



ISSN nº 2595-7341 Vol. 8, n. 1, Jan-Abr., 2025

DOI: <http://doi.org/10.20873/PROGRAMESTAG>

## **O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM DIÁLOGO**

### **THE PEDAGOGICAL RESIDENCE PROGRAM AND THE SUPERVISED INTERNSHIP IN DIALOGUE**

### **EL PROGRAMA DE RESIDENCIA PEDAGÓGICA Y LA PRÁCTICA SUPERVISADA EN DIÁLOGO**

**Arinalda Silva Locatelli<sup>1</sup>**  
**Andrey Patrick Monteiro de Paula<sup>2</sup>**

Recebido 08/05/2025	Aprovado 21/05/2025	Publicado 23/05/2025
------------------------	------------------------	-------------------------

**RESUMO:** O presente estudo compartilha a experiência formativa do Programa Residência Pedagógica (PRP), subprojeto do Curso de Pedagogia, visando identificar as aproximações e distanciamentos com a perspectiva do estágio supervisionado. As reflexões orientam-se por meio da pesquisa qualitativa e descritiva, que adotou a análise documental como percurso metodológico, utilizando como fontes de consulta dos dados os relatórios de residentes e preceptoras, e os registros de observações dos coordenadores. As análises localizam como pontos de aproximação entre o PRP e o estágio supervisionado os seus objetivos e carga horária, e a adoção da escola como lócus de formação. Os pontos distantes residem na organização didático metodológica de cada um, sendo que o PRP, possibilitou uma melhor compreensão da unidade teoria e prática.

<sup>1</sup>Doutora em Educação pela FaE/UFMG. Mestre em Educação pela PPGE/UFMA. Graduada em Pedagogia pela UFPA. Com Especialização em Supervisão Educacional pela UNIG. Professora Associada do Curso de Pedagogia da UFNT. Coordena o Núcleo de Estudos sobre Infância e Linguagem - NEIL. Tem experiência na área de educação infantil e estágio.

<sup>2</sup>Graduado em licenciatura Plena em Matemática pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Especialista em processos didático-pedagógicos para cursos na modalidade a distância (UNIVESP). Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Professor Efetivo da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) atuando no Curso de Pedagogia. Responsável pelo LIAPE (Laboratório Interdisciplinar de Apoio Pedagógico). Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Desenvolve pesquisas nas áreas de Metodologias do Ensino de Matemática e Formação de Professores que Ensinam Matemática.



ISSN nº 2595-7341 Vol. 8, n. 1, Jan-Abr., 2025

**PALAVRAS-CHAVE:** Residência Pedagógica. Estágio Supervisionado. Prática formativa. Lesson Study.

**ABSTRACT:** This study shares the formative experience of the Pedagogical Residency Program (PRP), a subproject of the Pedagogy Course, aiming to identify the approximations and distancing with the perspective of the supervised internship. The reflections are guided by qualitative and descriptive research, which adopted documentary analysis as a methodological path, using as sources of data consultation the reports of residents and preceptors, and the observation records of the coordinators. The analyses locate as points of approximations between the PRP and the internship their objectives and workload, and the adoption of the school as a locus of training. The distant points reside in the didactic-methodological organization of each one, and the PRP allowed a better understanding of the unity of theory and practice.

**KEYWORDS:** Pedagogical Residency. Supervised Internship. Training Practice. Lesson Study.

**RESUMEN:** El presente estudio comparte la experiencia formativa del Programa de Residencia Pedagógica (PRP), subproyecto del Curso de Pedagogía, con el objetivo de identificar las aproximaciones y distancias con la perspectiva de la pasantía supervisada. Las reflexiones son guiadas por una investigación cualitativa y descriptiva, que adoptó como camino metodológico el análisis documental, utilizando informes de residentes y preceptores, y registros de observación de coordinadores, como fuentes de consulta de datos. Los análisis se sitúan como puntos de aproximación entre el PRP y la pasantía sus objetivos y carga de trabajo, y la adopción de la escuela como lugar de formación. Los puntos distantes residen en la organización didáctica metodológica de cada uno, y el PRP permitió comprender mejor la unidad de teoría y práctica.

**PALABRAS CLAVE:** Residencia Pedagógica. Prácticas supervisadas. Práctica formativa. Estudio de lección.

## INTRODUÇÃO

As reflexões aqui apresentadas emergem das experiências vivenciadas no Programa Residência Pedagógica - PRP/Subprojeto do curso de Pedagogia do



ISSN nº 2595-7341 Vol. 8, n. 1, Jan-Abr., 2025

Centro de Educação Humanidades e Saúde - CEHS/Tocantinópolis, da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), ocorridas de outubro de 2022 a março de 2024.

O referido programa integra a Política Nacional de Formação de Professores e apresenta como um de seus objetivos o fortalecimento e aprofundamento da formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura, por meio da imersão do licenciando na escola de educação básica a partir da segunda metade de seu curso. (Brasil, 2022).

Cabe ressaltar que, no curso de Pedagogia do CEHS/Tocantinópolis, nesse mesmo período, o discente de pedagogia vivencia as disciplinas do estágio supervisionado. E no momento de implementação do PRP alguns dos discentes selecionados para integrar o programa já haviam passado ou estavam passando pela experiência do estágio, fato que levava a socialização de comparações, entre os dois momentos, durante a efetivação das atividades.

