minha turma, na minha escola. Foi um fiasco. São realidades diferentes e eu realmente não podia aplicar aquela atividade daquele jeito. Mas como tem os relatórios, nos quais eu tenho que dizer que apliquei aquela atividade e comprovar com fotos, eu tive que fazer (P4).

Então, mesmo que a gente tentasse readaptar, era complicado. Porque a gente tinha que mostrar foto; mostrar todo um planejamento dizendo que aquela atividade foi retirada de uma prática do CPII. Tinha que fazer uma xerox daquela prática, como se ela fosse a ideal e não a nossa (P2).

Enfim, constatamos realidades escolares distintas que se conectam pela indução hierarquizada de práticas de ensino iguais; e, questões para diálogo entre formuladores de políticas de formação docente e entre os atores de formação e os professores residentes. As questões se reportam à consideração dos saberes advindos das trajetórias pessoais dos professores, de sua formação inicial, da sabedoria de sua prática (SHULMAN, 2004), dos saberes de sua experiência (TARDIF, 2002), das especificidades de seu trabalho (ROLDÃO, 2007), de seus conhecimentos (SHULMAN, 1986), de sua diversidade e da sua identidade profissional. E, segundo Nóvoa (2013, p. 17),

[...] o processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino.

No caso do PRD, a metodologia prevê a experimentação didático-pedagógica nas escolas de origem dos residentes. A visita-técnica seria pertinente durante todo o processo, de modo a colaborar com seus residentes ou escolas parceiras e para enriquecer a proposta didático-pedagógica do PRD e de pesquisas sobre práticas de ensino.

Conhecer a escola e saber como é o seu público discente, para quem o PRD está formando, parece-me uma reflexão importante”, considera P3. Isso pode ajudar a repensar a concepção das propostas de formação de professores, ainda “distante da escola pública real (P4).

Nesse sentido, pensar na política de modo mais global, envolvendo a escola de origem dos professores residentes, poderia enriquecer e aproximar mais o PRD de seus

residentes, de suas escolas, de suas realidades. Como advertiu Souza (2006), os modelos das políticas públicas de formação precisam ser repensados, analisando-se as estratégias e as abordagens usadas, de modo que alcance maior interação com os demais protagonistas da educação, com contribuições mais precisas e qualificadas para as especificidades dos projetos escolares e suas questões didático-pedagógicas.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos geradores de especificidade do trabalho docente, segundo Roldão (2007), refere-se à natureza mobilizadora e interrogativa em sua ação profissional. A autora pressupõe o autoquestionamento pelo professor de sua ação prática e de seu conhecimento acadêmico. No PRD, e a partir dele, os residentes fazem isso. Este estudo mostra que os professores podem transferir essas competências para avaliar suas experiências formativas, criticá-las e contribuir para seu aprimoramento. Os produtos acadêmicos finais (PAF), memorial apresentado pelos residentes no final do curso, trazem elementos avaliativos que podem ser aproveitados pelos formuladores e executores da política em questão (SANT'ANNA, MATTOS, COSTA, 2015; GUEDES, 2018).

Apesar dos desafios sinalizados pelos entrevistados, o PRD tem seus méritos enquanto política de formação docente, pois valorizou o desenvolvimento intelectual dos professores residentes com a produção de saberes e trabalhos acadêmicos, estreitando assim os laços entre teoria e prática, em total convergência com a perspectiva compósita do conhecimento docente preconizada por Roldão (2007), ou, no limite, permitindo aos residentes problematizar suas realidades profissionais e de formação.

No campo da formação e do trabalho docente, esse estímulo ao desenvolvimento intelectual se justifica por estudos do campo, como o de Moura e Lima (2021), demonstrando a importância da pesquisa tida como princípio da formação e da prática docente. Segundo esses autores

No campo da educação, a pesquisa configura-se como aliada ao processo formativo do professor pesquisador e a sua prática docente. Sua função está vinculada à leitura e à aplicação contextualizada e não normativa. Em outras palavras, usa-se a pesquisa para pensar, teoricamente, sobre a prática e, a partir dela, contextualizar o

conhecimento, de maneira que se adeque a realidade em que o professor e o aluno estão inseridos (MOURA; LIMA, 2021, p. 8 - 9).

Os professores residentes validaram a experiência reconhecendo a importância do PRD para a continuidade da sua formação formal/científica, dada a quantidade de atividades direcionadas às produções acadêmicas, às palestras e aos minicursos oferecidos, atividades estas que podem ser pouco estimuladas nas instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas. Está sendo construída uma cultura de investigação-ação que coloca o professor como pesquisador em ambientes diversificados de aprendizagem.

É preciso considerar que o PRD pode ainda ser aprimorado nos seguintes pontos: a distância entre a realidade do Colégio Pedro II e as escolas de origem dos professores residentes provocando a necessária adaptação das práticas construídas no PRD à realidade da sua turma na escola de origem.

Permanece o desafio constante dos programas de formação, o de aperfeiçoamento de suas metodologias para que os aspectos que geram a especificidade do trabalho docente (ROLDÃO, 2007) e que impulsionam os conhecimentos do professor (SHULMAN, 1986) sejam ainda mais integrados e efetivos.

No atual governo federal, com as decisões tomadas no campo da educação, constata-se diversos recuos nas políticas de formação docente (DOURADO; SIQUEIRA, 2020). Tanto na descontinuidade de políticas educacionais anteriores como também pela vinculação da formação docente a metas de produtividade e curriculares restritas àquilo que se considerou prioridade educativa, tudo isso em detrimento do que foi pesquisado por professores de todos os níveis, pesquisadores em educação e associações de pesquisa e profissionais da área (ANPEd, ANFOPE, etc.).

