

CAMINHOS DA FORMAÇÃO DOCENTE: percepções a partir do PRP na Universidade Federal de Uberlândia

TEACHER TRAINING PATHS: perceptions from the PRP at the Federal University of Uberlândia

Nayara Rosa Diniz Rocha¹

Lidiane Aparecida Alves²

RESUMO

O presente texto tem como objetivo analisar o Programa de Residência Pedagógica (PRP), com foco, nomeadamente na formação teórico-prática de licenciandos/as e na formação continuada de professores/as da educação básica. Trata-se de um texto exploratório com abordagem qualitativa, que configura-se como pesquisa-ação, posto a base empírica e o envolvimento dos/as pesquisadores/as no contexto dos temas abordados. Defende-se que o PRP atua como espaço para o aprendizado do exercício da profissão docente, dentre outros elementos, porque o programa possibilita a ampliação do apoio e da colaboração humana em uma convergência de saberes. Ainda, ressalta-se sua importância para a formação da profissão docente, na qual professores/as em formação e formados/as assumem papel de destaque no quadro integrativo do PRP. Portanto, é mister que tais programas se efetivem como Políticas de Estado para que assim, seja assegurada sua continuidade e existência a contrapelo dos ataques e sucateamentos, recentes e pregressos, direcionados ao sistema educacional público brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: PRP; Formação de professores; Docência.

ABSTRACT

The present text aims to analyze the Programme of Pedagogical Residence (PRP), with a focus, in particular, on the theoretical and practical training of graduates and on the continued training of teachers of basic education. It is an exploratory text with a qualitative

¹ Graduanda em História na Universidade Federal de Uberlândia; Residente no PRP/CAPES/UFU, e-mail: nayara.rocha@ufu.br

² Professora do Colégio de Aplicação - Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, Cap-Eseba-UFU; Preceptora no PRP/CAPES/UFU. e-mail: lidianeaa@ufu.br

approach, which is configured as research-action, putting the empirical basis and the involvement of the researchers in the context of the topics addressed. It is argued that the PRP acts as a space for learning the exercise of the teaching profession, among other elements, because the program makes it possible to expand human support and collaboration in a convergence of knowledge. Furthermore, it is highlighted its importance for the formation of the teaching profession, in which teachers in training and trained persons take on a prominent role in the integrative framework of the PRP. Therefore, it is necessary that such programs act as State Policies so that their continuity and existence can be assured against the attacks and waste, recent and prejudices, directed at the Brazilian public education system.

KEYWORDS: PRP; Teacher training; Teaching.

INTRODUÇÃO

O presente texto propõe socializar reflexões acerca da formação de professores/as, tomando como base o Programa de Residência Pedagógica (PRP), implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 2018, enquanto parte da Política Nacional de Formação de Professores/as. Conforme destaca Nóvoa (2022) o PRP tem como analogia a residência médica, sendo um espaço de transição entre a formação e a profissão, uma forma de indução profissional, de modo que pode/deve “sublinhar a profissionalidade docente, na pluralidade das suas dimensões, e não apenas o referencial pedagógico”. Nesse sentido, o autor aponta que o PRP deveria denominar-se programa residência docente. Logo, o objetivo deste texto é analisar o PRP com foco, nomeadamente na formação teórico-prática de licenciandos/as e na formação continuada de professores/as da educação básica.

Trata-se de um texto, que de acordo com Gil (2008) tem caráter exploratório e abordagem qualitativa, no qual utilizou como técnicas de investigação, as pesquisas documental, sobretudo de portarias, editais e manifestos de entidades, e bibliográfica, principalmente de livros e artigos científicos buscados em três bases de dados: BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), SciELO (*Scientific Electronic Library Online*) e Periódicos CAPES; associada à experiência de vivência no PRP, subprojeto interdisciplinar de História/Geografia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) edição 2022-2024. Também, cabe ressaltar que, em certa medida, a metodologia adotada no presente texto, configura-se como pesquisa-ação, posto a base empírica e o envolvimento dos/as pesquisadores/as no contexto dos temas abordados no artigo. Desta forma, para além da introdução e considerações finais, o texto está estruturado em duas partes: 1^a Apresentação de breve histórico do PRP no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores/as; 2^a Análise da articulação da formação inicial e continuada de professores/as na esfera do PRP a partir da vivência dos programas de formação de professores/as.