Segundo Freire (2019) o ato de ensinar exige reflexão crítica sobre a prática e nesse sentido tanto o PRP quanto o Estágio Supervisionado Obrigatório trazem como um de seus objetivos a efetivação de momentos reflexivos por parte de seus integrantes, pois “[...] as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. (Lima; Pimenta, 2018, p.13)

Com base nesse contexto, surgiu o interesse de identificar os diálogos emergentes entre o PRP e a perspectiva do estágio supervisionado. Para tanto buscou-se responder aos seguintes questionamentos: quais os pontos de aproximação e distanciamento entre a concepção de formação docente do PRP e do Estágio Supervisionado Obrigatório? Em quais dessas perspectivas de



ISSN nº 2595-7341 Vol. 8, n. 1, Jan-Abr., 2025

formação docente o licenciando vivencia de forma mais significativa a unidade entre teoria e prática?

As reflexões deste estudo orientam-se por meio da pesquisa qualitativa e descritiva, considerando que esta requer a imersão no contexto investigado e a ciência que toda a reflexão produzida a partir dessa imersão tem influência do pesquisador (Bogdan; Biklen, 1994). Como percurso metodológico adotamos a análise documental utilizando como fontes de consulta os relatórios finais de residentes e preceptoras<sup>3</sup>, apresentados em março de 2024, e os registros de observações dos coordenadores.

Recorremos ainda ao Manual de Estágio do Curso de Pedagogia (2023), anexo ao Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Pedagogia (UFNT/PPC Pedagogia, 2023) e a Portaria CAPES nº 82, que dispõe sobre o regulamento do Programa Residência Pedagógica.(Brasil, 2022)

Vale ressaltar que a observação e o registro de todo o processo vivido são considerados elementos importantes, que nos permitem refletir e interpretar a experiência, sendo também uma relevante estratégia da pesquisa qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994).

## **A ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO METODOLÓGICA DAS PRÁTICAS FORMATIVAS DO PRP E DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

O núcleo de Residência Pedagógica do subprojeto de Pedagogia, compôs-se de 20 integrantes, sendo: 02 Docentes Orientadores (professores da universidade), 03 Preceptoras (professoras da educação básica) e 15 Residentes. Como estratégia metodológica de atuação, os residentes foram divididos em três

---

<sup>3</sup> Como forma de preservar o anonimato dos bolsistas do PRP, recorreu-se ao uso da sequência do alfabeto como forma de citar suas falas no corpo desse estudo.



ISSN nº 2595-7341 Vol. 8, n. 1, Jan-Abr., 2025

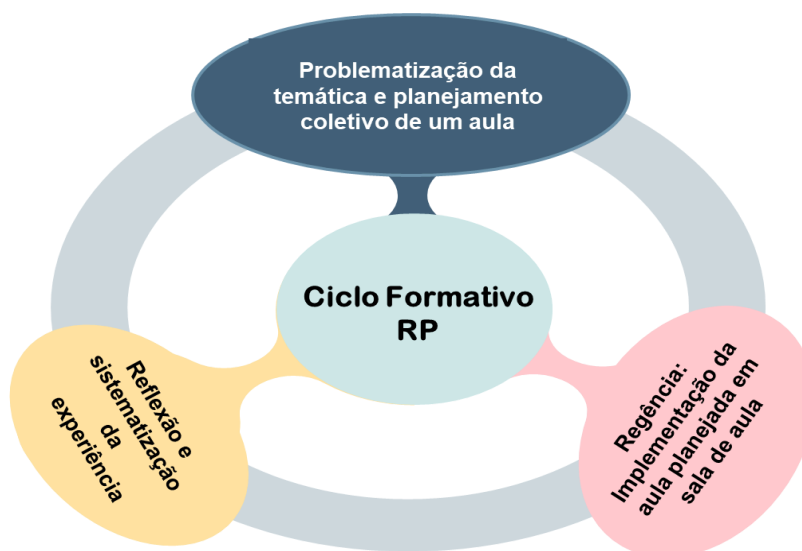
grupos com 05 integrantes, sob a supervisão de uma preceptora em cada grupo. Em períodos de três meses cada grupo de residente trocava de escola/campo, para que pudessem ter a oportunidade de conhecer e atuar em contextos e realidades diferentes, ou seja, na Educação Infantil e Anos Iniciais, pois das três escolas parceiras, 02 atendiam a pré-escola e uma o ensino fundamental. Ao todo foram 18 meses de atuação, computando um total de de 414h.

Com esta organização que permitia favorecer a experiência dos residentes em diferentes contextos, os coordenadores organizaram a dinâmica formativa, de cada ciclo, a partir de um contexto de formação e desenvolvimento profissional conhecido internacionalmente como *Lesson Study* (LS). Trata-se de uma prática formativa com sua origem vinculada ao Japão, com início no século XIX e que está se expandindo para o mundo em processo de apropriação cultural. O termo é uma tradução para o inglês do termo japonês *Jyugyo Kenkyuu*, aqui no Brasil há principalmente duas traduções coerentes com a propostas, ou seja, estudo de aula e pesquisa de aula, no entanto optamos por utilizar o termos em inglês por assim mantermos algumas características originais do LS.

