

## PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: A FORMAÇÃO DOCENTE NA E PARA A PRÁTICA

Ginaldo Cardoso de Araújo<sup>1</sup>  
Esmeralda Guimarães Meira<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo elege como objeto de estudo o Programa Residência Pedagógica, instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior em 2018. De forma específica, investiga a concepção de prática que atravessa os documentos que o regulamentam, com o objetivo de analisar como o discurso da formação docente na e para a prática opera a imersão dos residentes nas escolas de educação básica. É uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo documental, que utiliza elementos da análise do discurso de inspiração foucaultiana como ferramenta para tratamento dos dados e informações produzidos no processo da investigação. Os resultados apontam que os documentos que instituem o Programa Residência Pedagógica colocam em circulação o discurso da formação docente na e para a prática, sustentado no princípio de imersão, o qual mobiliza um conjunto de ações com a intencionalidade pedagógica de fortalecer o trabalho coletivo e o processo de construção das aprendizagens docentes dos licenciandos centradas na prática.

**Palavras-chave:** Residência Pedagógica, Formação docente, Princípio de imersão, Prática.

### INTRODUÇÃO

Este artigo é o resultado de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do subprojeto de Residência Pedagógica *Asa da Palavra: língua e literatura na formação docente em Letras*, vinculado ao curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa do Departamento de Ciências Humanas (DCH), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no município de Caetité. A questão central que mobilizou a realização deste estudo é a seguinte: de que modo o discurso da formação docente na e para a prática opera a imersão dos estudantes da Residência Pedagógica nas escolas de educação básica?

Como docentes de um curso de formação inicial de professores e orientadores de um subprojeto de Residência Pedagógica, interessa-nos problematizar e entender a concepção de prática que atravessa o Programa Residência Pedagógica. Nos últimos anos, a prática tem sido convocada na docência como portadora de uma verdade ou como *lócus* de produção do verdadeiro, na medida em que elabora um conjunto de princípios que manifestam e fazem funcionar normas, regras, valores e atitudes acerca do fazer docente.

---

<sup>1</sup> Doutor pelo curso de Educação, Conhecimento e Inclusão Social, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: [garaujo@uneb.br](mailto:garaujo@uneb.br)

<sup>2</sup> Doutora pelo curso de Memória, Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: [emeira@uneb.br](mailto:emeira@uneb.br)

As reformas educacionais dos anos 1990 e início dos anos 2000, especialmente as reformas relacionadas à formação de professores, deram à profissionalização docente uma nova abordagem que não se centra, apenas, no conhecimento científico. Outras concepções de como lidar com a formação para a docência ganharam relevo, como a *epistemologia da prática* (Schön, 2000) e o conceito de *professor prático reflexivo* (Zeichner, 1993).

Para Donald Schön (2000), os profissionais não atuam no mundo real como os técnicos ou cientistas procedem no laboratório; não dispõem em sua atividade profissional de um modelo das ciências aplicadas ou da técnica instrumental, uma vez que ela é, em grande medida, improvisada e construída durante seu desenvolvimento. “Quando um profissional reconhece uma situação como única não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional” (Schön, 2000, p. 17). Desse modo, cada situação que o profissional vive é singular e exige dele uma *reflexão em e sobre a ação*, e para a qual ele deve dar um sentido. Por essa lógica, atuando como um profissional, o docente estabelece, obrigatoriamente, um vínculo reflexivo com seu trabalho, exercitando a sua capacidade de refletir sobre a ação.

De acordo com Zeichner (1993), a incorporação da epistemologia da prática e do professor prático reflexivo nos cursos de formação inicial teria como objetivo repensar o *practicum* na formação de professores. O autor utiliza o termo *practicum* em um sentido genérico, com vistas a “incluir todos os tipos de observação e práticas de ensino num programa de formação inicial de professores” (Zeichner, 1993, p. 53). Para esse autor, o velho modelo do *practicum* baseava-se “numa visão do ensino como ciência aplicada” (p. 54), isto é, a função dos futuros professores deveria ser a de aplicar durante o *practicum* aquilo que tinham aprendido previamente nos cursos universitários de formação de professores. Segundo Zeichner (1993), o movimento dos anos de 1990 a favor do *practicum* de caráter investigativo envolveu uma série de ideias muito diferentes das que abarcavam o *practicum* do passado.

