

O ALVORECER DA EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: VIVÊNCIAS DE PEDAGOGAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

David Lucas Oliveira da Silva ¹, Alexandre Leite dos Santos Silva ²

Resumo

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, sendo fundamental para o desenvolvimento integral da pessoa. Por isso, ela ocupa um lugar significativo na formação inicial nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, em que também se insere o Programa Residência Pedagógica (PRP). O objetivo deste artigo é discutir sobre as contribuições do PRP na formação das pedagogas para a atuação na Educação Infantil. O referencial teórico partiu da perspectiva deweyana sobre a experiência educativa, com destaque para os princípios da interação e da continuidade. A metodologia se fundamentou na pesquisa narrativa com quatro egressas de um curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em que foram residentes. Os principais resultados mostraram que o PRP contribuiu de forma específica com saberes para o trabalho na Educação Infantil, para a atuação das residentes além do âmbito universitário e para a articulação entre teoria e prática, no sentido da práxis.

Palavras-chave: Programa Residência Pedagógica; Educação Infantil; Pedagogia.

THE DAWN OF THE EXPERIENCE IN THE PEDAGOGICAL RESIDENCE PROGRAM: EXPERIENCES OF PEDAGOGUES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Abstract

Early Childhood Education is the first stage of basic education and is fundamental for the integral development of the individual. Therefore, it occupies a significant place in the initial training of undergraduate in Pedagogy courses, which also includes the Pedagogical Residence Program (PRP). The objective of this article is to discuss the contributions of the PRP in the training of pedagogues for work in Early Childhood Education. The theoretical framework was based on the Deweyan perspective on the educational experience, highlighting the principles of interaction and continuity. The methodology was based on narrative research

¹Mestrando em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (UNEB, DCH III). Graduado no curso de Licenciatura em Pedagogia (UNEB, DEDC VII). Membro do Grupo de Educação Contextualizada, Cultura e Território da Universidade do Estado da Bahia (EDUCERE/UNEB)

²Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professor de cursos de graduação da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e de pós-graduação na UFPI e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI). Membro do Grupo de Educação Contextualizada, Cultura e Território da Universidade do Estado da Bahia (EDUCERE/UNEB).



with four graduates of a Pedagogy course at the State University of Bahia (UNEB), Brazil, who were residents. The main results showed that the PRP contributed specifically with knowledge for work in Early Childhood Education, for the work of residents beyond the university environment and for the articulation between theory and practice, in the sense of praxis.

Keywords: Pedagogical Residence Program; Early Childhood Education; Pedagogy course.

1 Introdução

A Educação infantil é primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, que se caracterizam como espaços institucionais, públicos ou privados, que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial (Brasil, 2010). Segundo as diretrizes curriculares, essa etapa deve ser norteadas por princípios éticos, políticos e estéticos que dialogam com o trabalho coletivo, o cuidado e a ludicidade (Brasil, 2009; Rau, 2012).

É uma etapa fundamental para o desenvolvimento integral da pessoa na medida em que busca oferecer condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos (civis, humanos e sociais); compartilha e complementa a educação e o cuidado das crianças com as suas famílias; possibilita a convivência entre crianças e entre adultos e crianças, propiciando a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; promove a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância; e constrói novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade e o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (Brasil, 2010). Considerando a importância da Educação Infantil, ela ocupa um lugar significativo na formação inicial nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, que habilitam para essa etapa (Rau, 2012).

Os cursos de Pedagogia destinam-se à formação inicial para a docência, além da Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; e nos cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, além de outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006). A licenciatura em Pedagogia também habilita para trabalhos na gestão escolar e coordenação pedagógica. Libâneo (2010) destaca que a Pedagogia é a união e sistematização da teoria e prática educacional, tendo sua materialidade na escola ou fora dela. Nesse sentido, o Programa Residência Pedagógica (PRP) apresenta-se enquanto um espaço de imersão do/a licenciado/a na prática na Educação Básica. Na perspectiva de Nóvoa (2022), a residência docente propicia uma aproximação

dos/as educadores/as em formação e a materialidade do seu possível trabalho no futuro, gerando um processo de indução profissional que ocorre mediante a um movimento triangular entre universidade, políticas públicas e unidades escolares.

O PRP, instituído em 2018 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, com a finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior (IES) visando o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura (Brasil, 2022). Os objetivos específicos do PRP são: (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; e (v) induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula (Brasil, 2022).