O incentivo para desenvolver essa prática formativa no contexto do PRP se deu pela experiência de um dos coordenadores na realização de pesquisas e práticas formativas com a utilização do LS (De Paula, 2023). O LS enquanto processo formativo, tem como foco principal a aprendizagem dos alunos, aliado a uma prática colaborativa e reflexiva dos professores que favorece seu desenvolvimento profissional, assim, como os insere em práticas de pesquisa de sua própria prática, a partir de problemáticas de sua própria realidade (Elliott, 2019; Isoda, 2010). Esta prática reflexiva e colaborativa é organizada em ciclos e geralmente contempla três etapas principais, são estas o planejamento de uma aula, a partir de problemáticas próprias dos professores, a implementação desta

aula em sala de aula e a reflexão da mesma. Incentivados por esta perspectiva formativa, que ao poucos está sendo reconhecida nacionalmente, organizamos a dinâmica formativa do PRP em ciclos que compreendeu três importantes momentos, conforme imagem a seguir:

**Figura 01: Ciclo formativo do PRP/Pedagogia/CEHS**



Fonte: elaboração dos autores

A participação efetiva nos diferentes momentos do ciclo formativo incluiu o desenvolvimento de diferentes atividades:

- **Problematização da temática e planejamento coletivo de uma aula:** neste momento, foi definida uma temática, tópicos de estudos e planejamento de uma aula, vinculados às experiências das preceptoras e dos residentes. Com a temática escolhida os residentes eram incentivados a buscarem maior aprofundamento, por meio de leitura de textos e artigos científicos, sobre o tema e sobre os conceitos vinculados ao tema e que seriam abordados na aula que ministrariam. Além desse aprofundamento de cunho teórico e conceitual era necessário fazer o alinhamento com os



ISSN nº 2595-7341 Vol. 8, n. 1, Jan-Abr., 2025

documentos norteadores da prática educativa, principalmente com a Base Nacional Comum Curricular (2017) e o Documento Curricular Tocantins (DCT, 2019).

Além disto, as atividades a serem desenvolvidas nas regências, procuraram contemplar a vivência da leitura, da escrita e do letramento matemático, com base em três eixos de atuação: ludicidade, coordenação motora e contação de histórias. Foram feitos então, planejamentos coletivos de uma aula a ser implementada na sala de aula das preceptoras. As aulas eram planejadas inicialmente nos subgrupos e em seguida eram apresentadas para o grupo como um todo, e quando possível simuladas. Após a exposição, a aula recebia sugestões de todos os participantes sobre as ações previstas e o subgrupo fazia as modificações necessárias em sua regência, visando o seu êxito.

- **Regência:** a aula planejada coletivamente era implementada nas salas de aulas das preceptoras. Os momentos de regência foram organizados por cada subgrupo e se deu de duas maneiras: um subgrupo acordou que cada aula seria regida por dois residentes e os demais ficariam no apoio às tarefas a serem desenvolvidas e na observação e anotações dos acontecimentos inerentes a aprendizagem dos alunos; os dois outros subgrupos consideraram que todos deveriam ter participação ativa em todas as regências. Após a efetivação da referida aula, cada subgrupo se reunia para avaliar a ação e fazer os registros necessários, iniciando a caracterização do momento de reflexão.
- **Reflexão e sistematização da experiência:** os residentes primeiramente socializavam cada regência em seus subgrupos sob a supervisão de sua preceptora, na sequência com todo o grupo. Nessa socialização eram





ISSN nº 2595-7341 Vol. 8, n. 1, Jan-Abr., 2025

apontados encontros e desencontros entre o planejado e executado, tendo a relação teoria e prática como guia das análises críticas. Assim, eram suscitadas as necessidades de melhorias, prevendo-se as regências subsequentes. Também eram colocados em destaque as aprendizagens dos alunos da educação básica percebidas no momento das regências e destacava-se ainda as aprendizagens dos próprios residentes e preceptoras diante de todo o processo de planejamento e implementação vivido.

Quanto ao estágio supervisionado a dinâmica formativa se deu de outra forma, principalmente buscando atender e alinhar com a Resolução do Conselho Nacional da Educação - CNE/CP nº 02 de 01 de junho de 2015 (Brasil, 2015), que estabelece, em seu Art. 13 a necessidade dos licenciandos cumprirem no mínimo 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado obrigatório, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas. Em vista disso os discentes de pedagogia realizam o estágio da seguinte forma: Estágio Supervisionado I - Educação Infantil, com 120h; Estágio Supervisionado II - Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com 120h; Estágio Supervisionado III - Espaços Não Escolares, com 75h e Estágio Supervisionado IV - Gestão Escolar, com 90h. (UFNT/PPC Pedagogia, 2023). Em virtude de cada estágio ser pré-requisito para o outro, cada um é ofertado em um semestre específico. É importante frisar que nesse artigo as reflexões dizem respeito apenas aos estágios I e II, que tiveram uma ligação com as etapas da educação básica contempladas pelo subprojeto de Pedagogia.

Cada estágio tem sua carga horária organizada a fim de contemplar três aspectos de seu desdobramento: aulas teóricas (que ocorrem na universidade ministradas pelo professor de estágio); vivências no campo de estágio/atividades



teórico/práticas (realizadas nas unidades concedentes sob o acompanhamento do supervisor de estágio e do professor de estágio) e reflexão e socialização da experiência de estágio (acontecem novamente no espaço da universidade com a participação das partes envolvidas no estágio).

