

<https://doi.org/10.18593/r.v50.37744>

Trajétórias e contextos de implementação do Programa Residência Pedagógica: implicações para formação inicial de professores

Trajectories and contexts of implementation of the Pedagogical Residency Program: implications for initial teacher training

Trayectorias y contextos de implementación del Programa de Residencia Pedagógica: implicaciones para la formación inicial docente

Layla Júlia Gomes Mattos¹

Universidade Federal de Ouro Preto; Doutoranda em Educação.
<https://orcid.org/0000-0001-6979-5196>

Breyner Ricardo Oliveira²

Universidade Federal de Ouro Preto; Docente.
<https://orcid.org/0000-0003-0956-4753>

Resumo: O artigo analisa a trajetória e os contextos de implementação do Programa Residência Pedagógica (PRP), suas implicações e desafios para a formação inicial de professores. Trata-se de um estudo de trajetória, no qual analisamos a política pública imersa em seus contextos, seus processos e desdobramentos, evidenciando sua dimensão histórica, suas temporalidades e as conexões com as dinâmicas de implementação. Realizamos análise documental (Marconi; Lakatos, 2018) e a meta-análise (Bicudo, 2014) a partir

¹ ¹ Pedagoga e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Viçosa; Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais.

² ² Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais; Professor da Universidade Federal de Ouro Preto, atua no Programas de Pós-Graduação em Educação e Economia Aplicada; Membro da Redes Latino-americana e Caribenha de Monitoramento e Avaliação, da Rede Brasileira de Monitoramento e Avaliação e da Rede de Estudos em Implementação de Políticas Educacionais; Desenvolve pesquisas no campo da avaliação e implementação de políticas educacionais e sociais vinculadas às instituições e organizações no nível local, com foco nos processos decisórios, na percepção dos atores, nas estratégias de implementação, nos efeitos institucionais produzidos e na dinâmica de trabalho dos sujeitos a elas vinculados.

de três contextos definidos por Oliveira, Alves e Fichter Filho (2022) como dimensões analíticas de políticas: o contexto da conjuntura, voltado para os ciclos de governo em que o Residência foi desenhado e implementado; o contexto do conteúdo da política, quando analisamos, nos documentos, os objetivos do programa, os implementadores e os destinatários do programa; e o contexto da experiência, para investigar, nas pesquisas realizadas em diversas instituições, como as experiências dos implementadores dialogam com os objetivos do programa. A partir da análise do PRP, os dados revelam que a concepção de formação é um problema persistente para os formuladores e implementadores das políticas de formação inicial de professores. Há um descompasso entre melhorar a qualidade de formação inicial e a oscilação e inconstância das políticas; a trajetória da formação de professores é marcada por idas e vindas que não contribuem para o aperfeiçoamento das políticas. Faltam avaliações ampliadas sobre como os programas impactam a melhoria efetiva da atuação dos professores que passaram pelo Residência. Concluimos que a formação de professores é uma agenda disputada por grupos políticos conservadores e progressistas, e, a depender do governo eleito, os programas refletem distintas concepções.

Palavras-chaves: formação de professores; prp; política educacional; contextos de implementação; trajetórias.

Abstract: *This article examines the trajectory and contexts of implementation of the Pedagogical Residency Program (PRP), its implications, and the challenges it presents for initial teacher education. This is a trajectory study, analyzing public policy within its contexts, processes, and developments, highlighting its historical dimension, temporalities, and connections with implementation dynamics. We conducted a document analysis (Marconi; Lakatos, 2018) and a meta-analysis (Bicudo, 2014) anchored in the three contexts proposed by Oliveira, Alves, and Fichter Filho (2022) as analytical dimensions of policy: (1) the context of conjuncture, which focuses on the government cycles during which the Residency program was conceived and implemented; (2) the context of policy content, where we analyzed the program's objectives, implementers, and recipients as described in the documents; and (3) the context of experience, which investigates, through*

research conducted in various institutions, how the experiences of the implementers interact with the program's objectives. Based on the analysis of the PRP, the data reveal that the conception of training is a persistent problem for formulators and implementers of initial teacher education policies. There is a disconnect between improving the quality of initial training and the fluctuation and inconsistency of policies; The trajectory of teacher training is marked by ups and downs that don't contribute to policy improvement. There's a lack of comprehensive assessments of how programs effectively improve the performance of teachers who have completed the Residência program. We conclude that teacher training is a contested agenda between conservative and progressive political groups, and, depending on the elected government, programs reflect different conceptions.

Keywords: *teacher training; prp; educational policy; implementation contexts; trajectories.*

Resumen: *Este artículo analiza la trayectoria y los contextos de implementación del Programa de Residencia Pedagógica (PRP), sus implicaciones y desafíos para la formación inicial docente. Se trata de un estudio de trayectoria en el que analizamos la política pública dentro de sus contextos, procesos y desarrollo, destacando su dimensión histórica, temporalidades y conexiones con la dinámica de implementación. Realizamos un análisis documental (Marconi; Lakatos, 2018) y un metaanálisis (Bicudo, 2014) con base en tres contextos definidos por Oliveira, Alves y Fichter Filho (2022) como dimensiones analíticas de las políticas: el contexto de coyuntura, centrado en los ciclos gubernamentales en los que se diseñó e implementó la Residencia; el contexto de contenido de la política, donde analizamos los objetivos del programa, los implementadores y el público objetivo en los documentos; y el contexto experiencial, para investigar, en investigaciones realizadas en diversas instituciones, cómo las experiencias de los implementadores interactúan con los objetivos del programa. Con base en el análisis del PRP, los datos revelan que la concepción de la formación es un problema persistente para los formuladores e implementadores de políticas de formación inicial docente. Existe una desconexión entre la mejora de la calidad de la formación inicial y la fluctuación e inconsistencia de las políticas; La trayectoria de la formación*

docente está marcada por altibajos que no contribuyen a la mejora de las políticas. Se carece de evaluaciones exhaustivas sobre cómo los programas mejoran eficazmente el desempeño de los docentes que han completado el programa Residência. Concluimos que la formación docente es una agenda controvertida entre grupos políticos conservadores y progresistas, y que, según el gobierno electo, los programas reflejan diferentes concepciones.

Palabras clave: *formación docente; prp; política educativa; contextos de implementación; trayectorias.*

Recebido em 21 de agosto de 2025

Aceito em 10 de fevereiro de 2026

1 INTRODUÇÃO

Este artigo analisa a trajetória e os contextos de implementação do Programa Residência Pedagógica (PRP), suas implicações e desafios para a formação inicial de professores. O programa tinha como finalidade apoiar na implementação de projetos inovadores para estimular a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica. Logo, foi uma ação voltada para a formação inicial dos futuros professores, estudantes matriculados a partir do 5º período letivo em cursos de licenciaturas de instituições públicas, privadas sem fins lucrativos e privadas com fins lucrativos que ofertavam cursos de licenciatura.

O PRP foi formulado em 2017, pelo governo do presidente Michel Temer (2016-2018); desenvolvido durante o ciclo de governo do presidente Jair Bolsonaro (2019-2022); posteriormente, desenvolvido e, em seguida, descontinuado, em 2024, durante o terceiro ciclo de governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2023). Ao longo

de três ciclos, o Programa apresentou avanços, descontinuidades, rupturas e retrocessos.

Organizamos esta pesquisa em duas fases. Na primeira, realizamos um levantamento bibliográfico, que resultou em 27 artigos científicos, disponíveis na plataforma “Periódicos Capes”, 21 dissertações de mestrado e sete teses de doutorado disponíveis na plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) relacionados ao Programa Residência Pedagógica. Para efeito de análise dos dados, realizamos uma meta-análise, que segundo Bicudo (2011), consiste em realizar a interpretação das sínteses apresentadas por pesquisas elencadas pelo pesquisador, que por sua vez, realiza comparações entre os dados primários apresentados por elas e que são significativos para o objeto em análise.

A segunda fase da pesquisa consistiu na análise de três documentos públicos: os editais de implementação do Residência (Edital capes nº 06/2018; Edital nº 1/2020; Edital 24/2022). Também analisamos duas notícias publicadas no portal do Ministério da Educação (MEC): “Ministro anuncia lançamento do programa Residência Pedagógica”; e “Capes dá início ao pagamento de bolsas da Residência Pedagógica”. Segundo Marconi e Lakatos (2003; 2018), a análise documental estuda documentos escritos ou não, tomados como fonte primária e secundárias de informação: dados estatísticos, material cartográfico, dados históricos, arquivos oficiais, materiais de imprensa etc.