Dito isso, o PRP tem sua estrutura organizacional gerida por um/a coordenador/a institucional que executa o projeto da instituição, um/a docente orientador/a responsável por guiar seu núcleo de residentes, preceptores/as que são professores/as da Educação Básica que acompanham as ações na escola-campo e os/as residentes pedagógicos/as que são licenciandos/as que finalizaram no mínimo 50% do curso (Brasil, 2024). Diferente do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) que se dedica à observação das práticas educacionais de Educação Básica, o PRP permite que os/as licenciandos/as ministrem aulas nas unidades de ensino. Por essa razão o PRP recebeu duras críticas desde sua implementação, pois segundo Cardoso, Mendonça e Farias (2023) o programa seria uma maneira de colocar estudantes sem formação integral para ministrarem o trabalho didático e treina-los/as para a efetivação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Todavia, o PRP permitiu que os/as licenciandos/as vislumbassem no chão da escola a materialidade dos conhecimentos estudados nas Instituições de Ensino Superior (IES). Para Pimenta e Lima (2017), o PRP diminuiu a distância entre os saberes sistematizados na universidade e os extraídos da experiência cotidiana na Educação Básica, contribuindo na união de teoria e prática na formação da identidade docente dos/as licenciandos/as.

Tendo em vista a relevância do PRP, o objetivo deste artigo é discutir, na perspectiva da experiência educativa de John Dewey, sobre as contribuições do Programa Residência Pedagógica (PRP) na formação das pedagogas para a atuação na Educação Infantil de uma IES do estado da Bahia. Trata-se de uma pesquisa original e atual se considerarmos o que já existe na literatura acadêmica em termos de artigos de periódicos (Müller, 2012; Cândido; Martins, 2019; Martins; Carvalho; Cândido, 2019; Milani; Silva; Souza Neto, 2020; Panizzolo; Gomes, 2020; Silva; Moraes, 2021; Tezani, 2022; Araújo; Garrutti; Finco, 2023; Finco; Garrutti, 2023; Haddad *et al.*, 2023; Leonardo Filho *et al.*, 2023; Ribeiro, 2023; Ortigara; Brunel; Milak, 2024). Apesar do peso e do volume

de trabalhos encontrados, a maioria são relatos de experiência, enquanto que, os voltados para a pesquisa, não são direcionados para a pesquisa narrativa com egressas e sob a perspectiva teórica deweyana da experiência educativa. Além disso, os trabalhos foram construídos predominantemente no contexto das regiões Sudeste e Sul, exceto Ribeiro (2023), evidenciando a carência de trabalhos no Nordeste, onde fica o *locus* desta pesquisa.

Esta pesquisa foi desenvolvida considerando os trabalhos predecessores e norteadas pelas perguntas: quais as contribuições do PRP na formação de Pedagogas, na perspectiva deweyana, com vista à atuação na Educação Infantil? De que forma essas contribuições se relacionam com os objetivos específicos traçados para o PRP? Para respondermos essas questões, primeiramente exporemos o nosso referencial teórico, orientado pela Experiência Educativa em John Dewey. Em seguida, detalhamos os procedimentos metodológicos. Na sequência, apresentamos os achados da pesquisa.

2 Experiência Educativa em John Dewey

John Dewey (1859-1952) é um filósofo e educador que nasceu em Burlington, Estados Unidos da América (Pereira *et al.*, 2009). Destacou-se como um dos expoentes do pragmatismo, uma corrente filosófica que enfatiza a prática como critério de validade. Na educação, Dewey acreditava que o ensino deveria ser centrado no aluno e que a aprendizagem deveria estar relacionada às experiências práticas (Moreira, 2023).

A educação, segundo Dewey, deve promover valores democráticos e sociais, e a escola precisa ser um ambiente de experimentação e liberdade, em que os alunos possam aprender por meio da interação com o mundo e com os outros (Dewey, 1979). A experiência educativa, em John Dewey, é um processo interativo e envolvente que promove o crescimento e a aprendizagem contínua (Dewey, 1979). Assim, Dewey enfatizou a relevância da experiência ativa a partir da interação entre o aluno e o ambiente que o cerca.

Como poderíamos definir, então o conceito de experiência? O que é a experiência no seio desta pedagogia? Primeiramente, como já vimos, a experiência não é primariamente cognitiva, mas ativa. Ela se constitui a partir de uma ação do sujeito sobre o meio. Mas ao mesmo tempo que age e modifica o meio, a pessoa também sofre (vivencia) a ação deste meio sobre si (Mogilka, 2010, p. 128).