Em síntese, a dinâmica dos estágios do curso de pedagogia está atualmente organizada da seguinte forma:

**Quadro 1 - Dinâmica do estágio supervisionado obrigatório**

<b>Estágios/ Etapas</b>	<b>Aulas teóricas</b>	<b>Vivências no campo de estágio/atividades teórico/práticas</b>	<b>Reflexão e socialização da experiência de estágio</b>
Estágio I	(33h) Estudos sobre as temáticas propostas na ementa com o professor orientador de estágio, na Universidade	(75h) Observação, acompanhamento e monitoria em Creche - Carga horária: 7,5h; Observação, acompanhamento e monitoria em Pré-escola. Carga horária: 7,5h; Regência em Creche. Carga horária: 30h; Regência em Pré-escola: Carga horária: 30h.	(12h) Construção do relatório de estágio. Carga horária: 8h; Socialização das Experiências em Seminário final. Carga horária: 4h.
Estágio II	(33h) Estudos sobre as temáticas propostas na ementa com o professor orientador de estágio, na Universidade.	(75h) Observação, acompanhamento e monitoria em Escolas dos Anos Iniciais. Carga horária: 12h; Observação, acompanhamento e monitoria em Escolas da EJA. Carga horária: 11h; Regência em Escolas dos Anos Iniciais. Carga horária: 40h; Regência em Escolas da EJA. Carga horária: 12h	(12h) Construção do relatório de estágio. Carga horária: 8h; Socialização das Experiências em Seminário Final. Carga horária: 4h.

Fonte: Manual de estágio do Curso de Pedagogia/UFNT/PPC (2023)

Conforme o quadro anterior, após as orientações e discussões de embasamento para a realização das vivências no campo de estágio, efetuadas na



ISSN nº 2595-7341 Vol. 8, n. 1, Jan-Abr., 2025

universidade, os estagiários adentram os espaços escolares, escolhidos por eles mesmos, para a realização da segunda fase, que contempla a dinâmica formativa do mesmo, sendo esta organizada, também, em cinco momentos:

- **Observação:** contempla a observação da rotina escolar e outras questões importantes para sua atuação como estagiário e para implementação de suas regências;
- **Escolha dos temas das regências:** os temas das regências geralmente são indicados pela supervisão ou professor regente da turma onde ocorrerão as aulas, seguindo assim a sequência curricular já em andamento, a fim de não atrapalhar o cronograma das escolas. Com raras exceções, as atividades teórico/práticas ocorrem sequencialmente, até cumprir a carga horária prevista, correspondendo mais ou menos a um período de uma semana e meia ininterruptamente para cada etapa, sem intervalos entre as ações.
- **Planejamento e implementação da aula a partir do tema escolhido:** a aula é planejada pelo grupo de estagiário com algumas orientações do professor supervisor. Estas orientações, muitas vezes não se dão de forma aprofundada tendo em vista a quantidade de estagiários que procuram as escolas, pois em média o número de discentes nas turmas de estágio reside em torno de 25. Em vista disso, os estudantes acabam tendo certa autonomia neste planejamento.
- **Implementação da aula:** a aula planejada é implementada na sala de aula da professora regente, sendo acompanhada pela mesma e, em alguns momentos, pelo professor orientador de estágio da universidade.
- **Reflexão:** devido o caráter mais corrido das aulas no espaço das unidades concedentes, não se percebe uma parada para reflexão após cada



ISSN nº 2595-7341 Vol. 8, n. 1, Jan-Abr., 2025

regência, a não ser que algum estagiário fuja bastante da proposta pensada. Em relação a universidade, diante do quantitativo de estudantes nas turmas do curso de pedagogia o momento de reflexão geralmente acontece de forma coletiva, onde os estagiários selecionam alguns pontos ou momentos importantes para serem apresentados e discutidos na sala de aula. As reflexões mais aprofundadas acontecem geralmente na escrita do relatório final de estágio, no entanto, em sua maioria, acabam trazendo um viés de cunho mais descritivo do que reflexivo.

Em síntese, assim que o estagiário conclui a carga horária correspondente, por exemplo, a etapa de creche, segue para desenvolver seu estágio na pré-escola e desse modo fechar o estágio na Educação Infantil. O mesmo ocorre em relação ao estágio no Ensino Fundamental, que pressupõe práticas em turmas da primeira fase dos Anos Iniciais e em Educação de Jovens e Adultos (EJA).

### **TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA**

Os estudos de Lima e Pimenta (2018) consideram a existência de três concepções de estágio: a prática como imitação de modelos; a prática como instrumentalização técnica e o estágio como pesquisa.