Ressalta-se, no decorrer do trabalho, a importância do PRP para o aprendizado do exercício da profissão docente, dentre outros elementos, porque o PRP possibilita a ampliação do apoio e da colaboração humana em uma convergência de saberes, dada a interação entre a universidade e a escola, ou, em outros termos, entre os diferentes sujeitos inseridos nesses espaços: os profissionais, universitários e

escolares. Ademais, conforme ficou explicitado pelo estudo de Borges et al (2020) que o PRP consiste em uma oportunidade de complementação às experiências formativas, considerando que os Estágios Curriculares Obrigatórios, nem sempre possibilitam a inserção e vivência, de fato, à realidade escolar, ocorrendo apenas um contato superficial tanto com as turmas da escola-campo, quanto com o/a professor/a da educação básica.

Entretanto, apesar de todas as potencialidades e possibilidades do PRP, esclarece-se que ainda existem questões a serem assistidas nas escolas, que por conseguinte, reverberam nos programas de formação de professores/as, como a dificuldade enfrentada para implementação de projetos contra hegemônicos e inovadores nas instituições formais de ensino. Nesse sentido, evidenciam-se os desafios, em termos de recursos materiais e humanos, tanto para docentes quanto para residentes e defende-se, portanto, que programas de formação docente, como o PRP, se efetivem como uma Política de Estado para que, assim, seja assegurada sua continuidade e existência a contrapelo dos ataques e sucateamentos, recentes e progressos, direcionados ao sistema educacional público brasileiro.

UFU E PRP: histórico

Instituído pela Portaria GAB nº 38/2018, o Programa Residência Pedagógica (PRP), assim como o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), instituído pelo Decreto nº 7219/2010, compõem a Política Nacional de Formação de Professores e têm por objetivo principal o desenvolvimento de pessoal qualificado para atuação direta na reformulação e inovação necessária à educação brasileira. Ambos programas são geridos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e se direcionam a alunos/as de licenciaturas, de cursos de graduação presenciais de todo o território nacional. Ancorados na proposta de programas que atuem simultaneamente como formação inicial - de licenciandos/as, e continuada - de professores/as da educação básica e coordenações universitárias, o PRP e PIBID conforme explicita Nóvoa (2022, p. 70): “São ideias diferentes, mas que se baseiam num mesmo movimento de transformação da formação de professores.”

Em linhas gerais, o PIBID se dedica aos/às estudantes cumprindo a primeira metade de seus cursos e o PRP, estudantes cursando a partir da segunda metade, sendo que esses programas institucionais possuem um processo de seleção que se dá pela publicação de editais e pelo recebimento da submissão de projetos institucionais

advindos das instituições de ensino superior (IES) públicas ou privadas do país, que explicitam os respectivos subprojetos propostos. Os projetos desenham articulações com o cenário do ensino básico e escolas-campo baseados na aplicabilidade e ao mesmo tempo, na maleabilidade, considerando que o resultado do edital de preceptores/as e supervisores/as classificados/as, juntamente com a definição das escolas-campo, é realizado posteriormente à aprovação das IES.

Ainda, no que se refere às propostas das IES, do PRP em especial, evidencia-se a Seção I do Capítulo IV da Portaria GAB nº 82/2022, que trata das características gerais dos projetos e que expressa em seu artigo 13, uma amplitude de elementos possíveis para o aperfeiçoamento do/a professor/a enquanto sujeito e profissional. Os “diferentes aspectos e dimensões da residência pedagógica” propostos pela portaria, possibilitam às IES o desenvolvimento de subprojetos pensados sob o viés da interdisciplinaridade, que vem sendo explorada em atendimento a noção amplificada e complexa, das constituições de saberes e das relações humanas, sobretudo nos espaços escolares.