Portanto, para que a experiência seja realmente educativa, precisa promover a participação ativa dos alunos (Placides; Costa, 2021). Os estudantes precisam se envolver em atividades que sejam do seu interesse, através da resolução de problemas e da aplicação prática do conhecimento. Os conteúdos precisam ter significado: "Temos que compreender a significação do que vemos, ouvimos e tocamos" (Dewey, 1979, p. 66). Dessa forma, a educação precisa

fazer sentido para os estudantes, vinculada ao seu mundo real. Por isso, a articulação entre teoria e prática é crucial, junto com a reflexão.

Mas não há crescimento intelectual sem reconstrução, sem que, de algum modo, a forma em que se manifestam de início esses desejos e impulsos seja revista e refeita [...]. A velha frase “pare e pense” está certa psicologicamente. Pensar é, com efeito, parar a primeira manifestação do impulso e buscar pô-la em conexão com outras tendências possíveis de ação, de modo a se formar plano mais compreensivo e coerente de ação [...]. Pensar é, assim, adiar-se a ação imediata, enquanto reflexão, pela observação e pela memória, efetua o domínio do impulso. A união da observação e da memória é o coração da reflexão (Dewey, 1979, p. 63).

Desse modo, o processo de aprendizagem requer a reflexão sobre essa experiência. A reflexão permite que os educandos façam conexões, facilitando a compreensão e aplicação dos conhecimentos escolares (Placides; Costa, 2021). Portanto, a experiência educativa envolve a participação ativa e a reflexão. Estes estão presentes na articulação de dois princípios: o da interação e o da continuidade (Dewey, 1979).

Dewey acreditava que o aprendizado ocorre em grande parte através da interação com outros, seja através de trabalho em grupo, discussões ou atividades colaborativas (Dewey, 1979). Por isso, a aprendizagem tem uma dimensão social, coletiva.

Embora o eu seja um dos campos privilegiados de sua ocorrência, pois a experiência influi na formação de atitudes, desejos e propósitos, ela também é social, pois a pessoa está sempre em relação, de forma direta ou mediada. Toda experiência genuína tem um lado ativo, que modifica as condições objetivas nas quais as experiências se passam (e que por sua vez, influem na experiência vivida pelo grupo) (Mogilka, 2010, p. 130).

Além da interação com outras pessoas, a experiência educativa envolve a interação com o ambiente (Dewey, 1979). Por isso, inclui atividades práticas, resolução de problemas, e outras ações que proporcionem a exploração do mundo ao redor. Essa experiência direta com o ambiente possibilita que os estudantes conectem a teoria a prática, percebendo o significado dos conteúdos. A interação, portanto, contribui para que a aprendizagem seja um processo dinâmico e contínuo que envolve o aluno de forma engajada (Placides; Costa, 2021).

Outro princípio, a continuidade, trabalha com a ideia de que a experiência educativa seja um processo contínuo e progressivo, construído sobre experiências anteriores e se desdobrando em futuras experiências.

Volto agora à questão da continuidade como critério pelo qual discriminar entre experiências educativas e deseducativas. Como vimos, há certa espécie de continuidade em cada caso, uma vez que cada experiência afeta para pior ou melhor as atitudes que irão contribuir para a qualidade das experiências subsequentes, determinando preferências e aversões e tornando já mais fácil, já mais difícil agir neste ou naquele sentido. Além disso, cada experiência atua em certo grau sobre as condições objetivas em que decorrerão novas experiências (Dewey, 1979, p. 28).

A continuidade ajuda a compreender que o conhecimento e as habilidades se desenvolvem de forma gradual e cumulativa (Moreira, 2023). As experiências novas recebem as contribuições do que já foi aprendido anteriormente, criando uma continuidade no processo educativo. Por isso, na experiência educativa consideram-se os conhecimentos prévios dos estudantes e a reflexão sobre as experiências passadas. Além disso, em vez de abordar o currículo como um conjunto de blocos fragmentados, deve-se projetá-lo de forma que cada nova unidade de ensino se baseie nas anteriores e prepare os alunos para as futuras, criando uma trajetória de aprendizagem lógica e coesa (Dewey, 1979).

O princípio da continuidade norteia a aprendizagem dos estudantes para que seja gradual e progressiva, de acordo com os seus interesses, suas necessidades e suas vivências (Dewey, 1979). Trata-se de uma concepção de educação que se liga, portanto, ao passado e ao futuro. Isso é importante se pensarmos que a educação não deve se limitar ao período escolar, mas precisa ser um processo contínuo que se estende ao longo da vida.