Partimos do referencial proposto por Oliveira, Alves e Fichter Filho (2022), que apresenta um conjunto de dimensões para analisar a implementação de políticas públicas a partir de sua trajetória, das quais analisamos os seguintes contextos: (1) o contexto da conjuntura, voltado para os ciclos de governo em que o Residência

foi desenhado e implementado; (2) o contexto do conteúdo da política, em que analisamos os documentos oficiais em busca dos objetivos do programa, quais atores definidos como implementadores e quais foram os destinatários do programa; e, por fim, (3) o contexto da experiência, em que investigamos pesquisas realizadas em diversas instituições no Brasil e como suas experiências dialogam com os objetivos do programa.

Além desta introdução e das considerações finais, este artigo se organiza em cinco seções: a primeira, em que apresentamos a fundamentação teórica sobre a implementação de políticas públicas. A segunda, em que apresentamos uma discussão contextualizando a formação inicial de professores no Brasil e a criação do Programa Residência Pedagógica. Em seguida, apresentamos três seções sobre aspectos da trajetória de implementação do Residência nos três governos indicados anteriormente: uma para o contexto da conjuntura; outra para o contexto do conteúdo; e, por fim, uma seção para o contexto da experiência.

2 A TRAJETÓRIA E OS CONTEXTOS DE IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Um estudo de trajetória de uma política, como o Residência, nos ajuda a identificar e compreender desafios concernentes à formação de professores. Segundo Oliveira (2019) “[...] a noção de trajetória permite refazer os passos importantes de uma política, os discursos, os argumentos, as dimensões legislativas e regulamentares, e até mesmo as transformações, as inflexões e as evoluções da política”.

Para Gussi e Oliveira (2016) e Oliveira (2019), estudos dessa natureza compreendem que as políticas públicas estão imersas em processos sociais. Portanto, evidenciam uma dimensão histórica que dialoga com as territorialidades e temporalidades de onde a política é implementada.

A trajetória de uma política tem relação direta com seus contextos. Neste artigo, adotamos a moldura conceitual sobre contextos de implementação de políticas proposta por Oliveira, Alves e Fichter Filho (2022), organizada em cinco dimensões: (1) o *contexto das conjunturas*, que se dedica a compreender o processo de formulação da política nos ciclos de governo em que ela foi desenhada e implementada; (2) o *contexto dos conteúdos da política*, que se dedica analisar os documentos oficiais em busca de elementos relacionados aos objetivos e interesses do programa, suas bases conceituais, quais atores envolvidos para que ele seja implementado, qual é o público-alvo da política e as conexões que eles têm com a conjuntura; (3) o *contexto institucional*, que engloba aspectos organizacionais e hierárquicos relacionados ao programa estudado, considerando normas, sistemas, dinâmicas, processos e rotinas mobilizados por quem coordena e implementa o programa; (4) o *contexto dos territórios*, em que se busca elementos sobre as especificidade e dinâmicas das interações institucionais entre as instituições selecionadas para receberem e implementarem a política, além de orçamentos e infraestrutura disponibilizados para o programa, e como interferem na implementação efetivada pelas instituições e sujeitos envolvidos; e (5) o *contexto das experiências*, em que a investigação se debruça sobre as instituições e atores mobilizados para implementação da política, analisando os elementos da subjetividade dos atores: percepções, concepções, atitudes, interpretações e traduções relacionados a política.

A trajetória e os contextos da política que estudamos se revelam e se articulam ao longo da implementação do programa nos ciclos dos governos de Michel Temer (2016-2018); de Jair Bolsonaro (2019-2022); e do terceiro ciclo do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2023). O processo de implementação, segundo Lotta (2019), é o momento em que os planos definidos na fase de formulação da política passam a ser realizados. Estudos sobre implementação têm se dedicado a investigar, justamente, as diferenças entre os objetivos desenhados para determinada política, os resultados vivenciados, e o que os justificam.

De acordo com Oliveira (2019), implementação envolve executar ações que visam operacionalizar o que se pretende com a política. Assim sendo, o autor destaca que a implementação de uma política é uma dinâmica que revelará e construirá trajetórias nutridas pelas subjetividades dos sujeitos envolvidos nesse processo, assim como seus territórios e temporalidades. Desse modo, as fases da implementação, necessariamente, nos farão olhar para eventos e atores relacionados ao desenho da política, sua formulação e elementos relacionados a sua avaliação, pois estão todos entrelaçados.

Para Lotta (2019), avanços nos estudos no campo de políticas não consideram que formular e implementar são processos distintos. Ao contrário, são processos de decisão contínuos que passam por atores diversos envolvidos com a política e sua cadeia decisória, ora hierárquica, ora paralelas. Assim, segundo a autora, “[...] a separação real não é entre quem formula (e decide) e quem implementa (e executa), mas sim sobre quem decide com quem sobre o quê. E quais decisões são passíveis de serem questionadas, alteradas e “redecididas”” (Lotta, 2019, p. 18). Para a autora, a implementação de uma política é um processo demasiado interativo, que perpassa por

múltiplos atores que decidem e a materializam. Esses autores podem ser formais ou informais, pertencentes ou não ao aparato estatal, e estar dentro e fora de organizações.

Nessa perspectiva, Bichir (2020) propõe superarmos a visão clássica de análise de políticas que dualiza o olhar do pesquisador que, ou parte da ótica *top-down*, que segue a implementação de cima para baixo, focada em quem tem poder de decisão e normativa mais explícito, ou, parte da ótica *bottom-up*, que analisa a política de baixo para cima, considerando que há um processo contínuo de transformação dos objetivos da política na base de quem a implementa. A ideia é que haja integração dessas perspectivas, contribuindo para superar a separação entre administração e política. Por isso, implementar uma política pública, segundo Oliveira (2019, p. 2), é um processo complexo em que os atores envolvidos estão imbuídos de subjetividades e das dinâmicas territoriais que modificam as políticas sem que, por vezes, tenham conhecimento.

Desse modo, Oliveira (2019) argumenta que a implementação de uma política abrange executar ações que visam operacionalizar os objetivos desenhados para ela. Logo, a dinâmica da implementação revelará e construirá trajetórias nutridas pelas subjetividades dos sujeitos envolvidos nesse processo, bem como por seus respectivos territórios e temporalidades. Por estarem entrelaçadas, as fases de implementação de uma política, necessariamente, nos farão olhar para eventos e atores relacionados ao desenho da política, sua formulação e elementos relacionados a sua avaliação.

3 A TRAJETÓRIA RECENTE DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL

Compreendemos a formação de professores como parte fundamental da política educacional que, segundo Höfling (2001), é uma política social, ou seja, pode contribuir para a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. A Educação também é um direito social definido pela Constituição Brasileira de 1988, explicitado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, promulgada em 1996. De acordo com Cury (2008, p. 294), é importante lembrar que a ideia de Educação Básica como um direito se trata de “[...] um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar”.

De acordo com Leite *et al.* (2018, p. 724), os conhecimentos, habilidades e saberes que compõe a formação de professores se traduzem em demandas típicas do exercício da docência ligadas a uma formação científica e cultural dos processos de ensinar e aprender, que incluem o uso de metodologias diferenciadas, tecnologias, práticas educativas interdisciplinares e transdisciplinares entre outros.

Nesse sentido, compreendemos que a formação inicial de professores no Brasil é um desafio complexo, visto que está diretamente ligada a qualidade da Educação Nacional, e entrelaçada com políticas relacionadas a questões como: estruturas das instituições escolares, planos de carreira dos profissionais da educação, remuneração, gestão escolar, condições de trabalho, qualificação, tecnologias, diversidade cultural, entre outras. Portanto, compreendemos que os cursos de licenciatura são desafiados a ofertar aos profissionais em formação

uma variedade de conhecimentos pedagógicos e específicos que lhes permita assumir o trabalho educativo com toda a sua complexidade. Leite *et al.* (2018) também apontam que se espera que, a partir dessa formação, os professores desenvolvam ações inclusivas e emancipatórias e que valorizem a diversidade, por exemplo.

Assim, desde a vigência da LDB, em 1996, o Brasil passou a traçar metas para o desenvolvimento da qualidade da formação de seus professores. O primeiro PNE elaborado com base na LDB, aprovado na forma da lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, foi implementado no período de 2001 a 2011. Esse documento trazia como objetivos gerais resolver problemas educacionais da época a partir da elevação grau de escolaridade da população brasileira; da melhora da qualidade do ensino ofertado em todos os níveis; da redução das desigualdades sociais e regionais considerando o acesso e à permanência dos estudantes; e da democratização da gestão da educação pública.