Mizukami (2013) descreve esse processo como sendo o *conhecimento na prática*, que se refere a um conhecimento que o professor desenvolve sobre sua prática ou nas reflexões que faz sobre ela, gerando conhecimento na ação e “reflexão sobre a própria experiência”, (Mizukami, 2013, p. 31). Pode-se dizer, em síntese, que, em toda discursividade que evoca a profissionalização de professores como reflexivos, a prática ocupa a posição de centralidade, seja como instrumento ou como fonte, pois se configura como um espaço de ações, tanto para a aprendizagem, quanto para a elaboração do pensamento prático-reflexivo do professor.

No Brasil, o que se observou, no início dos anos 2000, como desdobramento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, foi uma reorganização dos

currículos das licenciaturas em torno da prática. A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 01/2002 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial de professores, por exemplo, estabeleceu que “a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”, devendo ser trabalhada “no interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática” (Brasil, 2002, p. 5).

A valorização da prática na formação de professores permaneceu nas Resoluções que foram instituídas nos anos 2015 e 2019. A Resolução CNE CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, traz como um dos princípios norteadores da formação inicial de docentes a “centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio” (Brasil, 2019, p. 4). Essa mesma Resolução define, ainda, que os currículos dos cursos de licenciatura devem destinar a carga horária de 800 horas para a prática pedagógica de modo articulado, desde o primeiro ano do curso, com os estudos e com a prática previstos nos componentes curriculares, sendo 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, em ambiente de ensino e aprendizagem; e 400 horas, ao longo do curso articuladas aos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

Como se observa, a ordem do discurso desses documentos oficiais busca tirar a prática do isolamento, da invisibilidade, e elevá-la ao mesmo *status* de outros componentes curriculares, dando a ela e aos saberes que a envolvem, poderes para agir na formação do futuro professor. Nesse sentido, o discurso da formação na e para a prática busca reverberar a necessidade de equipar o professor com conhecimentos pedagógicos, vinculados aos saberes da escola e, desse modo, possibilitar que os futuros professores tenham a oportunidade de perceber a dimensão real dos desafios da sala de aula e da escola de modo geral para, depois de conhecidos, elaborar metodologias de ensino estratégicas para enfrentá-los.

A ênfase na prática como componente do currículo para a contextualização pedagógica tem como justificativa, segundo Maués (2003), o fato de que, assim como em outras profissões, o professor precisa entrar em contato real com o contexto em que deverá atuar para realizar tarefas específicas da profissão, ainda no seu percurso formativo na universidade. Além disso, diz o autor que os cursos de licenciatura têm sido muitos teóricos, desvinculados do contexto escolar.

Vale aqui registrar que o termo prática já povoava o imaginário educacional brasileiro, ocupando um lugar na formação de professores antes mesmo da instituição das Escolas Normais, em meados do século XIX. Segundo Villela (2003), no modelo artesanal de formação de professores utilizado antes do advento das Escolas Normais, a prática da imitação, observação e convivência era a maneira de formar o docente, que aprendia o labor da docência vendo-o e praticando-o na própria sala de aula, como monitor ou como adjunto de um mestre mais experiente, semelhante ao processo de uma oficina artesanal, ou seja, aprender a fazer fazendo. Com a criação e a consolidação das Escolas Normais, houve um deslocamento do uso da prática na formação de professores, que a movimentou da *prática do ensino*, artesanal e por imitação, para a *prática de ensino*, ensinada e aprendida em um local específico e com um aparato organizado com essa finalidade.