Com recorte fixado na participação da UFU no PRP, infere-se que nos três editais publicados do programa, a Universidade submeteu Projetos Institucionais, sendo eles em 2018, 2020 e 2022. Segundo os projetos, a UFU considera que o desenvolvimento das atividades no PRP como mais um espaço de aproximação entre licenciandos/as e as escolas de ensino básico, visto que o Estágio Curricular Obrigatório muitas vezes se expressa como limitado no que diz respeito a seus períodos de duração, por exemplo, ao contrário dos 18 meses de duração de vigência dos editais do PRP. Nas propostas, ainda, a UFU se engaja em demonstrar a importância que a PRP possui para seus cursos de licenciatura, ao ser para estudantes universitários/as, professores/as da educação básica e docentes um espaço que:

[...] supõe assumir uma série de intervenções em outros importantes elementos do sistema educativo, tais como as práticas pedagógicas e o currículo, bem como na própria sociedade em geral, uma vez que ela produz novos e significativos desafios que devem ser respondidos a partir da formação de professores. (UFU/CAPEL, 2020, p. 3)

É fato, por outro lado, que apesar do reconhecimento nacional dado ao projeto por pesquisadores/as e instituições que defendem o ensino público e de qualidade, que o PRP, tal qual as IES brasileiras, são afetados pelo sucateamento do setor

educacional, o que se faz necessário pontuar, pois, ao longo da vigência destes três editais bolsas já foram suspensas temporariamente e pagas em atraso, como em outubro de 2021 e dezembro de 2022³.

Frente ao exposto e na medida que o PRP se consolida na Universidade, remonta-se questões primordiais que têm permeado o cotidiano de licenciandos/as e professores/as da educação básica ao longo dos projetos, particularmente suscitadas no âmago dos núcleos de Geografia e História, que em 2018 eram subprojetos independentes, mas em 2020 e 2022 foram propostos como subprojetos interdisciplinares. Proposição que busca, segundo à UFU: “a articulação entre a teoria e a prática nos cursos de licenciatura e o fortalecimento do futuro professor para a educação básica.” e ainda, dentre os treze objetivos específicos da proposta de 2022, “[...] (j) valorizar o processo ensino-aprendizagem dos licenciandos, com base no trabalho coletivo e interdisciplinar, favorecendo criações e vivências pedagógicas inovadoras” (UFU/CAPES, 2022, p. 2).

Reflexões sobre a articulação da formação inicial e continuada de professores/as no PRP

Ao tratar da profissão docente e do constante (re)formar-se requerido por ela, posto seu caráter dinâmico, é importante recorrer a autores/as que tratam das questões relacionadas à complexidade da profissão docente e das formações requeridas para seu exercício. Dentre esses estudiosos/as destaca-se António Nóvoa e sua obra *Escolas e Professores - Proteger, Transformar, Valorizar* (2022), na qual o autor traz reflexões sobre “a ligação formação-profissão, tendo sempre como pano de fundo a necessidade de repensar a profissão de professor à luz dos desafios atuais” (NÓVOA, 2022, p. 64).

Logo, além de uma formação inicial sólida, em termos de embasamento e reflexões teóricas e da aquisição de postura intelectual e profissional, considerando a complexidade das questões educacionais; também é essencial a formação continuada,

³ De acordo com o Art. 7 da Portaria 38/2018: “As despesas do Programa correrão à conta das dotações anualmente consignadas no orçamento da Capes pela Lei Orçamentária Anual – LOA, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de beneficiários com os limites estipulados na forma da legislação orçamentária e financeira.” Esta estruturação imprime insegurança para todos/as bolsistas do PIBID e RP que no decorrer de suas atividades têm se deparado com a não liberação de recursos em tempo hábil (como em out. 2021) e bloqueio orçamentários (como em dez. 2022). Para maiores informações, podem ser visualizadas as notas de esclarecimento da CAPES na seção Notícias, uma delas está disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/pl-para-pagamento-de-bolsas-esta-no-congresso>

conforme as necessidades de mudança, perpassando pela chamada por Nóvoa (2022) indução profissional, que pode ocorrer via residência docente ou de outras iniciativas. Os três momentos são distintos, mas devem ser valorizados conjuntamente, assim como considerados numa perspectiva de progressiva imersão na dimensão profissional. Afinal o saber docente é múltiplo, envolve muitos conhecimentos e exige capacidade de reflexão e de adaptação a diferentes condições. (TARDIF, 2007; LÜDKE, BOING, 2012; PIMENTA, 2008; NÓVOA, 2022).