A residência docente pode ser um lugar de resistência com elementos centrais para a combinação entre conhecimento para/ na/ e da prática e a epistemologia da prática a amplo e sólido conhecimento do professor. Ela pode ser o terceiro lugar, como na referida acepção de Zeichner (2010, apud SANT'ANNA; MATTOS; COSTA, 2015), podendo ser ainda mais forte se solidamente ligada às universidades e às instituições afins e seus recursos humanos de alto nível, caso do CPEI. Ela pode ser aquele espaço de valorização dos planejamentos coletivos, assessorias técnicas, trocas e registros de experiência, de escrita docente, de relatos de experiência, identificados como positivos pelos residentes do PRD,

dessa vez pelo trabalho de Guedes (2018). A resistência dos professores brasileiros e dos pesquisadores em educação será cada vez mais essencial para se garantir o direito à educação pública, gratuita e de qualidade e a um PRD nesses moldes e não naqueles preconizados pelo atual BNC-Formação/BNCC, criticados, entre outros, por Silva e Cruz (2018) e Faria e Diniz-Pereira (2019), críticas referidas na introdução deste artigo e com as quais concordamos.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**: edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Resolução CNE/CP n. 02/2015**, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acesso em: 06 jun. 2021.

CHAMPY, Florent. **La sociologie des professions**. Paris: PUF, 2009.

CHAMPY, Florent. **Nouvelle théorie sociologique des professions**. Paris: PUF, 2011.

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique** – Du savoir savant au savoir enseigné, Grenoble. La Pensée sauvage, 1985.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia. **Revista Retratos da Escola**, v. 14, n. 30, p. 842-857, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1211/pdf>. Acesso em: 11 jan. 2021.

FARIA, Juliana Batista; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? **Revista de Educação Pública**, v. 28, n. 68, p. 333-356, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.29286/rep.v28i68.8393>. Acesso em: 15 jan. 2020.

GATTI, Bernardete et al. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: MEC/UNESCO, 2011.

GATTI, Bernardete et al. **Professores do Brasil: novos cenários da formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr., 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130/217>. Acesso em: 20 jul. 2020.

GUEDES, Luísa Azevedo. **O Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II: Escritas de formação na área dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Orientador: Ludmila Thomé de Andrade. 2018. 161 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2018/tLuizaGuedes.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOURA, Aline de Carvalho; LIMA, Joyce da Costa. Diálogos entre ensino e pesquisa: incentivo à pesquisa como atividade investigativa na educação básica. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.6052>. Acesso em: 28 maio 2021.

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; MELIN, Ana Paula Gaspar; ALMEIDA, Ordalia Alves. Trabalho docente e formação de professores: Os professores iniciantes e suas práticas. **Debates em Educação**, Maceió, v. 3, n. 6, p. 33-52, 2011. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/download/622/362>. Acesso em: 19 jul. 2020.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educação**, Lisboa, n. 350, p. 203-218, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:31ae829a-c8aa-48bd-9e13-32598dfe62d9/re35009por-pdf.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2019.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, PT: Porto Editora, 2013, p. 11-30.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dec. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 17 maio 2019.

PIRES, Manuella de Aragão; CARDOSO, Lívia de Rezende. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 25,

n. 55, p. 73-93, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1463/1116>. Acesso em: 29 set. 2019.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n. 34, p. 94-103, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/ao8v1234.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

ROLDÃO, Maria do Céu. Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1134-1149, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1134.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2018.

SANT'ANNA, Neide Fonseca P.; MATTOS, Francisco Roberto P.; COSTA, Cristina Sertã. Formação Continuada de Professores: A Experiência do Programa de Residência Docente no Colégio Pedro II. **Educação em revista**, v. 31, n. 4, p. 249-278, dec. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698139566>. Acesso em: 15 jan. 2020.

SANTOS, Sonia Regina Mendes dos; FERREIRA, Diego. As tecnologias digitais de informação e comunicação e a didática multidimensional: por uma ressignificação necessária. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 47, p. 12-31, jan./mar. 2020. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/7286/47966541>. Acesso em: 22 fev. 2020.

SANTOS, Sonia Regina Mendes dos; BUENO, Belmira Oliveira; FERREIRA, Diego. O Plano de Ações Articuladas e as políticas de formação de professores na Baixada Fluminense: tensões e acomodações. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online]**, Rio de Janeiro v. 25, n. 96, p. 675-700, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500829>. Acesso em: 20 jun. 2020.

REY, Fernando Luis González. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira, 2002.

SHULMAN, Lee. Those Who Understand: Knowledge Growth. **Educational researcher**, Washington, vol. 15, n. 2, p. 4-14, feb. 1986. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/j250140>. Acesso em: 11 jan. 2020.

SHULMAN, Lee S. **The wisdom of practice: essays on teaching learning, and learning to teach**. São Francisco: Jossey- Bass, 2004.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro da; CRUZ, Shirleide Pereira. A residência pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento – Diálogos em Educação**, [S.l.], v. 27, n. 2, p. 227-247, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062>. Acesso em: 20 mai. 2019.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, dez. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000300004>. Acesso em: 07 mar. 2021.

STENHOUSE, Lawrence. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Morata, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZEICHNER, Kenneth. Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. **Journal of teacher education**, v. 61, p. 89-99, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>. Acesso em: 17 abr. 2020.

Enviado em: 17-06-2021

Aceito em: 10-11-2021

Publicado em: 10-12-2021