Nessa perspectiva, o PNE (2001-2011) estabeleceu cinco metas. Dentre elas destacamos a meta 4, cujo conteúdo versava sobre a valorização dos profissionais da educação. Essa meta definiu que era necessário focar em ações voltadas para a formação inicial e continuada de professores, e que “faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério”. O caminho para essa valorização deveria partir de aspectos fundamentais como: uma formação que assegure a formação cidadã e profissional do educador; domínio sobre os conhecimentos e métodos relacionados ao seu trabalho; formação continuada que lhe favoreça crescer na cultura letrada e crítica; jornada de trabalho que lhe permita estar numa única escola e inclui tempo

para atividades complementares ao trabalho em sala de aula; salário competitivo e equivalente a ocupações que requerem o mesmo nível de formação; e compromisso político-social com o magistério (Brasil, 2001).

Essas definições revelam como o trabalho docente era bastante desvalorizado e a formação era um desafio complexo a ser enfrentado. Nessa perspectiva, o PNE (2001-2011) destacava que era necessário a superação da dicotomia histórica entre teoria e prática, típica da racionalidade técnica, que delegava disciplinas de formação pedagógica para o último ano dos cursos, e prestigiava a maior parte da carga-horária com disciplinas de conhecimentos específicos. Nesse modelo de formação, a prática é a aplicação dos conhecimentos e habilidades desenvolvidos no acadêmico e os professores eram compreendidos como técnicos que implementariam na sala de aula as regras científicas e/ou pedagógicas promovidas pela sua formação teórica.

O PNE, com vigência entre 2014 e 2024³³, também estabeleceu metas para a formação de professores e, novamente, elementos como: definir um regime de colaboração entre Municípios, Estado e a União em políticas de formação de profissionais da Educação em licenciaturas; ampliar em 50% a formação dos professores da educação básica com pós-graduação; valorizar o rendimento dos professores comparando aos rendimentos de outras profissões com o mesmo grau de formação; e a partir da criação do piso salarial, assegurar o plano de carreira para profissionais da educação básica e superior pública (Brasil, 2014).

³³ Este PNE foi prorrogado até 31 de dezembro de 2025 pelo governo Lula, de acordo com a Lei 14.934/2024. Ainda em 2024 o governo enviou um novo PNE ao Congresso Nacional pelo projeto de Lei nº 2.614, de 2024, ainda em fase de discussão.

Para atingir tais metas, diversas políticas foram elaboradas e implementadas ao longo de diferentes ciclos de governos, como a criação da própria LDB (Brasil, 1996), no governo de Fernando Henrique Cardoso; as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (2002, 2015 e 2019), nos governos de Fernando Henrique, Dilma Rousseff e Bolsonaro; o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência – PIBID (2007), no governo Lula; o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR (2009), no governo de Lula; a Universidade Aberta do Brasil – UAB (2011), no governo de Dilma. Dentre essas e outras ações, o Programa Residência Pedagógica, voltado para formação inicial de professores, foi lançado em 2017, no governo de Michel Temer (2016-2018).

Segundo Oliveira, Coelho e Laudares (2021, p. 19) “desde 2016 as políticas e programas nacionais de formação de professores têm sofrido graves retrocessos”. Notamos que, ao longo dos últimos anos, diversas políticas foram implementadas e interferiram na forma como a questão da formação inicial e continuada de professores foi compreendida e enfrentada no Brasil. Mas, não necessariamente, são ações articuladas e implementadas sistemicamente, em rede. Algumas delas foram modificadas e, até mesmo, descontinuadas ao longo dos ciclos de governo e das gestões no Ministério da Educação. Por mais que isso seja comum na trajetória das políticas, no caso da formação de professores, isso revela a falta de clareza sobre qual é a agenda para a formação de professores e quais são as questões centrais que tais ações devem considerar tanto na formulação quanto na implementação.

4 O CONTEXTO DA CONJUNTURA POLÍTICA AO LONGO DA IMPLEMENTAÇÃO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: OS CICLOS COMPREENDIDOS ENTRE 2017 E 2024

No contexto da formação de professores, um dos problemas apontados para as licenciaturas é a necessidade de capacitar os professores para desafios da escola, indicando a necessidade de uma maior imersão na educação básica. O programa Residência Pedagógica foi uma política voltada para essa agenda. Sua trajetória se entrelaça com a trajetória do PIBID, outra política de formação inicial que o antecedeu e passou a ser implementada em paralelo.

Antes da formulação do Residência, ainda no segundo ciclo do governo da presidenta Dilma (2011-2016), que vinha enfrentando problemas derivados de sucessivas crises políticas e econômicas, houve cortes no orçamento, afetando o ministério da Educação, e por consequência, o da CAPES, comprometendo a agenda de formação de professores. Assim, mesmo o PIBID sendo uma política implementada há cerca de 10 anos, houve um enfraquecimento do programa, com atrasos no pagamento das bolsas do PIBID e redução no número de licenciaturas e estudantes alcançados.

Neste mesmo período, a presidente Dilma passava por um processo de *impeachment*, iniciado em 2 de dezembro de 2015, sob a justificativa de ter, supostamente, cometido “pedaladas fiscais”, consideradas irregularidades contábeis. No entanto, em virtude de movimentos políticos controversos ao longo e depois do processo, diversos estudiosos consideram que houve uma ruptura democrática ao longo do mandato da presidenta. Segundo Saviani (2020), a

mandatária sofreu um golpe jurídico-midiático-parlamentar por meio do processo de impeachment, concluído em 31 de agosto de 2016.

Michel Temer, vice-presidente à época, assumiu a presidência em 2016, e neste contexto, Silva (2021) afirma que a partir do golpe de 2016, o Ministério da Educação passa a tratar o PIBID como uma política do governo anterior, e não uma política de estado. Por isso, o programa passou a perder força no governo. Assim, o MEC iniciou uma proposta de modernização do PIBID e o desenho de um novo programa voltado para a formação inicial de professores, dando abertura para efetiva formulação do Residência Pedagógica. Quem coordenou a formulação da nova política foi o ministro da Educação, Mendonça Filho, que já havia passado por vários mandatos como deputado e se destacava pela relação com grupos empresariais.

Em síntese, a conjuntura política do governo Temer foi marcada pela defesa de privatizações e parcerias público-privadas. No Ministério da Educação não foi diferente, pois, segundo Uczak, Bernardi e Rossi (2020) o ministro Mendonça Filho trabalhou em diálogo com o movimento empresarial. Houve “crescimento de parcerias público-privadas materializa as novas formas de relação e a naturalização da gradativa substituição do direito à educação pela oferta de produtos educacionais aos consumidores (Uczak; Bernardi; Rossi, 2020, p. 8)”.

Desde 2019, o ex-ministro da Educação e deputado federal em exercício, atua, também como consultor da Fundação Lemann (Fundação Lemann, 2021), uma organização não governamental (ONG) vinculada ao Grupo Lemann, conglomerado transnacional, que tem presença destacada em inúmeros países e que, segundo Santos Neto e Félix (2023), vem participando ativamente do cenário de construção de diversas políticas educacionais no Brasil.

Contudo, a visão liberal sobre a gestão pública e sobre a Educação nacional não foram as únicas marcas do governo Temer. Segundo Saviani (2020), este governo retomou o autoritarismo através de várias decisões arbitrárias como: o congelamento de gastos públicos, incluindo a Educação por 20 anos, pela conhecida Pec do fim do Mundo; e a implementação de uma reforma do Ensino Médio por medida provisória, passando a valer imediatamente, sem que as secretarias de Educação e Conselhos Estaduais de Educação tivessem conhecimento prévio.

Em meio a esta conjuntura, no dia 15 de outubro de 2017, o ministro Mendonça Filho fez um pronunciamento nacional e anunciou o Programa Residência Pedagógica como se fosse uma “homenagem aos professores” (Brasil, 2017). Um mês depois, em uma matéria veiculada no Portal do MEC no dia 14 de novembro de 2017, o Ministério divulgou que o município de São Paulo (SP) seria o primeiro a receber o programa.

O ministro afirmou que se tratava de uma política vinculada a Política Nacional de Formação de Professores e a Política Nacional de Alfabetização, e que a cidade estava sendo ousada e pioneira ao receber o programa. Segundo ele, seria a realização de um sonho para a formação de professores. A prefeitura faria parceria com a Universidade Estadual Paulista (UNESP) e o Instituto Ayrton Senna. Supomos que essa parceria se estabeleceu porque a UNESP já havia realizado uma espécie de protótipo de “Residência pedagógica” em 2014, o que pode ter inspirado a criação do programa.