Quanto às especificidades da formação profissional docente, de acordo Nóvoa (2022, p. 79) há sempre uma síntese de três aprendizagens: uma aprendizagem cognitiva, na qual se aprende a pensar como um/uma profissional; uma aprendizagem prática, na qual se aprende a agir como um/uma profissional; e uma aprendizagem moral, na qual se aprende a pensar e agir de maneira responsável e ética. Nos termos de Pimenta (2008) aprende-se ver-se como professor/a e a ensinar, sempre existindo a possibilidade para o reconhecer e refletir sobre as boas e más práticas.

Ademais, segundo Lüdke e Boing (2012) há que se considerar as três dimensões básicas para o exercício da profissão, quais sejam: conhecimentos, habilidades e atitudes, a serem adquiridos nos três espaços - escola, universidade e profissão, a partir de processos de socialização. Nesse caso, os autores alertam para o risco de “atribuir separadamente o domínio do conhecimento à universidade, o das habilidades específicas, às escolas e o relativo às atitudes ficar ao encargo do professor.” (LÜDKE e BOING, 2012, p. 444)

Em todas as dimensões da formação é importante destacar a relevância da coletividade, assim como lembrar que:

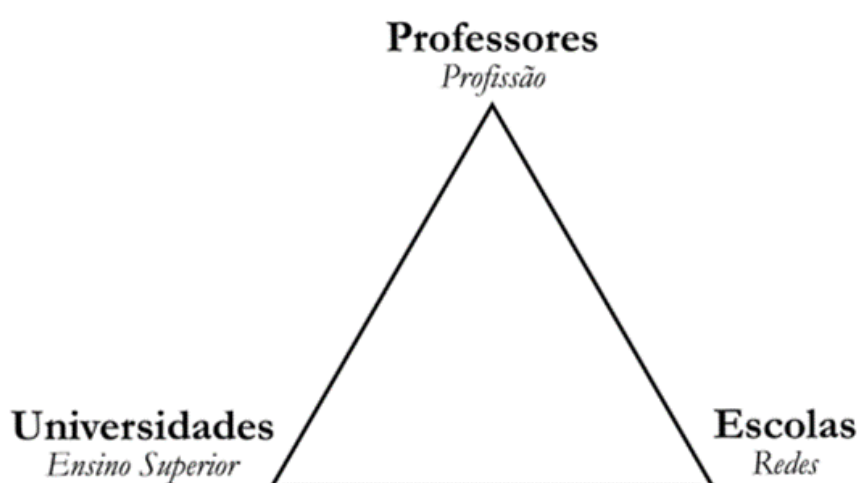
Formar-se é um processo de toda a vida; enquanto seres humanos, temos a possibilidade de aprender e, portanto, nos humanizamos permanentemente, mediante as relações e interações que acontecem nos diversos ambientes culturais nos quais temos relações. [...]. Formar-se é um processo de aprendizagem que se realiza desenvolvendo-se individual e coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, criando e recriando-a. Como diz Assmann (1998, p. 35-36), “vida é, essencialmente, aprender... e estar vivo é um sinônimo de estar agindo como aprendente.” (ALVARADO-PRADA, et al. 2010, p. 369).

Ademais, ressalta-se que as atividades profissionais, independente da área de atuação, requerem de modo permanente de aperfeiçoamentos, especialmente no

contexto atual, em que as mudanças, nomeadamente no âmbito dos avanços tecnológicos e das novas exigências impostas pela globalização são exponenciais e profundas. No que se refere à atividade profissional docente, os/as autores/as que tratam da temática apontam inúmeras concepções e práticas, assim como alertam para a necessidade de considerar as especificidades da profissão e da formação docente, além da necessidade de pensar nossa pertença a uma mesma humanidade e a um mesmo planeta, numa perspectiva de totalidade sistêmica o que requer a interconexão de múltiplas abordagens e visões (NÓVOA, 2022; MORIN, 2001).