Em relação a primeira concepção as referidas autoras (2018) a define como a forma de apreender a profissão docente na perspectiva da imitação, ou seja, o estagiário observa, imita, reproduz, em alguns momentos pode ocorrer uma reelaboração dos modelos existentes e considerados como bons. Sob esse ângulo o processo de ensino não passa por uma análise crítica fundamentada teoricamente. A segunda concepção é tida pelas autoras como uma redução ao prático. A centralidade estaria na parte metodológica da aula, isto



ISSN nº 2595-7341 Vol. 8, n. 1, Jan-Abr., 2025

é, ao como fazer, quais técnicas empregar para desenvolver as habilidades docentes, além do como utilizar os instrumentos de registros das aulas. Já a terceira concepção é a perspectiva defendida pelas autoras, em que,

Inclui a habilidade de leitura e reconhecimento das teorias presentes nas práticas pedagógicas das instituições escolares. Ou seja, o estágio assim realizado permite que se traga a contribuição de pesquisas e o desenvolvimento das habilidades de pesquisar. Essa postura investigativa favorece a construção de projetos de pesquisa a partir do estágio. (Lima; Pimenta, 2018, p. 46)

Essa forma de entendimento, pressupõe a formação do professor como um intelectual crítico e reflexivo, sob esse viés o estágio não seria um momento prático, e sim teórico. Nas palavras de Lima e Pimenta (2018, p. 35)

[...] o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que ocorre a práxis.

É importante frisar que quando a práxis se realiza ocorre uma mudança interna primeiramente e externa na sequência, objetivando a unidade teoria e prática, visto que a teoria não transforma a realidade em si, mas pode transformar as ideias das pessoas e essas sim, por meio do exercício prático consciente, pensado criticamente, refletido, podem transformar a realidade. De acordo com Vázquez (1977, p. 201),

[...] enquanto a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem por resultado uma transformação real deste, a atividade teórica apenas transforma [...] nossas idéias sobre as coisas, mas não as próprias coisas.

A formação docente proposta pelo Programa Residência Pedagógica



ISSN nº 2595-7341 Vol. 8, n. 1, Jan-Abr., 2025

alinha-se com esse raciocínio incluindo entre seus objetivos o fortalecimento e aprofundamento da formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura; e a indução da pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula.(Brasil, CAPES/Portaria nº 82).

Isto posto, observa-se que tanto o Estágio Supervisionado Obrigatório quanto o Programa Residência Pedagógica almejam, a partir de seus objetivos e organização didático metodológica, a formação da identidade profissional do licenciando. Identidade essa que segundo Dubar (2012) constitui-se apoiada em movimentos individuais e coletivos, que requer uma postura aprendente contínua, mediada por “[...] situações e percursos, tarefas a realizar e perspectivas a seguir, relações com outros e consigo (*self*), concebido como um processo em construção permanente” (Dubar, 2012, p. 358).

## **AS PRÁTICAS FORMATIVAS PARA A DOCÊNCIA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS**

Conforme mencionado no segundo tópico deste artigo, as duas práticas de formação inicial dos licenciandos em pedagogia têm na busca da indissociabilidade entre teoria e prática e na construção da identidade profissional docente seus pontos de aproximação. Além disso, podemos identificar como outro ponto de confluência o contexto da escola como um lócus privilegiado de formação, objetivando fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre universidade e escolas da educação básica, de modo a estimular a mútua colaboração na formação inicial dos pedagogos e na melhoria das redes de ensino.

As aproximações entre as duas propostas de formação, no que diz respeito



ISSN nº 2595-7341 Vol. 8, n. 1, Jan-Abr., 2025

à valorização dos docentes, à articulação entre teoria e prática, diminuição da distância entre as instituições formadoras, bem como os objetivos, público-alvo, metodologia e carga horária podem ser constatadas em outros estudos, como por exemplo o de Tardin e Ananias (2023) e dos Reis e Pingoello (2024). No entanto, a partir da experiência vivenciada por meio do PRP e da docência em estágio supervisionado obrigatório, foi possível constatar alguns distanciamentos nas formas de abordagem das situações relacionadas ao contexto escolar e seu resultado no processo de formação dos licenciandos.

Um ponto que pode ser mencionado como distanciamento diz respeito ao exercício do movimento: planejamento/ação/reflexão/replanejamento/ação, vivenciado com mais êxito no ciclo formativo do PRP do que no estágio, constituindo-se em um momento de reflexão e autorreflexão das partes envolvidas, como registrado por uma residente e uma preceptora em seus relatórios,

Em nossas atividades, o processo de avaliação e autoavaliação estavam sempre presentes, estes foram essenciais para a nossa evolução. Ao avaliar as atividades realizadas nas regências, estávamos sempre buscando melhorar a prática, isto para além da questão dos conteúdos e metodologias, se aplicando também a nossa própria postura diante da turma. (Residente D)

Através destes estudos foi possível diagnosticar falhas e principalmente me fazer meditar acerca do meu planejamento. Me trouxe também um outro olhar e me fez repensar a minha prática pedagógica, principalmente no que se refere ao planejamento, pois pude ver que meu planejamento era algo estagnado e evidenciava uma reprodução automática da estrutura dos documentos curriculares, sem ao menos questionar a intencionalidade das atividades que propunha de acordo com os componentes curriculares que são propostos nos documentos. (Preceptora A)

A fala das duas integrantes converge com a compreensão de que ensinar



ISSN nº 2595-7341 Vol. 8, n. 1, Jan-Abr., 2025

exige reflexão crítica sobre a prática, e que essa prática a partir de um movimento reflexivo, proporcionado pela dinâmica formativa baseada no LS, é passível de mudança. No entanto, esta mudança se dá em diferentes direções, ou seja, de cunho didático, no qual tem-se uma relação com os aspectos conceituais e metodológicos da prática pedagógica, assim como dos conhecimentos do professores, neste caso da preceptora, sobre sua própria prática, no qual passou a se ver e desenvolver um planejamento com mais intencionalidade didática, em detrimento de um planejamento que seguia basicamente uma proposta de roteiro, indicando principalmente pontos referentes aos documentos curriculares oficiais. Este pensamento reflexivo e crítico sobre si e sobre sua própria prática é considerado como um dos saberes necessários à docência na perspectiva freiriana. Segundo o autor “[...] É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (Freire, 2019, p. 40)