3 Metodologia

Optamos pela pesquisa qualitativa, do tipo narrativa, conforme Clandinin e Connelly (2015). A pesquisa narrativa tem dimensão formativa porque, no ato de produzir narrativas, os sujeitos atribuem sentidos às suas experiências à medida que refletem sobre elas (Clandinin; Connelly, 2015). Esse tipo de pesquisa enfoca nas experiências que as pessoas narram, nas condições de seus contextos sociais, culturais e históricos (Ribeiro; Ávila, 2013).

3.1 Contexto da pesquisa e sujeitos

A pesquisa ocorreu no Território de Identidade Piemonte Norte do Itapicuru (TIPNI) situado na região norte do estado da Bahia, especificamente nos municípios de Jaguarari, Senhor do Bonfim e Ponto Novo. Consoante a isso, as colaboradoras da pesquisa são egressas do curso de licenciatura em Pedagogia do Departamento de Educação (DEDC – VII) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Atuaram, enquanto residentes pedagógicas, durante

18 meses, que ocorreram entre novembro de 2022 e abril de 2024, em escolas públicas municipais de Educação Infantil, sendo duas na cidade de Senhor do Bonfim e as demais em Ponto Novo, Bahia. As colaboradoras da pesquisa são quatro mulheres, predominantemente negras ou pardas, havendo apenas uma pele branca. Três exercem a profissão de docentes contratadas na Educação Infantil e uma atua como assistente de sala concursada na mesma modalidade de ensino.

Para a garantia da ética da pesquisa, as colaboradoras estão representadas neste texto por nomes fictícios que tecem a analogia às quatro estações do ano. Assim, são chamadas de Residente verão, Residente outono, Residente inverno e Residente primavera para evidenciar o perene processo de formação docente (Quadro 1). A sua participação na pesquisa foi voluntária e nos termos sobre ética na pesquisa e reflexividade ética alistadas por Mainardes e Carvalho (2019).

Cabe ressaltar que as residentes verão e primavera precisaram mudar do campo para a cidade de Jaguarari, Bahia, a fim de conseguir ter acesso ao transporte municipal que leva as/os estudantes para a universidade em Senhor do Bonfim. Ademais, a Residente verão migrou para Senhor do Bonfim após ter sido convocada no concurso da prefeitura municipal para desempenhar a função de assistente de sala na mesma instituição que foi residente.

Quadro 1 – Informações sobre as colaboradoras da pesquisa.

Residente	Idade	Cor/raça	Atuação profissional	Cidade
Residente verão	23	Negra	Assistente de sala	Senhor do Bonfim
Residente outono	38	Negra	Docente da Educação Infantil	Ponto Novo
Residente inverno	23	Branca	Docente da Educação Infantil	Ponto Novo
Residente primavera	26	Parda	Pedagoga	Jaguarari

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

As colaboradoras desse estudo estão se consolidando como pesquisadoras. Assim, as Residentes inverno e primavera dedicam-se aos estudos da educação inclusiva, a Residente outono mergulha na sua ancestralidade negra e sistematiza ensaios sobre a educação nos centros de Candomblé, e, por fim, a Residente verão dedica sua vida a denúncia do abuso infantil e defende em seus textos a promoção de uma educação sexual nas escolas desde a Educação Infantil.

3.4 Coleta dos dados

No processo de pesquisa narrativa compreende-se que a “educação e estudos em educação são formas de experiência. Para nós, narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 48). Com isso, as narrativas apresentam-se enquanto uma técnica para a apreensão e sistematização das experiências das residentes pedagógicas. Para tanto, recorreu-se a entrevista narrativa que se caracteriza pela narrativa livre dos/as informantes, havendo a mínima intervenção do/a pesquisador/a (Jovchelovitch; Bauer, 2002). Consoante a isso, as entrevistas narrativas ocorreram através de vídeo conferência na plataforma *Google Meet* previamente agendadas com as colaboradoras da pesquisa. Durante as entrevistas narrativas houve a gravação das falas das residentes, sendo estas comunicadas anteriormente.

Os elementos disparadores da narrativa estavam centrados em compreender os impactos da residência pedagógica na formação de docentes da Educação Infantil, alistados em um roteiro com as seguintes questões principais: (i) quais foram os impactos do Programa Residência Pedagógica para a sua formação docente? (ii) a experiência no Programa Residência Pedagógica impacta a sua atuação inicial enquanto pedagoga na sala de aula? (iii) como teria sido a sua formação profissional inicial caso você não tivesse participado do Programa Residência Pedagógica? As entrevistas narrativas das residentes outono e inverno ocorreram dia 14 de novembro de 2024 e das residentes verão e inverno foram realizadas dia 15 de novembro do mesmo ano. Após a coleta de dados as entrevistas foram transcritas e analisadas.