Tal deslocamento constituiu condição de possibilidade para a emergência da profissionalização docente no Brasil. No discurso da profissionalização dos professores (segunda metade do século XIX e todo o século XX), a prática foi convocada nos documentos reguladores da formação de professores, não como uma problematização do pensamento, e sim como um cuidado que se deveria ter nas novas orientações do campo educacional em matéria de ensino e aprendizagem. Desse modo, ela ficou limitada à aplicação de um saber ou à condição de executora de um fazer ou da transmissão de um conhecimento na sala de aula, seguindo um modelo definido para o ensino, estabelecido na organização curricular das instituições escolares.

Entretanto, os recentes acontecimentos históricos, políticos, sociais e culturais do início do século XXI produziram alterações e deslocamentos no curso da sociedade, dentre os quais, destacam-se as novas formas de comunicação, interação e controle entre os indivíduos criados pela revolução da tecnologia; a intensificação das lutas contra as desigualdades e pela reivindicação de espaço e direitos fomentada pelos movimentos sociais; a renovação das forças produtivas, com modificações na dinâmica das profissões e a exigência de um trabalhador mais ágil, com novos conhecimentos e habilidades; aumento dos conflitos de todas as ordens, espalhando um sentimento generalizado de insegurança.

Tais aspectos repercutiram diretamente na instituição escolar, deslocando o foco de sua problemática e de suas demandas: não bastava mais só ensinar ao estudante os conteúdos sistematizados no currículo escolar, era preciso ensinar outras coisas, sobretudo, ensiná-lo a aprender. É nesse cenário de mudanças repentinas em todos os setores da sociedade que emerge, no conjunto das políticas públicas educacionais, o Programa Residência Pedagógica, sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(CAPES). Instituído pela Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, o Programa Residência Pedagógica tem, dentre os seus objetivos, o de:

Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias (Brasil, 2018).

Para a execução do Programa, a CAPES seleciona projetos institucionais<sup>3</sup> inovadores, constituídos por subprojetos<sup>4</sup> das Instituições de Ensino Superior que estimulem a articulação entre a teoria e a prática nos cursos de licenciatura, a serem conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica do país. Ao promover a articulação escola-universidade, o Programa Residência Pedagógica busca operar a legitimação acadêmico-científica dos saberes da prática, validando sua importância na produção de situações didáticas de ensino potencializadoras de aprendizagem. Ao mesmo tempo, com o aval da universidade, os saberes da prática passam a circular nos espaços acadêmicos das licenciaturas com *status* de verdades da prática, as quais incidirão sobre o aparato desses cursos, influenciando a formação dos futuros professores.

Diante dessas considerações, este artigo debruça sobre o Programa Residência Pedagógica com o objetivo de analisar como o discurso da formação docente na e para a prática opera a imersão dos residentes nas escolas de educação básica. O argumento principal aqui desenvolvido é o de que o Programa Residência Pedagógica, sustentado no *princípio de imersão*, fortalece o discurso da formação inicial de professores centrada na e para a prática.

## **METODOLOGIA**

Do ponto de vista metodológico, este estudo se apoia na noção foucaultiana de discurso e verdade. Foucault (2004) concebe o discurso como uma prática social e parte do pressuposto de que toda sociedade engendra seus discursos e utiliza-se de diversos mecanismos para controlar e regular a sua produção. Para ele, “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação” (FOUCAULT, 2004, p.10), mas aquilo que tem a potencialidade para criar, produzir, fabricar uma dada realidade, mediante a instituição de regimes de verdade.

<sup>3</sup> Projeto apresentado por Instituição de Ensino Superior - IES para desenvolvimento de atividades de residência pedagógica (Brasil, 2022).

<sup>4</sup> Subdivisão do projeto institucional organizada por área de residência pedagógica (Brasil, 2022).