O referido movimento resultou também em uma partilha de experiências mais colaborativa entre as partes, conforme podemos notar no trecho a seguir do relatório de outra residente,

A intervenção que foi realizada na escola em questão posso dizer que foi especial, porque além de compartilhar o que aprendemos na teoria, podemos ouvir o lado de pessoas que já estão há mais tempo na docência. Assim fizemos um diálogo bem significativo entre os dois lados; quem já exerce e quem vai exercer muito em breve, e momentos como este são de ricos e importantes aprendizados para todos os atores que compõem a escola [...]. (Residente J)

Tal constatação pode ser atribuída ao fato das professoras/preceptoras estarem presentes em todos os momentos constituintes do processo formativo do referido programa, desde a parte dos estudos dos textos até a prática no campo de estágio, o que a nosso ver as fizeram se sentir mais pertencentes a proposta e





ISSN nº 2595-7341 Vol. 8, n. 1, Jan-Abr., 2025

participar de forma efetiva da sua execução. Em relação aos estágios, as professoras das unidades concedentes só se inserem no processo durante as vivências no campo de estágio, o que parece não suscitar nestas a compreensão e pertencimento ao percurso planejado pela disciplina. Vale ressaltar que a importância da presença da preceptora desde o início do planejamento das ações do PRP também é um elemento destacado pelos estudos de Tardin e Ananias (2023).

O ciclo formativo do PRP implantou uma flexibilidade importante para se fazer paradas entre as regências para reflexões, com intuito de avançar ou rever algum ponto, motivando assim novos estudos e buscas para as dúvidas surgidas. Vale ressaltar que as avaliações ocorriam primeiramente dentro de cada subgrupo e depois eram socializadas no grupo com um todo. Um trecho do relatório da preceptora A evidencia como esses momentos serviram para questionar conceitos que pareciam consolidados pelo exercício da prática, porém o processo avaliativo revelou que havia fragilidades,

Foi também neste momento de planejamento que evidenciou-se a dificuldade do trabalho com interdisciplinaridade enfrentada, por mim e pelos residentes, pois era claro a dificuldade em contemplar diferentes conteúdos relacionando-os com áreas distintas. Eu e os residentes nos questionamos, em diversos momentos, como iríamos integrar duas ou mais disciplinas, e perceber tal conteúdo como um todo, compartilhando-o com outras disciplinas, pois sabíamos que esse trabalho era importante para a construção das diferentes aprendizagens dos estudantes. (Preceptora A)

Colocar em prática o trabalho interdisciplinar, tão conhecido pelos professores e estudado teoricamente pelos residentes, serviu para despertar em si a viabilidade de trabalhar a partir desta perspectiva e proporcionar a todos o desenvolvimento, de acordo com Freire (2019), da denominada “curiosidade epistemológica”, ou seja, uma



ISSN nº 2595-7341 Vol. 8, n. 1, Jan-Abr., 2025

curiosidade que busca desvelar algo, que instaura uma postura inquietante, que gera transformações. E que leva a um outro saber necessário ao exercício da docência, que é ensinar exige pesquisa, correspondendo também a prática do *Lesson Study*. As considerações feitas por um residente e uma preceptora demonstram um pouco desse viés.

A partir da perspectiva de diferentes autores pude olhar a questão do erro por um viés positivo e perceber que ele pode ser usado como elemento de reflexão e criticidade. O professor, como mediador, ao pensar em conjunto com o aluno sobre os erros cometidos, pode gradualmente incentivar uma Pedagogia das perguntas, como Paulo Freire nos diz. [...]. (Residente H)

O Programa de Residência Pedagógica me proporcionou voltar à cena da academia, lendo textos teóricos, debatendo, discutindo e incentivando a pesquisar mais para elaborar minhas regências. Dentre tantas discussões, fica o aprendizado de como planejar sistematicamente, com intencionalidade pedagógica e pesando sobretudo o que eu, enquanto educadora, desejo que o meu aluno aprenda. (Preceptora B)

Os residentes e preceptoras puderam perceber que na docência, em especial com as crianças, é necessário estar atento a todos os acontecimentos que ali na sala se entremeiam. O erro, por exemplo, que na prática da maioria dos professores é tido como algo a ser corrigido imediatamente, serviu para chamar a atenção dos residentes, como uma possibilidade de ensino formativo e reflexivo. A parceria entre universidade e escola, proporcionada pela participação no PRP, permitiu à preceptora uma retomada em suas memórias referentes ao contexto formativo da academia. O discutir e refletir com todos e rever sua prática pedagógica, oportunizou a professora uma busca por um planejamento mais intencional, tomando consciência de seu fazer como professora, ou seja, que seu aluno aprenda.