A questão da formação prática dos futuros professores marcou os discursos de lançamento. A presidente do Instituto Ayrton Senna, Viviane Senna, afirmou que “A residência pedagógica trará a prática para que o aluno aprenda e não fique apenas na teoria”. O

ministro Mendonça Filho afirmou que “Um bom professor precisa ter um bom conteúdo e um bom aprendizado dentro da sala de aula, mas ele precisa de uma boa prática, que se adquire dentro da sala de aula” (MEC, 2017).

O primeiro edital aberto para outras instituições submeterem projetos foi apresentado em março de 2018, com 45 mil cotas de bolsas na modalidade de residente. Além de bolsas para coordenadores e preceptores, esse edital tinha vigência prevista para 18 meses.

Em 2018, Michel Temer não concorreu à presidência, encerrando o seu mandato em janeiro de 2019. Nesse ano, foi eleito um novo presidente, Jair Bolsonaro (PSL), um militar da reserva que já havia sido vereador e sete vezes deputado pelo estado do Rio de Janeiro. O governo eleito se articulou com a extrema direita, com foco em pautas controversas nos mais diversos campos político-sociais.

Durante o mandato de Bolsonaro, quatro ministros estiveram à frente do MEC. O primeiro foi Ricardo Vélez, colombiano naturalizado brasileiro, que ficou no cargo de janeiro de 2019 a abril de 2019. Ao longo dos pouco mais de dois meses, ele teve diversas falas problemáticas veiculadas nas mídias sociais e jornais, tais como as que destacou uma notícia do portal G1 (2019): revisão dos livros didáticos e como tratavam o golpe de 1964 e a ditadura militar; pediu que as escolas filmassem os alunos durante a execução do Hino Nacional e direcionasse os vídeos ao MEC; afirmou que a universidade não é para todos.

Diante da pressão sobre o governo, Bolsonaro nomeou o economista Abraham Weintraub que, ao longo do seu mandato, também se envolveu em questões consideradas polêmicas pelos meios de comunicação e enfrentou grande resistência da comunidade acadêmica. Weintraub ficou no cargo entre abril de 2019 e junho de

2020. Segundo a página do jornal CNN (2020), a permanência no cargo não se sustentou, pois, além de não ser um ministro afinado com o Congresso Nacional, também desferiu xingamentos contra o Superior Tribunal Federal.

Segundo Azevedo e Oliveira (2020), temas controversos estiveram em destaque no governo Bolsonaro, tais como: ressuscitar o ensino de Moral e Cívica na educação básica; combate à “ideologia de gênero” e à “doutrinação ideológica” nas escolas e universidades; movimento Escola Sem Partido restringindo a liberdade dos professores em sala de aula; revisão e monitoramento para censurar conteúdo do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM; proposta de revisão de livros didáticos em temas como o golpe militar de 1964 e o regime autoritário; desrespeito a gestão democrática nas instituições de ensino, no processo de nomeação de reitores, etc. Ações que retrocedem padrões estabelecidos com base no pluralismo de ideias e nos moldes democráticos.

Nessa mesma linha de atuação, e com vistas a agradar a ala ideológica do governo, o substituto de Weintraub foi Milton Ribeiro, que atuou entre julho de 2020 e março de 2022, destituído por uma denúncia feita pela Controladoria-Geral da União (CGU) de “tráfico de influência e corrupção para a liberação de recursos públicos” por negociar verbas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) com dois pastores influentes (BBC, 2022).

Como as acusações tornaram inviável a permanência de Milton Ribeiro, Bolsonaro nomeou, Victor Godoy Veiga, que ficou no cargo entre 29 de março de 2022 a 31 e dezembro de 2022. O final do seu mandato teve como fato mais marcante o bloqueio de verbas da educação em cerca de 1 bilhão de reais, sendo 328 milhões de reais destinados ao ensino superior, apontado pelas universidades

e institutos federais como um corte de verbas que inviabilizaria o pagamento de bolsas, de contas de água e luz, funcionamento dos restaurantes universitários, por exemplo (G1, 2022).

Segundo Cury (2024, p. 143), no governo Bolsonaro, as políticas de educação revelaram uma conjuntura que, “ao invés de avançar na ampliação do acesso e na maior qualidade da educação, no aperfeiçoamento da formação inicial docente, avaliação e da gestão, os ocupantes do MEC passaram a fazer da área da educação um campo privilegiado para a guerra cultural”. Os críticos do governo eram acusados de “marxismo cultural”, e segundo o autor, essa perseguição, infundada, atacava a pluralidade de concepções no ensino, viabilizando violência simbólica para os que exercem a docência, promovendo censura e autocensura.

Além disso, o edital de Residência de 2020 foi experienciado durante a pandemia da Covid-19 iniciada em março de 2020, e agravada por cerca de dois anos. As aulas funcionavam em meio ao chamado Ensino Remoto Emergencial (ERE) quando as aulas eram mediadas por tecnologias digitais, indicando que a formação de professores enfrentou desafios diferenciados. Sobre essa conjuntura, Júlio e Felício (2022) apontam que, ainda que os licenciados tenham tido uma aproximação com a utilização de ferramentas tecnológicas, a (re)adaptação metodológica do presencial para o ambiente virtual não foi suficiente e houve ausência de contato com os estudantes da educação básica, o que indica que houve uma relação de ensino e de aprendizagem fragilizada.

Abrúcio (2021) sintetiza que o legado deixado por Bolsonaro na Educação, ainda em 2021, já era o de destruição da agenda educacional, além do desmonte das instituições e da comunidade científica e profissional que a guardou desde a constituição de

1988. Nessa conjuntura, o Residência Pedagógica foi uma política desenvolvida em boa parte pelo governo Bolsonaro, que promoveu uma relação conflituosa e de desmonte entre o governo e as universidades e institutos federais, onde o programa era promovido.

Bolsonaro concorreu à reeleição em 2022 e perdeu no segundo turno para Lula, que iniciou o seu terceiro ciclo de governo com a proposta de reconstrução de políticas que foram descontinuadas ou fragilizadas no governo Bolsonaro. Lula nomeou como ministro da Educação o ex-governador e senador do Ceará, Camilo Santana (PT). Em seu discurso de posse, o novo ministro declarou que a Educação brasileira tinha sido tratada como “subproduto” e que foi “desprezada e esquecida” pelo governo anterior durante a pandemia de Covid-19. Por isso, afirmou ser “necessária a recuperação de uma visão sistêmica da educação que vai da creche à pós-graduação”, propondo um pacto federativo em que estados e municípios atuem junto ao governo em prol da recuperação da educação nacional.

O ministro lançou diversos programas e ações: Pé-de-meia, uma espécie de poupança para alunos de ensino médio vinculados ao Bolsa família; o programa Escola em Tempo integral; descontos para dívidas de financiamento estudantil; o programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada; a retomada de obras da educação; a recomposição dos orçamentos de universidades e institutos, entre outros (MEC, 2024).

Em relação a políticas de formação inicial, o PIBID e o Residência foram contemplados com o reajuste de bolsas em 75%, logo no segundo mês de mandato do presidente Lula. Os programas também tiveram um acréscimo de 54% no número de bolsas. O PIBID passou de 29.378 para 55.034 bolsas, e o Residência Pedagógica

passou de 28.304 para 33.929 bolsas, dando um salto de 57.682 para 88.963 beneficiários (CAPES, 2023).

A implementação do Residência evidenciou uma conjuntura de instabilidade política, conflitos ideológicos e uma agenda antidemocrática nos governos Temer e Bolsonaro. No governo Lula III, em um movimento de resgatar e fortalecer políticas de seus governos anteriores, que tinham sido descontinuadas ou mudaram de nome no governo Bolsonaro, em março de 2024, com o fim do edital de 2022 do Residência, o programa foi descontinuado. Em contrapartida, em maio do mesmo ano, o governo lançou um novo edital do PIBID, ampliando a participação de estudantes de todos os períodos letivos. O novo edital disponibilizou 80 mil bolsas de iniciação à docência, absorvendo as bolsas do Residência (CAPES, 2024).