3.5 Análise dos dados

Na análise dos dados, procuramos por padrões e temas, conforme orientado em Clandinin e Connelly (2015). Desse modo, os trechos das narrativas foram agrupados por similaridade a partir das relações que estabeleciam entre si, sinalizando os temas para a discussão.

4 Resultados e Discussões

A análise das narrativas subsidiou elencarmos os seguintes temas: as contribuições do PRP específicas para a Educação Infantil; as contribuições para além da universidade e a relação entre teoria e prática.

4.1 Contribuições para o trabalho na Educação Infantil

Analizamos nas narrativas como o PRP contribuiu de forma específica para a formação voltada para a Educação Infantil, no sentido de propiciar apreensão de saberes profissionais próprios para essa etapa (Rau, 2012). Nessa direção, apresentamos os seguintes excertos:

Foram muito positivos. O Residência [PRP] me ajudou muito nesse contato com a sala de aula, porque o que eu participei aqui no novo foi uma escola de Educação Infantil. Eu, eu, não tinha tido contato muito próximo com a modalidade de Educação Infantil, e foi uma Educação Infantil de crianças de creche que era de um ano dois anos mais ou menos ali [...] A gente sabe que essa modalidade precisa de um pouco mais de atenção e paciência. A dinâmica é um pouco diferente de um Fundamental I, por exemplo. Inicialmente foi muito bom por conta disso, os desafios foram imensos porque como eu não tinha tido contato com essa modalidade. Ainda eu tive algumas dificuldades, mas eu consegui desenrolar bem (Residente inverno).

Nesse texto, a Residente inverno explica que o PRP contribuiu para as suas interações no âmbito da Educação Infantil, considerando as necessidades específicas do alunado nessa faixa etária. Ela pontuou, por exemplo, a importância da paciência e da atenção, habilidades específicas e necessárias para essa etapa que se baseia no cuidado (Brasil, 2010), o que vai ao encontro com o trabalho de Panizzolo e Gomes (2020, p. 905), que ressaltaram a importância de “construir com os residentes um olhar atento e cuidadoso para com as crianças (objetivo primeiro do trabalho pedagógico nas instituições de educação infantil)”.

Outra habilidade importante para a Educação Infantil é a ludicidade, conforme a Residente outono:

[...] os estudos que vi vem trazendo junto a gente, conseguiu desenvolver uma boa prática e compreender como levar uma boa prática para a sala de aula de forma que envolva a criança sem que ela pese para ela. Além, porque uma coisa muito monótona principalmente para os pequeninhos fica muito monótono, eles perdem o interesse rápido. Então você tem que ter jogo de cintura você tem que ter o lúdico você tem que envolver a criança. E isso eu considero que eu desenvolvi bastante com residência com a oportunidade de participar de uma residência (Residente outono).

Segundo a Residente outono, o lúdico é essencial no trabalho na Educação Infantil. “O jogo e a brincadeira fazem parte do universo infantil sendo fundamental para o desenvolvimento das crianças” (Milani; Silva; Souza Neto,

2020, p. 242). Porém, o filósofo francês Montaigne (1971, p. 81) adverte que: “é uma das mais árduas tarefas que conheço colocar-se a gente no nível da criança; e é característica de um espírito bem formado e forte condescender em tornar suas ideias infantis, a fim de melhor guiar a criança”. Esse pressuposto evidencia a natureza do trabalho didático na Educação Infantil, que consiste em adaptar os conhecimentos historicamente acumulados para a linguagem infantil através da ludicidade. Diante disso, Maturana e Verden-Zöllner (2021) salientam que o lúdico pressupõe inocência, isto é, a capacidade de realizar uma atividade com fim nela própria. Logo, a Residente outono vivenciou o movimento de se presentificar junto as crianças nos jogos, brincadeiras e canções que desenvolviam a interação e aprendizagens nos/as participantes. Essa contribuição da PRP está de acordo com o trabalho de Milani, Silva e Neto (2020, p. 249), em que a ludicidade presente nos encontros e experiências propiciaram “ricos momentos de reflexão sobre a educação e sobretudo sobre o ser professor”.