ISSN nº 2595-7341 Vol. 8, n. 1, Jan-Abr., 2025

Em outro relatório constatamos que a construção da identidade docente era tida de forma diferente no Programa e no estágio, algo que, como professores de estágio já vínhamos notando ao acompanhar a realização das atividades. A análise do professor reflexivo está intrinsecamente ligada à formação da identidade docente, pois, eles são indissociáveis.

Essa perspectiva foi formada nas experiências e aprendizagens adquiridas fazendo parte do programa. Por isso, destaco a importância do Programa Residência Pedagógica na graduação para os licenciandos do curso de Pedagogia, pois, da mesma forma que podemos visualizar o crescimento de muitos residentes dentro do programa, percebemos a diferença dos discentes que participaram do programa para os que fizeram apenas o estágio. (Residente O).

Por fim, cabe salientar que o PRP e o estágio assemelham-se no total da carga horária, todavia, a diferença na organização didático pedagógica de cada um intervém de maneira diversa na formação dos licenciandos. O estágio, diferente do PRP, por ter uma característica de oferta semestral e que precisa adequar-se ao calendário letivo da universidade e das escolas campo, assume uma dinâmica aligeirada não possibilitando uma formação mais artesanal, ou seja, que considere os ritmos diferenciados, por parte dos licenciandos, de apropriação dos elementos importantes para a docência, conforme pontua Locatelli (2016, p. 30) ao refletir sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID,

É mister compreender que o desenvolvimento de um processo, para que se efetive tal compreensão, mais do que envolvimento espontâneo e decidido do sujeito, pressuponha ações intencionais das instituições e dos percursos de formação, permitindo que cada



ISSN nº 2595-7341 Vol. 8, n. 1, Jan-Abr., 2025

um a seu tempo, como em uma peça de artesanato, possa adquirir personalidade própria e autonomia intelectual.

Contudo, cabe ressaltar que, a temporalidade de 18 meses vivenciada no RPR ainda não foi suficiente para que alguns dos aspectos elencados anteriormente se configurassem como aprendizados, ou seja, um conhecimento já apropriado pelo sujeito cognoscente, mantendo-se assim, no nível das aprendizagens, que diz respeito a um conhecimento ainda em construção. (De Paula, 2023).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Voltar aos registros feitos pelos integrantes do PRP/subprojeto de pedagogia oriundos das reuniões e das regências em busca de elementos que ajudasse a responder às nossas questões problema, nos fez perceber pontos importantes no sentido dos aspectos que contribuem efetivamente para uma formação qualificada de nossos discentes e bem como elementos que atrapalham essa formação.

Neste sentido, após nos debruçarmos nas fontes de consulta identificamos, a priori, como pontos de aproximação entre o PRP e o estágio as suas intencionalidades materializadas em seus objetivos e carga horária, bem como a adoção da escola como locus de formação, mesmo sendo em níveis diferentes de contato.

Os pontos de distanciamento, referem-se a organização didático pedagógica e formativa de cada um. O ciclo formativo adotado pelo PRP, constituído pelo movimento planejamento/ação/reflexão/replanejamento/ação impulsionado pela prática formativa da *Lesson Study*, permitiu uma apropriação



ISSN nº 2595-7341 Vol. 8, n. 1, Jan-Abr., 2025

mais efetiva do processo de planejamento, da identificação dos pontos fortes e frágeis da prática docente a partir do processo de avaliação e autoavaliação. Possibilitou, por meio das vivências, reflexões importantes para a constituição da identidade profissional docente; e oportunizou um diálogo mais colaborativo entre escola e universidade, por intermédio das preceptoras.

A mesma configuração não ocorre nos estágios, ainda que se intente fazê-lo e o motivo reside principalmente no tempo que se tem para o desenvolvimento das atividades, que nos estágios configura-se um tempo mais engessado, aligeirado e fragmentado.

De todas as vivências, apesar das dificuldades aqui elencadas em promover um processo formativo no estágio, que considere os aspectos do *Lesson Study* adotado no PRP, principalmente por questões temporais, fica o desafio em aliar o LS ao estágio, tendo em vista suas potencialidades para o desenvolvimento da identidade docente, aprendizagens profissionais, compreensão e melhoria da prática pedagógica, a partir de um processo de colaboração e reflexão com seus pares. Alguns estudos, a nível nacional, têm apontado essas potencialidades do LS em práticas de estágio, especialmente em matemática (Pina Neves; Fiorentini; Silva, 2022; Caetano, Bezerra, 2024) e em outros programas como o PIBID (Bezerra; Caetano; Peron, 2022).

Assim sendo, quanto a nossa segunda questão problema, sobre em quais das práticas de formação docente os licenciandos em pedagogia vivenciaram de forma mais significativa a unidade entre teoria e prática; os registros e observações nos levam a compreender que o Programa Residência Pedagógica, ainda que também tenha tido suas limitações, possibilitou uma melhor compreensão e vivência dessa unidade, em razão de um tempo maior para que ocorressem as maturações necessárias sobre as situações de sala de aula e as



ISSN nº 2595-7341 Vol. 8, n. 1, Jan-Abr., 2025

intervenções pensadas.