5 O CONTEXTO DO CONTEÚDO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Desde a formulação do programa, foram disponibilizados três editais com o intuito de selecionar instituições de ensino superior que iriam implementar o programa: o primeiro, em março 2018; o segundo, em janeiro de 2020; e o terceiro, em abril de 2022, todos com vigência de dezoito meses. Os objetivos definidos para política estão descritos no quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Objetivos definidos para o PRP entre 2018 e 2022

Edital de 2018	Edital 2020	Edital 2022
I. 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; II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e IV. Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (CAPES, 2018, n.p. grifo nosso)	I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente; II - promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); III - fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; IV - fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores (CAPES, 2020, n.p. grifo nosso).	I - Fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura; II - Contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos; III - Estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores; IV - Valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional; V - Induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula (CAPES, 2022, n.p. grifo nosso).

Fonte: os autores, com base dos editais da CAPES para o Residência Pedagógica (2018; 2020; 2022).

Os itens grifados embasaram as categorias de análise do conteúdo da política. Como se observa, em todos os editais há uma ênfase na formação prática dos estudantes, como um indicativo de que há um problema no fazer pedagógico dos professores em campo e que essa política pretende intervir na formação inicial para resolver esse problema. A solução apresentada no quadro 1 é que o programa pretendeu, primeiro, aperfeiçoar a prática, depois, a incentivar a relação entre teoria e prática, e por fim, fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática.

A Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em Educação - ANPEd se juntou a outras associações de pesquisas em Educação e se posicionou contra o edital do Residência e o do PIBID, lançados em 2018. Um dos argumentos é que a “velha fórmula” de observação, participação e regência enfraquece a formação dos estudantes, pois não proporciona reflexão sobre a experiência formativa e o exercício da docência.

Para fazer parte do programa as instituições de ensino superior interessadas precisavam submeter projetos institucionais a editais da CAPES. Tais projetos deveriam conter articulação entre as redes de ensino, as escolas públicas de educação básica e as instituições de ensino superior (IES).

Como o programa propunha reformular o estágio supervisionado, definido como componente curricular obrigatório para os cursos de licenciatura, com carga-horária de 400h (Brasil, 2019), o primeiro edital do PRP definiu 440 horas distribuídas em 60 horas voltadas para a ambientação na escola, e 320 horas para o que o edital chamou de imersão, ou seja, horas dedicadas a ações na escola. No edital seguinte, a carga-horária foi reduzida para 414 horas, desta vez, divididas em três módulos de 138 horas. No último edital, a carga-

horária passou a ser 400h, tal qual a dos estágios, sem especificar módulos.

O programa foi desenvolvido em paralelo aos estágios curriculares obrigatórios, na segunda metade do curso, e poderia ser considerado equivalente aos estágios pelos cursos de licenciatura. Assim, os estudantes poderiam realizar o aproveitamento das atividades de residente para não cursar estágios obrigatórios.

A partir dos três editais da CAPES que definiam as diretrizes do Residência Pedagógica nos anos de 2018, 2020 e 2022, os principais atores definidos no desenho do programa foram: o Residente, estudante de licenciatura devidamente matriculado a partir do 5º período letivo ou ter cursado 50% do curso, recebendo uma bolsa de R\$ 400,00; o Coordenador Institucional, docente da IES responsável pelo acompanhamento projeto, bem como sua organização e acompanhamento, recebendo uma bolsa de R\$ 1.500,00; o Docente Orientador, professor da IES responsável pelas ações dos residentes promovendo a relação teórico-prática, recebendo uma bolsa de R\$ 1.400,00; e por fim, o Professor Preceptor, docente de uma escola de educação básica, responsável por acompanhar e orientar as atividades dos residentes durante sua execução, recebendo uma bolsa de R\$ 765,00. Em fevereiro de 2023, no início do novo governo Lula, as bolsas tiveram um reajuste de 75%, passando para: R\$700,00 para os Residentes; R\$ 2.100,00 para o Coordenador Institucional; R\$ 2.000,00 para o Docente Orientador; e R\$1.100,00 para o Preceptor. Os novos valores permaneceram inalterados até o encerramento do programa, em 2024.

Os professores das instituições de ensino superior deveriam ter formação em nível de mestrado e doutorado, além de experiência na licenciatura, publicações acadêmicas como requisitos comuns,

evidenciando critérios mais detalhados. Os preceptores, por sua vez, precisariam ter tempo de serviço mínimo de dois anos, atuar na área do subprojeto e interesse em participar do programa. O discente deveria estar matriculado no quinto período letivo.

Os docentes orientadores tinham autonomia para desenhar projetos de Residência, orientar os estudantes, definir formação teórico-práticas ao longo da implementação, estabelecer diálogo com as escolas, orientar preceptores, cumprir atividades burocráticas entre outras ações para as quais deveria acionar sua experiência e trajetória acadêmica em favor dos objetivos do programa. O que evidencia uma dependência do programa

Notamos que o programa foi organizado numa estrutura muito semelhante à do PIBID, o que inclui funções com requisitos de participação equivalentes, exceto para os discentes, e os valores de bolsa iguais. Ao considerarmos a conjuntura política do lançamento do Residência, em que havia uma proposta de reformular o PIBID, a semelhança entre os atores, o tipo e o valor das bolsas, e do público-alvo, acentua a tese de que houve uma repetição de elementos do desenho da política que já estava em vigor. Isso pode indicar o interesse em usar atores e a rede de implementação experiente do PIBID para implementar o novo programa visto que, à época do lançamento do Residência, o PIBID já estava há 10 anos em execução. Com a resistência da comunidade acadêmica, dois programas com desenhos semelhantes passaram a coexistir.

Em políticas desenhadas nos moldes do PIBID e do Residência, é dada a universidade, mais especificamente aos professores dos cursos de licenciatura, a capacidade discricionária de traduzir e interpretar a política e redesenhá-la incorporando seus saberes e especificidades nos projetos. Por isso, compreendemos

que esse tipo de programa depende justamente desses saberes para operar e ser bem-sucedido. Como no desenho da política nos editais não está claro que professor se pretende formar, cada instituição de ensino superior e cada curso de licenciatura vai produzir uma versão diferente da política e, por consequência, de professores.

6 O CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: DESCOMPASSOS E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Nesta seção, analisamos o contexto da experiência do PRP com base nos objetivos definidos pelos formuladores do programa. Listamos os objetivos estabelecidos para o programa nos três editais disponibilizados pelos governos Temer (2016-2018) e Bolsonaro (2019-2022) e definimos sete dimensões de análise: o aperfeiçoamento da formação dos licenciandos por meio de experiências que exercitem a relação entre teoria e prática; a reformulação do estágio supervisionado; a relação entre as escolas e as instituições de ensino superior; a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura à BNCC; a construção da identidade profissional docente; a valorização da experiência dos professores da educação básica; e a indução de pesquisa colaborativa e produção acadêmica a partir das experiências em sala de aula. A partir delas, investigamos se os objetivos do programa tiveram representação nos resultados das pesquisas que selecionamos e como as instituições de ensino interpretaram esses objetivos na execução do Residência, ao longo dos três ciclos de governo analisados.

6.1 O APERFEIÇOAMENTO DA FORMAÇÃO DOS LICENCIANDOS POR MEIO DE EXPERIÊNCIAS QUE EXERCITEM A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Pesquisas como as de Cavalcante filho (2021), Fonçatti (2022), Brauner (2022), Coelho e Ambrózio (2019) consideram que o discente da licenciatura teve uma relação teórico-prática fortalecida por meio do exercício de testar o uso de metodologias de ensino diferenciadas, como Aprendizagem Baseada em Projetos e metodologia investigativa e Lesson Study, ensino por investigação, aula com base em situação-problema. Brauner (2022) também observou que as ações desenvolvidas pelos residentes em seu contexto de pesquisa proporcionaram a eles reflexões sobre o exercício da docência e sobre os processos de ensino e de aprendizagem com base em diversas metodologias com as quais tiveram contato em oficinas, trocas de experiências, estudos teóricos e planejamento de atividades práticas.

Nesse mesmo caminho, a pesquisa de Altomare (2022) aponta que o programa contribuiu para uma aproximação dos alunos com a escola a partir das práticas formativas, regência compartilhada, escrita de narrativas das aulas e a busca por metodologias mais adequadas relacionadas aos objetivos de aprendizagem que propunham aos estudantes. A pesquisa de Fonçatti (2022) revela que há indícios de que os residentes desenvolveram e compreenderam que conhecimentos pedagógicos são importantes prática docente, valorizando a necessidade de aprimoramento constante. Além disso, aumentaram a segurança em lecionar, passaram a dar importância ao processo de raciocínios dos estudantes e se empenharam a pensar em atividades que colocam o aluno como protagonista do ensino. Em diálogo com essa percepção sobre as aprendizagens dos residentes,

Barbosa (2023) indica que os residentes tiveram a oportunidade de avançar em conhecimentos teóricos e empíricos, aprofundando suas perspectivas sobre temas como atribuição de notas, o papel da comunidade escolar e o Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), por exemplo.