Ainda de acordo com Foucault (2018, p. 52), “cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral de verdade”, que se manifesta pelos tipos de discurso que ela aceita e faz funcionar como verdadeiros; pelos mecanismos e pelas instâncias que distinguem os enunciados verdadeiros dos falsos e pela forma como valida uns e rejeita outros; pelas técnicas e pelos procedimentos valorizados na produção da verdade e pelo estatuto daqueles que ocupam a posição de dizer o que funciona como verdadeiro. Isso significa dizer que a verdade, sendo deste mundo, é uma invenção que se dá nos meandros dos processos econômicos, políticos, sociais e culturais; é resultado de transformações históricas. Ela é, como assinala Foucault (2018, p. 54), “um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados”.

Na esteira desse pensamento, considera-se, aqui, o Programa Residência Pedagógica como uma prática social, que é regulada por uma ordem do discurso que possibilita a produção de saberes que são legitimados como verdades, da mesma forma que possibilita a formação de professores a partir desses requisitos. Para o estudo desse Programa, optou-se por uma pesquisa de cunho qualitativo, sendo a análise do discurso de inspiração foucaultiana a ferramenta utilizada para tratar os documentos selecionados. Foram selecionados os seguintes documentos para a realização desta pesquisa: a Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 que Institui o Programa Residência Pedagógica; a Portaria nº 82, de 26 de abril de 2022 que dispõe sobre o regulamento do Programa.

O estudo dos referidos documentos consistiu em identificar as ações que o discurso da formação docente na e para a prática utiliza para interpelar e requisitar a adesão do licenciandos residentes ao processo que objetiva a sua formação profissional. Assim, procurou-se na análise desse discurso reconhecer os elementos e as ações que fazem com que determinados dizeres adquiram sentidos de verdade, produzindo efeitos na constituição profissional do futuro professor.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O Programa Residência Pedagógica, de acordo com a Portaria nº 38/2018, tem a “finalidade de apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (Brasil, 2018). Ao incentivar a articulação dos processos formativos com o contexto educacional, em suas dimensões sociais, culturais, econômicas e tecnológicas; a interação sistemática entre os

sistemas de ensino, as instituições de educação superior e as instituições de educação básica, o Residência pedagógica visibiliza o desejo de combater a velha discussão histórica das dicotomias presentes nos processos educacionais, particularmente na formação docente, como o dilema da separação entre o conhecimento acadêmico-científico e o saber produzido no exercício da prática docente. Nesse sentido, Nóvoa (2019, p. 9) faz a seguinte ponderação acerca dos programas de residência pedagógica:

Os programas de residência docente, baseados numa analogia com a residência médica, são da maior importância, desde que concebidos como um espaço de transição entre a formação e a profissão. (...) Uma vez que se trata de cuidar da entrada na profissão, estes programas devem sublinhar a profissionalidade docente, na pluralidade das suas dimensões, e não apenas o referencial pedagógico.

Para possibilitar aos licenciandos residentes a transição entre a formação e a profissão, o Programa Residência Pedagógica coloca em circulação o discurso da formação docente na e para a prática. De acordo com os documentos aqui analisados, esse discurso opera sustentado no *princípio de imersão*. Imersão é um ato de imergir, introduzir em, adentrar, mergulhar, penetrar. Dessa forma, tal princípio permite que estudantes das licenciaturas e seus docentes sejam introduzidos no universo das escolas de educação básica e nos contextos em que elas estão inseridas, conectando-se aos saberes que as movimentam. Do mesmo modo, permite que professores das escolas de educação básica adentrem e explorem os espaços acadêmicos que o referido Programa oportuniza na execução de suas ações.

O Quadro a seguir apresenta os sujeitos envolvidos e o papel que cada um deles desempenha no Programa Residência Pedagógica.