Corroboramos mais um vez com as ponderações feitas por Locatelli (2016) sobre a necessidade de se assumir a formação de professores como um processo artesanal, que parte da compreensão de que,

a formação de um professor com autonomia de ideias, questionador, reflexivo e crítico, que tenha atitude ativa e criativa no enfrentamento dos problemas apresentados pela escola, pressupõe uma formação que seja capaz de introduzi-lo em realizações em que pesquisa e ensino se complementem sem hierarquias e sem parcialidades. [...] (Locatelli, 2016, p. 27)

Sabemos que a perspectiva acima caminha em uma direção contrária às propostas de formação inicial com um currículo mais enxuto, com uma carga horária menor, finalizando assim, em um tempo inferior à quatros anos, que é geralmente a temporalidade dos cursos de pedagogia. Mas fazemos essa ressalva por compreender que o perfil profissional docente que se deseja formar não converge com tempos aligeirados de formação, e não permite o tão difundido saber de experiências, conforme assinala Bondiá (2002, p. 23) ao dizer que “A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos.” Partindo desse pressuposto, muitas coisas se passam, mas poucas coisas nos tocam, ou nos transformam, comprometendo assim a efetivação da práxis pedagógica.

Tal reflexão representa um desafio para as políticas de formação docente e também um debate a ser aprofundado em outros momentos.



ISSN nº 2595-7341 Vol. 8, n. 1, Jan-Abr., 2025

## REFERÊNCIAS

BEZERRA, R. C., CAETANO, R. S.; PERON, L. C. Lesson Study na Formação Inicial de Professores: uma Experiência no Projeto Pibid/Matemática. **Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática**, v. 15, n. 2, p. 132-141, 2022.

BONDÍÁ, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fe/Mar/Abr, n19, 2002, p. 20-28.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPEs. **PORTARIA Nº 82, DE 26 DE ABRIL DE 2022**. Dispõe sobre o regulamento do Programa Residência Pedagógica - PRP. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022\\_Portaria\\_1691648\\_SEI\\_CAPES\\_1689649\\_Portaria\\_GAB\\_82.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022_Portaria_1691648_SEI_CAPES_1689649_Portaria_GAB_82.pdf). Acesso em 27.05.22

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 25.03.25

CAETANO, R. S.; BEZERRA, R. C. **Lesson Study na Formação Inicial: uma experiência na Disciplina de Estágio**. Zetetike, Campinas, SP, v. 32, n. 00, p. e024006, 2024.

DE PAULA, A. P. M. Aprendizagens e aprendizados de professoras que ensinam matemática mediante participação em um Lesson Study Híbrido. 272 f. **Tese de Doutorado**, FE/UNICAMP. Campinas: Faculdade de Educação, 2023.

DOS REIS, Sandra Regina; PINGOELLO, Ivone. Aproximações do programa de residência pedagógica com o estágio supervisionado no curso de pedagogia. **REPPE: Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino**, v. 8, n.2, p. 885-903, 2024. Disponível em:





ISSN nº 2595-7341 Vol. 8, n. 1, Jan-Abr., 2025

<https://periodicos.uenp.edu.br/index.php/reppe/article/view/1748/1210>. Acesso 8 maio. 2025.

DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.42, n. 146, p.351-367, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/zrnhPNJ4DzKqd3Y3nq7mKKH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24/03/25.

ELLIOTT, J. What is Lesson Study?. **European Journal of Education**, v. 54, n. 2, p. 175-188, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 59 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

ISODA, M. Lesson Study: japanese problem solving approaches. Trabalho apresentado à **APEC - Conference on Replicating Exemplary Practices in Mathematics Education**, Koh Samui, Thailand, 7-12, 2010.

LIMA, Maria Socorro L.; PIMENTA, Selma G. **Estágio e docência**. [livro eletrônico] São Paulo : Cortez Editora. 2018 (Coleção docência em formação: ensino superior)

LOCATELLI, Cleomar. A formação de professores como processo artesanal: reflexões sobre a prática de reuniões semanais com bolsistas/PIBID. In: LOCATELLI, Arinalda S.; NUNES, Klívia de Cássia (Orgs.) **Rodas de Conversa**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2016.

PINA NEVES, R. S.; FIORENTINI, D.; SILVA, J. M. P. Lesson Study presencial y la pasantía curricular supervisada en matemáticas: contribuciones al aprendizaje docente. **Revista Paradigma**, v. LXIII, Edición Temática n. 1: Práticas de Formação, Ensino e Aprendizagem em Educação Matemática na Contemporaneidade, p. 409-442, 2022.

TARDIN, H. P.; ANANIAS, E. V. Programa Residência Pedagógica e o Estágio Supervisionado: principais diferenças na inserção profissional de futuros docentes. **Educ. Form.**, [S. l.], v. 8, p. e10986, 2023. DOI: 10.25053/redufor. v8. e10986. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/10986>. Acesso em: 8 maio.



ISSN nº 2595-7341 Vol. 8, n. 1, Jan-Abr., 2025

2025.

TOCANTINS. **Documento Curricular do Tocantins para Educação Infantil**, Secretaria da Educação, Juventude e Esportes – SEDUC/TO, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS. RESOLUÇÃO 05, DE 22 DE SETEMBRO DE 2023. Dispõe sobre a atualização, via *ad referendum*, do **Projeto Pedagógico (PPC) do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)**, Centro de Educação, Humanidades e Saúde (CEHS), aprovado pela Resolução Consepe nº 05/2023. CONSEPE/UFNT, 2023.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez . **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.