Contudo, há pesquisas que indicam práticas consideradas contraditórias. A pesquisa de Brasil (2022) aponta que há uma contradição entre a possibilidade de se construir a práxis com os discentes residentes e a dinâmica em que o programa se organiza, em virtude das demandas dos preceptores a serem cumpridas e do foco nas atividades práticas em detrimento da teoria. O preceptor, provavelmente, vem de uma trajetória de formação marcada pelo distanciamento entre a fase teórica da formação e a prática. Portanto, como esse ator que ocupa um papel tão fundamental na política pode ressignificar e superar essa dicotomia, e promover a práxis sem que lhes proporcione formação continuada para isso?

A proposta de resolver o problema da formação de professores com mais atividades práticas ou com a chamada imersão no contexto escolar já era alvo de críticas há décadas, pois, essa prerrogativa era destinada aos estágios curriculares. Pimenta (2012, p. 63) afirma que o estágio é “uma atividade instrumentalizadora da práxis (atividade teórica e prática) educacional, da transformação da realidade existente”, não é mera prática ou uma simples ponte entre a universidade e as escolas, pois demanda diálogo, reflexão, intencionalidade entre outros elementos da práxis. Assim, políticas como o PRP precisariam ter clareza desse papel

As pesquisas evidenciam que a formação teórico-prática ainda é uma questão para formação de professores. Nessa perspectiva, Marcolan (2022) afirma que, ao contrário do que se espera, o programa

é um campo fértil para desarticular a teoria e a prática, por compactuar com a formação de um professor não reflexivo, portanto, distante da práxis.

6.2 O FORTALECIMENTO, AMPLIAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DA RELAÇÃO ENTRE AS ESCOLAS E AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

O desenho do programa não traz ações claras do que de fato os formuladores entendem como uma forma de fortalecimento, ampliação e consolidação dessa relação entre IES e as escolas de educação básica, fica a cargo dos agentes implementadores agir com discricionariedade. Nos editais há uma expectativa de que os projetos promovam nas práticas inovadoras e criativas. Diante disso, compreendemos que os coordenadores dos projetos dos diversos cursos de licenciatura possibilitaram experiências dentro do seu repertório e sua trajetória como docente, o que inclui o que consideram inovador dentro da prática pedagógica. Além disso, o programa não dispõe de verba para além das bolsas. Logo, os projetos ficam restritos aos recursos disponibilizados pelas escolas e instituições formadoras.

Souza e Gomes (2021) apontam algumas dificuldades enfrentadas na implementação do programa que são de ordem organizacional, indicando uma experiência de formação precarizada. De acordo com os autores, os residentes não tinham respostas concretas sobre as atividades que desenvolviam e sobre a dinâmica do programa, havia falta de diálogo entre os núcleos, escassez de formação inicial e coletiva, pouco material didático e a escola não contava com estrutura adequada para as atividades propostas.

Um aspecto destacado por Paes (2020), que pode evidenciar avanço na relação entre as instituições de ensino superior e as escolas, é o fato de o aluno permanecer mais tempo dentro das escolas, o que, para a autora, fortaleceu as relações do estudante residente com a comunidade escolar. Nesse sentido, Silva (2020) afirma que os professores preceptores tiveram a oportunidade de novas perspectivas para ensinar e refletir sobre a própria prática. Já para os professores orientadores das instituições formadoras, o programa possibilitou que repensassem os cursos de licenciatura e a prática profissional. A autora destaca uma relação de parceria entre os professores formadores da escola e da instituição de nível superior, oportunizando que o professor regente se veja no papel de quem forma o futuro professor, enquanto o professor da licenciatura pode repensar o curso.

Contudo, ressaltamos que o professor que atua como coordenador de um subprojeto não tem autonomia para modificar um curso inteiro, ainda que possa fazer parte de colegiados e núcleos estruturantes, que deliberam mudanças nos PPCs dos cursos. Portanto, entendemos que a autora fala no campo da expectativa pessoal e da possibilidade da influência do programa na prática pedagógica do docente.

Torres (2022) identificou que o programa contribuiu significativamente para a carreira dos residentes, pois oportunizou aos discentes uma ambientação na escola pública e quais são passos iniciais dos professores dentro da escola, e contribuiu para a transição dos residentes da perspectiva de aluno para a de professor. Contudo, a autora considera que o programa não contribuiu para resolver questões relacionadas a chegada do egresso do PRP na escola e a sua permanência na profissão, pois na experiência com as escolas, eles se deparam com as condições de trabalho desafiadoras dos

professores, com destaque para os que foram residentes ao longo da pandemia de Covid-19.

6.3 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE, A VALORIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A REFORMULAÇÃO DO ESTÁGIO

O papel do preceptor se relevou dual: ora apareceu como formadora para os discentes, ora evidencia que o programa contribuiu para formação continuada desses professores. Tinti e Silva (2020) apontaram que o programa mobilizou colaborações, diálogo e integração entre preceptores e professores orientadores no processo de formação dos estudantes. O autor afirma que a forma como o programa é conduzido pelas instituições pode “se constituir em um espaço de formação de formadores, fortalecendo os vínculos de colaboração e de parceria entre universidade e escola” (Tinti; Silva, 2020, p.168). Isso pode ser considerado um avanço para além do objetivo de valorizar a experiência desse professor da escola, contribuindo para que retome e desenvolva novas aprendizagens ao participar das reuniões formativas.

No entanto, Ramos (2021) evidenciou a importância de os preceptores compreenderem seu papel de coformadores dos residentes. Essa é uma questão que já existia nas experiências de estágio supervisionado. O professor regente supervisor, que é equivalente ao preceptor, também não reconhece seu papel de formador do licenciando, interpretando que o estudante está ali na escola para avaliar seu trabalho. Não há clareza e nem preparação para que exerça sua coautoria na formação do estagiário, na medida

em que compartilha a docência com o discente em sala (Ludke; Bartolotti; Bersan, 2020).

A reformulação do estágio não se apresentou como uma ação específica nas referências analisadas, mas, no caso do Residência, que pode substituir os estágios, a entrada do estudante na escola é institucionalizada e efetivada pelos projetos. Nesse caso, o estagiário tem sua entrada e permanência facilitada, o que pode contribuir para sua atuação mais ativa e significativa. Essa é uma forma de contribuir para o objetivo inicial de revisar o estágio, ainda que esse tema não tenha sido destaque das sínteses das pesquisas.

Silva, Teles e Lins (2020, p. 175) apontam que o Residência é mais eficaz do que os estágios supervisionados, porque há uma vivência prologada do estudante na escola que favorece a apropriação de conhecimentos. O discente coopera com o preceptor, se responsabilizando pelos processos de ensino e aprendizagem. Os autores consideram que o programa é um “imenso laboratório” em que os discentes ensaiam o exercício da docência, oportunizando que se identifiquem como professores, se reinventando diante dos desafios da profissão e produzindo metodologias.

Diante disso, entendemos que o fato de os estágios serem ofertados em forma de disciplinas semestrais e o Residência ser oferecido em forma de projeto, com vigência de 18 meses, pode trazer ganhos para o estudante em formação pelo programa, visto que ele não terá que renovar vínculo, ou procurar escola, além de ser recebido por um professor regente que tem um incentivo em forma de bolsa para recebê-lo. Contudo, ressaltamos que o programa tem um número limitado de bolsas, logo, nem todos os estudantes do curso serão contemplados com essa dinâmica facilitadora. Além disso, a imersão

e a permanência nas escolas não representam, necessariamente, formação de qualidade.

Nesse sentido, outro objetivo do programa foi contribuir para a formação da identidade profissional desses futuros professores. Sobre esse tema, Zonatto (2022) afirma que, ao observar o preceptor, participar do trabalho escolar, interagir com outros profissionais da escola e com os alunos contribui para o amadurecimento do papel do professor que atua na educação básica. Por isso, o programa contribui para o desenvolvimento da identidade docente. Torres (2022) aponta que, ainda que o programa contribua para a inserção profissional dos futuros professores, ele é capaz de mobilizar questões emergentes da formação inicial de professores relacionadas as condições de trabalho do professor e evasão da profissão, por exemplo.