**Quadro 1** – Sujeitos envolvidos no Programa Residência Pedagógica

<b>Sujeito</b>	<b>Caracterização/papel que desempenha</b>
<b>Coordenador Institucional</b>	Docente da Instituição de Ensino Superior responsável pela organização, acompanhamento e execução do projeto institucional de Residência Pedagógica.
<b>Docente Orientador</b>	Docente da Instituição de Ensino Superior responsável por planejar e orientar as atividades dos residentes de seu núcleo de residência pedagógica, estabelecendo a relação entre teoria e prática.
<b>Preceptor</b>	Professor da escola de educação básica responsável por planejar, acompanhar e orientar os residentes nas atividades desenvolvidas na escola-campo.
<b>Residente</b>	Discente com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenha cursado o mínimo de 50% do curso ou que esteja cursando a partir do 5º período.

**Fonte:** Elaborado pelos autores, 2023.

A leitura do Quadro 1 evidencia que o *princípio de imersão* está implicado com a ideia de movimento. Os professores universitários que assumem a função de coordenador

institucional são responsáveis pelo movimento entre a universidade e a CAPES, garantindo a articulação e a unidade no planejamento, na organização e na execução das atividades previstas no projeto de sua instituição. Os orientadores dos subprojetos, também docentes universitários, têm como uma de suas incumbências o movimento e o diálogo entre as Instituições de Ensino Superior e as escolas públicas onde os bolsistas do programa desenvolverão as suas atividades. Por seu turno, os professores da educação básica que atuam como preceptores são os responsáveis pelo movimento do planejamento, acompanhamento, orientação e supervisão das atividades dos residentes. No modelo de articulação proposto pelo Programa Residência Pedagógica, seus elementos estão em constante movimento nos diversos eventos e atividades que promovem, ora nos espaços da escola, ora nos espaços da universidade, ora nos espaços extraescolares.

Desse modo, ao orientar as Instituições de Ensino Superior na elaboração do projeto institucional, o Regulamento do Programa estabelece, dentre outros, os seguintes aspectos e dimensões da residência pedagógica: i) formação voltada para o exercício da profissão e para a construção da identidade docente, considerando as dimensões técnicas, culturais, políticas e sociais, em toda a sua complexidade; ii) articulação entre formação inicial e formação continuada, ancorada na socialização de reflexões, de inovações pedagógicas e de aprendizagens entre residentes, preceptores e docentes orientadores, promovendo a aproximação entre universidade e escola; iv) imersão do licenciando no cotidiano da escola, visando a compreensão da cultura escolar em toda a sua complexidade; v) valorização da escola como espaço privilegiado de produção de conhecimentos específicos, tendo como princípio a indissociabilidade entre teoria e prática na formação docente; vi) realização de seminários, oficinas, ou outras atividades coletivas que promovam a formação contínua dos bolsistas participantes do projeto, bem como a socialização das experiências vivenciadas no PRP (Brasil, 2022).

Como se observa, o *princípio de imersão* mobiliza um conjunto de ações com a intencionalidade pedagógica de fortalecer o trabalho coletivo e o processo de construção das aprendizagens docentes dos licenciandos. A partir dos documentos analisados, foi possível identificar cinco procedimentos ou ações principais que se organizam em torno do *princípio de imersão*, a saber: *conhecimento do cotidiano escolar; estudo do contexto educacional; vivências da prática; sistematização e registro; socialização das experiências.*

A primeira ação que o *princípio de imersão* coloca em funcionamento é o *conhecimento do cotidiano escolar*. A partir desse movimento, os licenciandos terão a possibilidade de identificar os aspectos constitutivos de uma escola, suas necessidades e



particularidades, assim como os modos pelos quais a gestão do processo da aprendizagem escolar é conduzida pelos diretores, professores, funcionários e estudantes. Essa aproximação com a escola é feita sob a orientação do preceptor que é um docente experiente que atua na instituição. Nóvoa (2019) afirma que a relação entre os estudantes das licenciaturas e os professores da educação básica é um aspecto importante para conceber políticas de indução profissional, ou seja, de inserção dos jovens professores na profissão e nas escolas. Segundo o autor, “a formação nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida” (Nóvoa, 2019, p. 9).