Além da interação, explorando o princípio deweyano da continuidade, temos o trecho:

Sim porque esse ano eu iniciei também com uma turma de educação infantil no trabalho. Mesmo tudo que eu havia aprendido no Residência [PRP] durante um ano e pouco que a gente ficou lá. Os conhecimentos que eu construí me ajudaram muito na realidade da sala de aula porque são semelhantes a gente está ali na sala de aula do Residência [PRP], por mais que seja só uma vez na semana. Mas a gente já tem um contato e dá para ter uma noção de como funcionam as dinâmicas dentro uma sala da interação de professor-aluno, aluno-professor-auxiliar, também com o professor-aluno e me ajudaram muito e me nortearam na minha prática esse ano (Residente inverno).

A Residente inverno esclareceu vividamente a ligação da aprendizagem que obteve no PRP com suas experiências em sala de aula como educadora em exercício, que ocorriam concomitante à sua participação no programa. Novamente, também destacou as interações presentes, o que concorda com o exposto por Dewey (1979) sobre a indissociabilidade entre interação e continuidade. Ao sublinhar as aprendizagens no PRP e com a sua turma (como professora) em termos das relações “professor-aluno, aluno-professor-auxiliar” indicou a possibilidade das contribuições provenientes das associações com os profissionais experientes (Brasil, 2022). Esse aprender com a experiência do outro, do professor da educação básica, também foi mencionada pela Residente outono:

Sim, impacta porque, de acordo com o que a gente aprendeu, as leituras que a gente fazia ali para poder compreender os textos e poder compreender melhor as crianças ali na sala de aula, nos nossos dias. E a gente teve um aporte muito bom: que foi a nossa

preceptora, que ela já tem esse conhecimento muito forte com a Educação Infantil. E ela é muito lúdica, então nos proporcionou conhecer várias formas de atuar e ensinar lúdico de forma lúdica essas crianças, porque os pequeninhos praticamente tem que ensinar brincando mesmo. E aí, conforme tudo que a gente aprendeu, que a gente estudou e que a gente botou em prática o que a gente construiu lá com as crianças meio que foi um laboratório. E aí hoje na minha sala de aula, [...] eu já pratico a mesma coisa que eu aprendi durante a residência (Residente outono).

A Residente outono reconheceu que a preceptora tinha um “conhecimento muito forte com a Educação Infantil”, especialmente quanto à ludicidade. A interação com ela proporcionou a aprendizagem e se projetou para as suas experiências fora escola-campo, o que aponta para a continuidade da experiência (Dewey, 1979). Como a Residente outono expressou: “Eu já pratico a mesma coisa que eu aprendi durante a residência [PRP]”. Dessa forma, entendemos que o PRP também esteve comprometido com a construção da identidade profissional docente das licenciandas e da articulação entre a Universidade e escola na formação inicial de professores (Brasil, 2022).

4.2 Contribuições para além da universidade

A identidade profissional docente é o resultado do processo de construção do professor como profissional, que abarca os significados que emergem do seu autoreconhecimento, relacionados a questões como o dia-a-dia com os alunos, o trabalho docente na promoção do aprendizado dos alunos e o seu aperfeiçoamento para melhor desempenho profissional (Galindo, 2004). As experiências oriundas do PRP podem contribuir para essa construção (Brasil, 2002). Nessa direção, a Residente primavera declarou sobre o impacto do PRP:

Ela me impacta da maneira em que eu tenho segurança do que eu vá fazer na sala de aula, principalmente com as questões lúdicas, e também com documentação que a gente precisa fazer preencher relatório, boletim e eu não sabia de nada. Eu só estou dizendo que eu não sabia de nada, mas é porque eu não sabia realmente, mas como nós tivemos essa experiência no Residência [PRP] durante esse processo, eu fui me aperfeiçoando em todas as questões que envolvem a educação e a sala de aula. [...] E o residência foi o divisor de águas na parte prática do meu curso e da minha formação (Residente primavera).