6.4 A ADEQUAÇÃO DOS CURRÍCULOS E PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM RELAÇÃO À BNCC

Ao observamos as sínteses das pesquisas estudadas, a BNCC não teve protagonismo. No entanto, a pesquisa de Ramos (2021) revela que havia desconhecimento do que era a Base por parte dos discentes e de como ela estava sendo implementada na escola. Isso reforça a tese de que a implementação de políticas públicas não é linear, a forma como os documentos são lidos e executados pode ter desdobramentos muito distintos em determinados territórios.

Cássio (2018) e Godim (2021), veem a BNCC como um documento antidemocrático, sem criticidade e focado no tecnicismo no processo de ensinar e no processo de aprender. Diante disso,

a pesquisa de Godim (2021) faz uma análise oposta as muitas das avaliações favoráveis ao programa, ressaltado o papel do programa em implementar uma concepção de educação e de formação de professores que se empenha em retomar uma perspectiva acrítica do trabalho do professor.

Por fim, o objetivo do Residência voltado para indução da pesquisa colaborativa e para a produção acadêmica, a partir das vivências do programa, não teve representatividade nos dados das sínteses das pesquisas. Por se tratar de um item novo no último edital, supomos que ele não tenha ganhado importância nos contextos em que as pesquisas foram produzidas. Contudo, observamos que diversas dessas pesquisas que selecionamos, são fruto justamente da experiência de professores e discentes que fizeram parte do programa. Isso evidencia que a produção científica com base nas experiências do programa tem se efetivado.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O ENTRELAÇAMENTO ENTRE OS CONTEXTOS DE IMPLEMENTAÇÃO DO PRP E AS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Neste artigo, analisamos a trajetória e os contextos de implementação do Programa Residência Pedagógica (PRP) e suas implicações e desafios para a formação inicial de professores. Compreendemos que o Residência foi uma política implementada em uma conjuntura política instável, conflituosa e antidemocrática nos governos Temer e Bolsonaro. No governo Lula III o programa foi extinto em virtude do movimento que o governo fez para resgatar e fortalecer políticas que tinham sido descontinuadas ou mudaram de

nome no governo Bolsonaro. Neste caso, o governo priorizou o PIBID, criado na gestão Lula II. O programa passou a atender estudantes matriculados em qualquer período letivo e, ainda, absorveu o número de bolsas destinados ao Residência.

A análise do conteúdo da política revela uma reprodução do desenho do PIBID, em que os atores acionados pelo PRP tinham características e ações muito parecidas, além dos valores das bolsas que recebiam. Havia duas políticas com propósitos similares mobilizando professores de nível superior e professores da educação básica para a inserção do estudante de licenciatura nas escolas, com objetivo de promoção da formação prática.

Os dados analisados revelam que há um problema na concepção tecnicista de formação de professores que os formuladores assumem no desenho do programa e os efeitos no trabalho dos profissionais da educação que, cotidianamente, implementam as ações, no nível local. Ao olharmos para o contexto da experiência, notamos que houve um esforço, por parte das instituições de ensino e dos professores orientadores e preceptores, em tornar a presença dos discentes na escola significativa. Segundo as pesquisas, há indicativos de que o Residência contribuiu para a formação de professores na medida em que os aproximou do cotidiano das escolas e professores.

Em contrapartida, os dados analisados reforçam o debate de que a prática em si não é formadora. As licenciaturas não são uma linha de produção e o exercício da docência é complexo e contextualizado. Os programas mobilizam o mesmo perfil de implementadores (professores orientadores, professores preceptores, escolas), em diálogo com conjunturas políticas diversas nas secretarias de educação de estados e municípios. Por isso, persiste o desafio de promover a práxis, a reflexão crítica sobre a vivência na escola e sobre o trabalho

docente. Essa é uma dimensão dos programas de formação inicial de professores que é bastante favorável a discricionaridade dos agentes implementadores, a depender da sua concepção de que professor se pretende formar. Esses atores podem resistir ou aderir ao projeto tecnicista evidente no desenho da política, e os efeitos disso não são avaliados.

Cabe, então, questionar: qual é o professor que se deseja formar e como se dá, de fato, a formação? Ficamos à mercê da conjuntura política e do viés dos editais, contando com a capacidade de implementação das instituições de ensino superior, da concepção de formação de professores dessas instituições e dos agentes implementadores.

Com base nos dados analisados, constata-se que a trajetória da formação de professores é marcada por idas e vindas que não contribuem para o aperfeiçoamento dessas políticas. Ao contrário, tivemos políticas coexistindo, com desenho e objetivos correlatos. Mesmo que o Residência tenha sido descontinuado em detrimento da ampliação do PIBID, considerando que se tratou de uma política de nível nacional para melhorar a formação inicial de professores, que formou alunos de diversas licenciaturas que podem atuar na Educação Básica, é importante avaliar os resultados, os impactos e os efeitos do Residência na formação de professores.

Por fim, a partir da análise da trajetória e dos contextos de implementação do PRP, identificamos que há um descompasso entre a agenda pública voltada para a melhoria da qualidade da formação inicial de professores e a oscilação e inconstância das políticas desenhadas e implementadas. É uma agenda em disputa por grupos políticos conservadores e progressistas, e, a depender do governo

eleito, os programas refletem diferentes concepções, o que fragiliza e fragmenta a trajetória da formação docente no país.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L. Bolsonarismo e Educação: Quando a meta é desconstruir uma política pública. *In: AVRITZER, L.; MARONA, M.; KERCHE, F. (ed.), **Governo Bolsonaro**: Retrocesso democrático e manipulação política. Autêntica, p. 255-270, 2021.*

ALTOMARE, Z. de C. M. **Sentidos Atribuídos por Futuros Professores de Matemática ao Processo de Formação no Programa de Residência Pedagógica**. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Federal de Lavras – UFLA, Lavras, 2022.

ANPED. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **A política de formação de professores no Brasil de 2018**: uma análise dos Editais CAPES de Residência Pedagógica e PIBID e a reafirmação da Resolução CNE/CP 02/2015. Brasil: ANPED, 2018.

AZEVEDO, J. M. L. de; OLIVEIRA, J. F. de. Gestão, monitoramento e avaliação dos planos de educação: retrocessos e desafios. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 622–638, 2021. Disponível em: <https://retratos-daescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1240>. Acesso em: 12 maio 2025.

BARBOSA, L. R. **Práticas de avaliação formativa no contexto do programa residência pedagógica**. Dissertação (Mestrado profissional em Educação, Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Viçosa - UFV, Viçosa, 2023.

BBC, **Milton Ribeiro é preso pela PF**: entenda o escândalo no MEC envolvendo ex-ministro e pastores. 22 de junho de 2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-61900067>. Acesso em: 14 nov. 2024.

BICHIR, R. Para além da “fracassomania”: os estudos brasileiros sobre implementação de políticas públicas. *In: MELLO, Janine. RIBEIRO, Vanda Mendes. LOTTA, Gabriela. BONAMINO, Alicia. CARVALHO, Cynthia Paes de. **Implementação de Políticas e Atuação de Gestores Públicos**. Brasília: IPEA. p. 23-44, 2020.*

BICUDO, M. A. V. A pesquisa qualitativa olhada para além dos seus procedimentos. In: BICUDO, M. A. V. (org.). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. 1ªed.São Paulo: Editora Cortez, p. 11-28, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE). **Planejando a Próxima Década**. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. 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). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 15 abr. 2020.

BRASIL, V. M. **A unidade teórico-prática no programa residência pedagógica da Universidade estadual de Ponta Grossa**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm. Acesso em: 15 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Mendonça Filho faz pronunciamento em homenagem aos professores**. YouTube, 16 out. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=reC3R8RTGBE>. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRAUNER, E. **Investigação das relações entre aspectos declarativos e procedimentais de licenciandos de matemática no âmbito do programa residência pedagógica /UFSM – RS**. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) - Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Santa Maria, 2022.

CAPES. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. **Edital capes nº 06/2018 - programa de residência pedagógica** - retificado. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 07 jun. 2022.

CAPES. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. **Edital capes nº 1/2020 - programa de residência pedagógica**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 07 jun. 2022.

CAPES. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. **Edital capes nº 24/2022 - programa de residência pedagógica.** Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edits/29042022_Edital_1692979_Edital_24_2022.pdf. Acesso em: 07 jun. 2022.

CAPES. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. **Formação de professores receberá mais 31 mil bolsas.** 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/formacao-de-professores-recebera-mais-31-mil-bolsas>. Acesso em: 20 jul. 2025.

CÁSSIO, F. L. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Retratos Da Escola**, 12(23), 239–254, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v12i23.887>. Acesso em: 06 mar. 2024.

CAVALCANTE FILHO, S. M. **Metodologias ativas no Programa de Residência Pedagógica:** uma abordagem da aprendizagem baseada em projetos para o ensino de matemática. Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, Campina Grande, 2021.