O que o Regulamento do Programa Residência Pedagógica propõe, em um primeiro momento da imersão do licenciando na educação básica, é o exercício da observação para que os estudantes levantem questionamentos e os problematizem nas reuniões dos subprojetos, nas disciplinas e em outros espaços do curso de formação inicial, com vistas a produzir novos modos de intervenção didática para o enfrentamento dos problemas identificados. O exercício do observar e participar das atividades da escola possibilita, também, que os futuros professores possam identificar modos de ser professor, que façam comparações, diferenciações e, até mesmo, possam identificar-se com algum dos professores com os quais interagem.

A segunda ação demandada pelo *princípio de imersão* é o *estudo do contexto educacional*. Para isso, o Residência Pedagógica define como um de seus objetivos específicos “induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula” (Brasil, 2022). Colocar os estudantes de cursos de licenciatura em contato com a investigação científica a partir dos diversos fenômenos e situações reais que permeiam a escola e a sala de aula é uma forma de constituí-los, também, na perspectiva de um professor pesquisador. Nesse sentido, o movimento de estudar e entender o contexto educacional torna-se, então, um imperativo para visibilizar a diversidade e a complexidade da escola, mobilizando o futuro docente para conhecer mais de perto o público para o qual se organiza todo o esforço do trabalho docente e sensibilizando-o com as particularidades dos estudantes, de modo a engajá-lo na pesquisa e produção de uma prática docente comprometida com a superação das dificuldades e com a aprendizagem dos educandos.

A terceira ação relacionada ao *princípio de imersão* são as *vivências da prática*. Trata-se, como apresenta o Regulamento do Residência Pedagógica, do “planejamento e execução de múltiplas atividades inerentes à ação docente, em níveis crescentes de complexidade, em direção à autonomia do licenciando, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes

recursos didático” (Brasil, 2022). As *vivências da prática* buscam, pois, instigar o planejamento e a organização de modos de potencializar a aprendizagem, testá-los com os estudantes para posterior análise dos saberes envolvidos no processo. Ao colocarem em exercício, nas vivências, a inovação, a ética profissional, a criatividade e o uso das tecnologias educacionais, o Programa Residência Pedagógica, por meio de seus projetos e subprojetos, demonstram uma clara preocupação com a renovação da prática docente e, por conseguinte, do perfil do futuro profissional da docência, que precisa demonstrar múltiplas habilidades para o exercício docente.

Articulando as informações dos procedimentos de *conhecimento do cotidiano escolar, estudo do contexto educacional e vivências da prática*, o *princípio de imersão* coloca em cena a quarta ação, que é a de *sistematização e registro*. Nessa ação, os licenciandos que participam do Residência Pedagógica são convocados a sistematizar e registrar as atividades que desenvolveram no decorrer de sua participação nos subprojetos, mediante a “sistematização e registro reflexivo das atividades realizadas pelos participantes em relatórios, relatos de experiências, memórias de formação ou instrumentos equivalentes de acompanhamento” (Brasil, 2022). O Regulamento ainda define que os docentes orientadores têm a função de “orientar a elaboração de relatórios, relatos de experiência ou outros registros de atividades dos residentes” (Brasil, 2022).

Por fim, a quinta ação demandada pelo *princípio de imersão* é a *socialização das experiências*. O Regulamento do Residência Pedagógica recomenda que uma das atribuições das instituições de ensino superior selecionadas para participarem dos Programas seja a de “divulgar as informações sobre o projeto, assim como suas ações e resultados, na página eletrônica da instituição e em outros meios de comunicação disponíveis” (Brasil, 2022). De modo semelhante, o documento orienta que as secretarias de educação e as escolas devem “promover a divulgação das ações do programa” (Brasil, 2022). Fazer ver e fazer falar as produções do Programa Residência Pedagógica são formas de impulsionar e fazer proliferar novos modos de atuação do profissional da docência, de acordo com as demandas da escola na contemporaneidade.