Nóvoa (2022, p. 63) no sentido de que “o lugar da formação é o lugar da profissão”, determina como essencial a interação em rede, ou seja, articulada de forma sólida e equilibrada, entre os três espaços da profissão docente: o espaço da profissão atual ou futuramente (o ser professor/a), o espaço do encontro e das formações teóricas (a universidade) e o espaço da prática concreta (a escola), conforme figura 1.

Figura 1- Tripé dos espaços da formação docente.



Fonte: Nóvoa (2022, p. 63).

É, pois, nesse contexto que destaca-se o papel da CAPES e seus programas, PIBID e PRP, no sentido de fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica, de possibilitar que as dimensões coletivas da profissão docente sejam reforçadas, de ligar a formação e com o exercício da profissão e, por conseguinte contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira.

Logo, vivenciado o PIBID e o PRP como docente, na perspectiva da formação continuada, destaca-se que no âmbito desses programas são viabilizados momentos de reflexão acerca da complexidade da prática docente, assim como a ressignificação da *práxis* cotidiana, que em diálogo com a teoria busca-se por práticas pedagógicas cada vez mais consistentes, inovadoras e humanas. Nesse processo, há ainda que destacar a processo de construção da identidade profissional, a qual ocorre:

[...] a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida de professor [...]. (PIMENTA. 2008, p. 19)

Tais contribuições em relação à identidade profissional ocorrem no âmbito da residência pedagógica, na formação inicial e continuada, e são essenciais para desenvolvimento profissional do/a professor/a no contexto atual. Sendo que ao considerar as vivências no PRP, enquanto professor/a preceptor/a e como residente, pode-se elencar aspectos relacionados ao desenvolvimento pessoal-profissional de ambos, como a pesquisa, as incertezas e o olhar para a totalidade. Indissociada das atividades educativas cotidianas, isto é, do que convencionou-se como ensino, no PRP não somente a pesquisa científica se faz urgente, mas também métodos múltiplos de pesquisa, de vários campos do saber, a fim de que residentes, preceptores/as e coordenadores/as de diferentes cursos de licenciatura reflitam sobre os moldes educacionais impostos e às reformulações cabíveis para produção inovadora do processo ensino-aprendizagem, seja no ensino básico, seja no ensino superior.

Neste sentido, reconhecendo a análise crítica do PRP feita Santana e Barbosa (2020), na qual pondera-se as delimitações estabelecidas pela CAPES e Ministério da Educação (MEC) para o PRP e as recepções discordantes de instituições e entidades representativas de setores civil e escolares, infere-se que no dia a dia experienciados entre os pares diretos que constituem as equipes dos subprojetos do PIBID e RP manifestam-se de certo modo, reproduções do que se apresenta como tradicional e consolidado para o ensino, mas, em maioria, transgressões e questionamentos ao tradicionalismo. Com auxílio de pesquisa e planejamento de intervenções

extensionistas que almejam ultrapassar os muros tanto das universidades, quanto das próprias escolas de ensino básico, as atividades no PRP, visam alcançar o diálogo com a comunidade escolar e todo um cenário de sujeitos que se ligam as redes de comunicação de estudantes, professores/as, residentes, bolsistas de PIBID, pais, mães, responsáveis por estudantes, direção escolar e profissionais da educação no geral.

Para alcançar tais árduas metas, convém pensar sobre interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e até mesmo sobre o proposto por Morin, expressado pelo resenhista de sua obra *Introdução ao Pensamento Complexo* (1995), Alano resume:

O pensamento complexo [para Morin] aspira o conhecimento multidimensional, mas sabe que o conhecimento completo é impossível. O pensamento complexo é animado por um saber não parcelar, não fechado, não redutor e pelo reconhecimento do inacabado, do incompleto. (2019, p. 141)