Dessa forma, como ilustra a Residente primavera, o PRP, ao familiarizar as residentes com o cotidiano docente, contribuiu para a formação da sua

identidade profissional. Desse modo, o PRP tem reflexos no futuro das residentes, indo além do contexto universitário. Assim, a Residente verão disse:

Totalmente, porque, como eu disse até então eu não tinha experiência nenhuma. O Residência Pedagógica [PRP] foi minha primeira experiência como professora, foi com educação infantil, e por causa do tempo que a gente fica na creche o tempo que a gente conheceu. Primeiro, foi conhecer, depois, estudou os documentos em que a Educação Básica é embasada. Teve todo um processo até entrar na sala de aula. Conhecendo o planejamento da escola, como a escola se desenvolve, tudo isso nos levou a nos preparar para estar nesse ambiente. Os estudos que a gente fazia e hoje em dia eu sinto que eu consigo realmente ser uma professora boa, não de excelência, porque eu preciso estudar muito mais. Mas eu consigo ser uma professora boa, montar um planejamento, pensar em atividades lúdicas, atividades diferentes, por causa do Residência [PRP], porque me proporcionou essa experiência, me desafiou e, realmente, eu aprendi. [...] Eu realmente aprendi e inzei, o que é ser uma pedagoga (Residente verão).

A Residente verão declarou que a experiência no PRP contribuiu para a sua formação profissional, na medida em que gerou aprendizagens que se projetarão no futuro. Ela ainda expressou que sem o PRP “não teria nem aceitado [o trabalho como professora] porque eu não ia ter capacidade suficiente de ter assumir minha sala de aula sem que eu tenha participado desse programa” (Residente verão).

O mesmo foi afirmado pela Residente primavera, da relação entre as experiências no PRP e a sua vida profissional:

Os melhores, porque quando nós entramos no Residência [PRP], a gente não sabia de nada sobre prática, e eu acredito que o Residência [PRP] foi que me deu a coragem de ter aceitado esse emprego e de assumir uma sala de aula. Porque, inicialmente, eu não sabia de nada, que quando a gente entrou no Residência [PRP], nós não tínhamos feito o estágio ainda, então a gente estava um cego no meio do tiroteio, como aí quando surgiu essa proposta de eu ficar no lugar da professora, que ela entrou de licença, eu pensei na fala que a preceptora sempre falava para a gente, que nós já estávamos prontos para assumir uma sala de aula. E o Residência [PRP] foi quem me impulsionou a ter aceitado essa vaga de emprego como professora recém-formada rápido (Residente primavera).

Entre interações e continuidades, as experiências que permearam o PRP tiveram efeito na vida profissional da Residente primavera. Segundo a referida Residente, foi relevante o papel da preceptora ao convencê-la de que “estava

pronta”, o que sinaliza para um dos objetivos específicos do programa, de valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos visando a sua futura atuação profissional (Brasil, 2022), o que concorda com os achados de Milani, Silva e Souza Neto (2020, p. 250), que pontuaram: “A aproximação entre a preceptora e os residentes pedagógicos, com vários encontros semanais foi e é um diferencial desse programa”. O mesmo foi encontrado em Panizzolo e Gomes (2020).

4.3 Relação teoria e prática

Um dos objetivos do PRP é aprofundar a formação teórico-prática (Brasil, 2022). Em Dewey (1979), elas, teoria e prática, são indissociáveis. Assim, a Residente outono, destacou:

Para mim, é muito importante teoria e prática. Normalmente, as pessoas costumam dizer, a teoria não tem nada a ver com a prática. Eu já penso que a teoria tem muito a ver com a prática, porque a gente vai pegar toda a teoria. A gente precisa estudar para entender a fase da criança, várias etapas que ela passa no decorrer do desenvolvimento dela, e aí a gente estuda tudo isso. E tudo isso são teorias, e, a partir dessa teoria que a gente tem, é que a gente vai conseguir desenvolver uma boa prática. [...] Então, sem a teoria, eu acredito que a gente não consegue ter uma boa prática, essa relação (Residente outono).

A Residente outono mostrou que não basta compreender a teoria pedagógica, por exemplo, as fases do desenvolvimento da criança. É preciso que articulemos esse conhecimento com a prática.

Nem sempre é fácil aprender essa articulação ao longo do Curso de Pedagogia. Nesse sentido, temos os excertos:

Foi um pouco assustador inicialmente, porque a teoria é linda, por mais que apresente os desafios que a gente encontra dentro da educação e tudo que a gente tem que ter noção de como funciona ali a prática, mas na prática mesmo é diferente. Foi um pouco assustador de início disso, mas eu posso interromper um pouquinho. Repete de novo a pergunta, por favor. [...] Sim, mas essa questão de tudo que a gente construiu, e também o que a gente viu que a nossa preceptora mostrou para a gente teóricas, ajudaram muito, por mais que houvesse essa questão que eu falei de que era um pouco diferente, mas toda a construção arcabouço que a gente teve, não só durante os encontros do Residência [PRP], mas no curso, ajudaram muito na prática (Residente inverno).