CNN, **Abraham Weintraub, ministro da Educação, deixa o governo Bolsonaro.** São Paulo, 18 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/weintraub-deixa-o-ministerio-da-educacao/>. Acesso em: 14 nov. 2024.

COELHO, G. R.; AMBRÓZIO, R. M. O ensino por investigação na formação inicial de professores de Física: uma experiência da Residência Pedagógica de uma Universidade Pública. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 36, n. 2, p. 490-513, ago. 2019. Federal. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-7941.2019v36n2p490>. Acesso em: 15 jul. 2023.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000200002>. Acesso em: 15 jul. 2023.

CURY, C. R. J. A educação sob o governo Bolsonaro: entre o desmonte e a resistência. In: **As políticas públicas do governo Bolsonaro:** desmonte, resiliência e refundação /Organizadores: Carlos Aurélio Pimenta de Faria, Luciana Leite Lima. — Porto Alegre: Jacarta Produções, 2024, 291 p.

FONÇATTI, M. C. **A Lesson Study como contexto formativo para o Programa de Residência Pedagógica em um curso de Licenciatura em Matemática**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista - UNESP, Presidente Prudente, 2022.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Ex-ministro retoma atuação como consultor na Fundação**. São Paulo, 29 jan. 2021. Disponível em: <https://fundacao-lemann.org.br/noticias/ex-ministro-retoma-atuacao-como-consultor-na-fundacao/>. Acesso em: 13 jun. 2023.

G1, “**Não há corte’, diz ministro sobre bloqueio de orçamento das universidades federais**”. São Paulo, 06 de outubro de 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/10/06/nao-ha-corte-diz-ministro-da-educacao-sobre-bloqueio-de-orcamento-das-universidades.ghtml>. Acesso em: 14 nov. 2024.

G1, **Bolsonaro demite Vélez e nomeia Abraham Weintraub como ministro da Educação**. Brasília, 08 de abril de 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/04/08/planalto-anuncia-demissao-de-ricardo-velez-rodriguez-do-ministerio-da-educacao.ghtml>. Acesso em: 14 nov. 2024.

GODIM, F. de S. **Análise do programa de residência pedagógica a partir da pedagogia histórico-crítica**. 2021. 111 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu-PR.

GUSSI, A. F.; OLIVEIRA, B. R. Políticas públicas e outra perspectiva de avaliação: uma abordagem antropológica. **Desenvolvimento em Debate**, v. 1, pág. 83–101, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/dd/article/view/31897>. Acesso em: 28 jul. 2025.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cad. CEDES**, vol. 2, 1 nº 55, Campinas, nov./2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>. Acesso em: 11 maio. 2023.

JULIO, R. S.; FELÍCIO, H. M. dos S. O programa residência pedagógica no contexto pandêmico: as experiências dos residentes do subprojeto de Matemática da Universidade Federal de Alfenas. **EMP**, São Paulo, v. 24, n. 4, p. 202–228, 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/57927>. Acesso em: 6 ago. 2024.

LEITE, E. A. P.; RIBEIRO, E. da S.; LEITE, K. G.; ULIANA, M. R. Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. **Educação & Sociedade**, v. 39, p. 721-737, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018183273>. Acesso em: 06 mar. 2024.

LOTTA, G. A política pública como ela é: contribuições dos estudos sobre implementação para a análise de políticas públicas. In: LOTTA, G. (org.) **Teoria e análises sobre implementação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: Enap, p. 11-38, 2019.

LUDKE, M.; BERSAN, N. M.; BORTOLOTTI, S. C. M. A pesquisa ao lado dos protagonistas do estágio supervisionado em busca de caminhos para seu esperado desempenho. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 44, n. 3, p. 577–592, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v44i3.56446>. Acesso em: 15 ago. 2022.

MARCOLAN, C. de C. **Impactos do programa de residência pedagógica na formação inicial docente em ciências biológicas da Universidade Federal de Sergipe**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Sergipe – UFS, São Cristóvão, 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. – 8. Ed. – [2. Reimpr.]. – São Paulo: Atlas, 2018.

MEC. Ministério da Educação. **Discurso de abertura do ministro Camilo Santana na posse da nova diretoria do FNE**. 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q0Wkxb4LfOc>. Acesso em: 16 out. 2024.

MEC. Ministério da Educação. **Ministro anuncia lançamento de Programa Nacional de Residência Pedagógica**. Portal de notícias, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=reC3R8RTGBE>. Acesso em: 7 jul. 2023.

OLIVEIRA, B. R. A implementação de políticas educacionais no nível micro: uma análise a partir dos profissionais da escola no contexto da prática. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 4, p. 1–17, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12972>. Acesso em: 4 out. 2023.

OLIVEIRA, B. R. de; ALVES, M. M. F.; FICHTER FILHO, G. A. Contextos e trajetórias para a análise de Políticas Públicas: Aportes teóricos para o campo da educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. n. esp. 3, p. 2095–2117, 2022. Disponível em: [10.21723/riaee.v17iesp.3.16722](https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.3.16722). Acesso em: 11 maio 2023.

OLIVEIRA, B. R.; COELHO, J. I. F.; LAUDARES, E. M. A. Educação a distância e políticas nacionais de formação de professores: Evidências de implementação em uma perspectiva multinível. **Revista de estudos teóricos y epistemológicos en política educativa**, v. 29, p. 149-152, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5638>. Acesso em: 29 jul. 2025.

PAES, M. D. L. **As contribuições do programa Residência Pedagógica na formação docente de licenciandos de uma faculdade privada do oeste do Pará**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES, Lajeado, 2020.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, L. W. C. **Programa residência pedagógica (PRP)**: um estudo sobre a formação docente de química. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Estadual de Londrina – UEL, Londrina, 2021.

SANTOS NETO, A. B. dos; FÉLIX, T. L. L. A inserção privatista da Fundação Lemann na educação pública brasileira. **Revista Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea**, [S. l.], v. 21, n. 52, 2023. DOI: 10.12957/rep.2023.76094. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revista-empauta/article/view/76094>. Acesso em: 14 maio 2024.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, e21512, jan. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592020000100202&lng=pt&nrm=iso.

SILVA, D. D. da. **O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**: PIBID. História do seu ocaso. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas - SP, 2021.

SILVA, F. A. dos S.; TELES, G. A.; LINS JR., J. R. F. O programa residência pedagógica e a formação inicial dos professores de geografia. **Revista Geotemas**, Pau dos Ferros, v. 10, n. 3, p. 161–177, 2020. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/GEOTemas/article/view/2781> . Acesso em: 30 ago. 2023.

SILVA, J. **Entre a teoria e a prática na formação inicial de professores**: contribuições do programa residência pedagógica. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Lavras, Programa de Pós-Graduação em Educação, Lavras-MG, 2020.

SOUZA, B. M.; GOMES, K. P. Programa de residência pedagógica: vivências e percepções dos residentes. **Revista Motrivivência**, v. 33, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/81112>. Acesso em: 13 ago. 2024.

TINTI, D. da S.; SILVA, J. F. da. Estudo das repercussões do Programa Residência Pedagógica na formação de Professores de Matemática. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 12, n. 25, p. 151–172, 2020. DOI: 10.31639/rbpf.v13i25.404. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/404>. Acesso em: 14 maio 2024.

TORRES, J. de O. **Programa de Residência Pedagógica da CAPES**: possíveis contribuições para o trabalho de professores iniciantes. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP. Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2022.

UCZAK, L. H.; BERNARDI, L. M.; ROSSI, A. J. O governo Temer e a asfixia dos processos de democratização da educação. **Educação**, [S. l.], v. 45, n. 1, p. e23/ 1–23, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644433740>. Acesso em: 16 maio 2024.

ZONATTO, A. B. **Contribuições do programa de Residência Pedagógica para a Formação inicial de professores de ciências e biologia**. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Universidade Estadual Paulista – Unesp, Ilha Solteira, 2022.

Endereços para correspondência:

Layla Júlia Gomes Mattos - Instituto Federal de Minas Gerais - Campus Ouro Preto, Coordenação de Educação – CODAEDU, Pândia Calogeras, Bauxita, 35400000, Ouro Preto, MG. layla.mattos@ifmg.edu.br.

Breyner Ricardo Oliveira - Universidade Federal de Ouro Preto, Centro de Educação Aberta e a Distância, Campus Universitário Morro do Cruzeiro, Bauxita, 35400000, Ouro Preto, MG. breyner.oliveira@gmail.com.