Em síntese, pode-se dizer que o *princípio de imersão* no Programa Residência Pedagógica se caracteriza, de acordo com Silvestre e Valente (2014, p. 46),

[...] como um período em que o aluno tem a oportunidade de conhecer com mais profundidade o contexto em que ocorre a docência, identificando e reconhecendo aspectos da cultura escolar; acompanhando e analisando os processos de aprendizagem pelos quais passam os alunos e levantando características da organização do trabalho pedagógico do professor formador e da escola.

Dito de outro modo, tomadas em conjunto, as ações *conhecimento do cotidiano escolar, estudo do contexto educacional, vivências da prática, sistematização e registro, socialização das experiências* no Programa Residência Pedagógica traduzem-se em instrumentos potentes para fazer circular o discurso da formação docente na e para a prática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurou-se, nos limites deste texto, tecer uma breve análise acerca de como o discurso da formação docente na e para a prática organiza suas ações no Programa Residência Pedagógica, visando promover a imersão dos residentes nas escolas de educação básica. Esse discurso busca reverberar nas práticas formativas dos estudantes da licenciatura, centradas na escola, a necessidade de equipá-los com conhecimentos pedagógicos, vinculados aos saberes da escola e, desse modo, instituir um regime de verdade na docência a ser incorporado na formação profissional.

Com Foucault (2004), é possível aprender que os discursos em uma dada sociedade não são construídos de maneira aleatória, pelo contrário, há uma rede articulada de procedimentos que atuam para controlar a produção discursiva em um determinado momento da história. Dessa maneira, verificou-se, neste estudo, que o discurso da formação na e para a prática se sustenta no princípio de imersão o qual mobiliza um conjunto de ações, como conhecimento do cotidiano escolar; estudo do contexto educacional; vivências da prática; sistematização e registro; socialização das experiências. Tais ações envolvem Instituições de Ensino Superior, escolas de educação básica, sujeitos, documentos, projetos e recursos didáticos com o objetivo de constituir saberes docentes vinculados à prática.

Articuladas, as ações do discurso da formação na e para a prática operam para fortalecer os cursos de licenciatura a partir da incorporação a seus processos dos saberes da experiência do cotidiano escolar, valorizando-os como elementos imprescindíveis para o desenvolvimento profissional dos futuros docentes. Espera-se com isso promover a criação de novas e diferenciadas possibilidades de atuação na escola para superar as dificuldades do processo ensino e aprendizagem, em rejeição às metodologias rotineiras e tradicionais da docência.

Por fim, cabe ressaltar que os resultados deste estudo evidenciam a necessidade de novas pesquisas nesse campo, as quais poderão investigar, por exemplo, o funcionamento dos projetos e subprojetos e seus desdobramentos na formação dos residentes, dos professores

preceptores e os impactos do Programa Residência Pedagógica nas escolas de educação básica e nos indicadores dos cursos de formação inicial de professores.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 01**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE N. 2/2015**, 01 de julho de 2015. 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. Brasília, 2015.

BRASIL. **Portaria Gab nº 38**, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2/2019**, de 20 de dezembro de 2019. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. **Portaria Gab nº 82**, de 26 de abril de 2022. Dispõe sobre o regulamento do Programa Residência Pedagógica – PRP. Brasília, 2018.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2004

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 7. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**. N. 118, março/ 2003.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, et al. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013, p. 23-54.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução Roberto C. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVESTRE, M. A.; VALENTE, W. R. **Professores em Residência Pedagógica: Estágio para ensinar Matemática**. Petrópolis: Vozes, 2014.

VILLELA, Heloísa. O. S. Do artesanato à profissão: saberes de normalistas no Brasil do século XIX. Poços de Caldas: **Anais da 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**, 2003.

ZEICHNER, Kenneth M. A. **Formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.