E para além, convém enfrentar as incertezas de um programa de governo não estatizado, o decorrer não mais favorável de cursos de graduação em licenciatura desvalorizados socialmente e por governos. Tomando como base para ação, portanto, a defesa da não fragmentação e reducionismo do espaço escolar em currículos estritos e limitadores do desenvolvimento de criticidade e pensamento humano potencialmente completo e complexo, em conjunto com a promoção de novos saberes voltados ao sujeito interventor e que se reconhece como agente na realidade que vive. (FREIRE, 1982, p. 44-45)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As breves reflexões apresentadas ao longo deste texto têm caráter inconcluso, posto que no atual momento fechou-se o primeiro módulo (primeiros seis primeiros meses) de um período de 18 meses da edição 2022-2023 do PRP. No entanto, ainda que o projeto esteja em curso, em sua primeira fase, as reflexões em torno de sua essência, das ações desenvolvidas e previstas são profícuas para o pensar em trajetórias para a construção de novos conhecimentos essenciais para o aprender de forma contínua, assim como para mediar aprendizagens, seja entre os pares ou por parte dos/as estudantes, considerando a complexidade.

Com base em leituras e na vivência, reafirma-se que a estruturação e incentivo da formação de professores/as, seja no anseio de aperfeiçoar os conhecimentos

teórico-práticos de licenciandos/as ou na formação continuada de professores/as da educação básica, continua sendo um dos principais problemas da educação. Como integrantes do subprojeto História/Geografia, lotado especificamente em escola-campo que é gerida e coordenada pela Universidade Federal de Uberlândia, reconhece-se a disparidade de um ambiente educacional regulamentado pelas normativas da educação federal, com recursos e infraestrutura se comparado às instituições de ensino básico municipais e estaduais. E por isto, reafirma-se a importância do edital PRP em andamento, que possibilita o desenvolvimento de profissionais já formados/as num processo de constante atualização, como é o caso da professora preceptora e das coordenadoras atuantes no núcleo de Geografia - principal lugar do qual advém este trabalho, e possibilita, sobretudo, o desenvolvimento dos/das residentes, os/as qualificando para uma atuação mais consciente como futuros/as docentes.

REFERÊNCIAS

ALANO, E. do R. C. MORIN, E. Introdução ao Pensamento Complexo. 5. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2008. (Resenha) **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, ISSN 1984-4352 Macapá, v. 12, n. 3, p. 141-148, dez. 2019. Disponível em:

<https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs/article/download/3891/elsiv12n3.pdf> Acesso em: 05 mai. 2023.

ALVARADO-PRADA, L. E.; et al. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

BORGES, V. J.; LEITE, L. de S.; FREITAS, M. H. de. Contribuições do Programa Residência Pedagógica para a formação de professores de geografia. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 618-638, 2020. DOI: 10.22481/rpe.v16i43.6990. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6990> . Acesso em: 1 mai. 2023.

CAPES. PORTARIA GAB Nº 38, DE 28 DE FEVEREIRO DE 2018. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf> Acesso em: 25 abr. 2023.

_____. PORTARIA GAB Nº 82, DE 26 DE ABRIL DE 2022. 2022. 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 Acesso em: 25 abr. de 2023

_____. DECRETO Nº 7219, DE 24 DE JUNHO DE 2010. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm Acesso em: 25 abr. 2023

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 107p. (versão digital). Disponível em:

http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf Acesso em: 05 ago. 2021

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LÜDKE, M; BOING, L. A. DO TRABALHO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **Cadernos de Pesquisa** v. 42 n. 146, maio/ago. 2012, p. 428-451.

MORIN, E. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.

NÓVOA, A. **Escolas e Professores Proteger, Transformar, Valorizar**. Salvador: SEC/IAT. 2022.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: Identidade e saberes da docência. In: _____ (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividades Docentes**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 15- 32.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2007.

UFU. Projeto Institucional RP 2018-2020. 2018. 49p. Disponível em: http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/projeto_institucional_-_residencia_pedagogica_edicao_2018_20.pdf Acesso em: 27 abr. 2023.

_____. Projeto Institucional RP 2020-2022. 55p. Disponível em: http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/projeto_institucional_-_residencia_pedagogica_edicao_2020_22.pdf Acesso em: 27 abr. 2023.

_____. Projeto Institucional RP 2022-2024. 22p.