Bom, até a residência. Eu tinha visto muita teoria na universidade, muita teoria, muita teoria mesmo, e nunca tinha tido nenhuma experiência prática. Até então, eu tinha muito medo da prática. Eu tinha medo de não conseguir desenvolver. Tinha medo de não conseguir colocar em prática o que eu via na faculdade. Com a chegada do Residência [PRP], gerou muito medo, muita ansiedade, mas eu consegui aprender de fato, porque na universidade a gente vê muita teoria, muitos pensadores diferentes, muitos teóricos, mas falta muito essa. Eu vejo a universidade muito distante da prática, muito distante da Educação Básica. Quando eu chego para o Residência Pedagógica [PRP], é uma realidade, pelo menos na escola em que eu fiz. A Residência [PRP] é uma realidade diferente do que a universidade colocava, e nessa nova realidade, eu consigo, depois de sair da minha zona de conforto, de ser expulso a pontapé, eu consigo aprender. Eu consigo fazer uma ligação com parte da teoria que eu aprendi na universidade. E consigo pensar em práticas que eu acredito que sejam boas para os estudantes (Residente verão).

É um pouco diferente do que a gente via na universidade, porque na teoria a gente via muitas coisas interessantes e que a gente achava que era assim em sala de aula. Mas quando nós, nós fomos inseridos realmente na sala de aula, a gente vê que tem as suas diferenças, teoria e prática. Eu acho que todos os cursos e todos os estudantes deveriam passar pelo Residência [PRP]. As pessoas que fazem licenciatura, principalmente, porque quando a gente termina o curso e você não tem essa experiência, você tem só a teoria. Mas quando você vai para a prática, realmente a gente fica totalmente perdido do que vai fazer, porque na universidade a gente vê uma coisa, quando você vai para a prática, a gente vê outra. Então, eu acho que é muito interessante, não deveria ser nem, como eu posso dizer, nem um programa com poucas vagas. Assim, vagas limitadas, deveria ser ofertado para todo mundo (Residente primavera).

As residentes mostraram a necessidade de correspondência entre a teoria e a prática, o que vem à tona no PRP. A articulação teoria/prática é esperada na formação proporcionada no Curso de Pedagogia (Brasil, 2006). Por isso, os trechos supramencionados das narrativas das residentes inverno, verão e primavera nos fazem problematizar a formação do seu curso de graduação, que parece ser frágil no aspecto prático, o que é corroborado pela Residente outono:

Se não tivesse feito residência, talvez fosse mais difícil, por quê? A gente ia ter toda a teoria, mais o nosso conhecimento. A nossa prática seria rasa, muito mais rasa, por conta que a gente ia ter só os estágios, que é bem culto ali, e aí a gente ia para a sala de aula, ali só com pouco conhecimento de prática, e a gente teve que começar uma prática do zero por residência (Residente outono).

Da mesma forma, a Residente verão, expressou:

Eu acho que é uma experiência muito boa, que todo mundo que faz pedagogia ou qualquer licenciatura deveria passar, porque a teoria é uma coisa muito abstrata. A gente está lá na universidade. A gente vê teorias, teorias e mais teorias de como deveria ser educação, de como as crianças se comportam, de como as professoras e professores deveriam agir, de todo o texto. A gente vê de tudo, mas é uma coisa muito distante. É uma coisa que a gente vê, mas não vê ali uma coisa realmente concreta, e o Residência [PRP] vem justamente para isso, para concretizar todos esses conhecimentos. É claro que a teoria é muito importante, mas o que realmente ensina é a prática, é você estar dentro de uma sala de aula com todos os seus discentes, alunos. Alunos olhando ali para você, e você pensar que você é responsável pela aprendizagem, pela orientação, guiando aquelas crianças para o conhecimento. Isso realmente é desafiador, e embora a teoria seja importante, eu acredito que a prática é essencial, e falta muito isso, porque, por exemplo, o estágio que a gente faz, o estágio obrigatório, é pouco tempo. A gente não conhece a escola direito. A gente mal conhece os alunos, mal se adapta à escola, e já terminou. É uma loucura, gera uma ansiedade, porque você tem que se dar conta de tudo dentro de um mês. Já o Residência [PRP] não é muito tempo para você conhecer, se adaptar, colocar em prática o que você já sabe, aprender novas coisas, novas teorias, porque ali, enquanto você está colocando em prática, você também tem que estudar, tem que procurar as atividades, tem que procurar teorias. Então, residência é muito positivo nessa relação teoria e prática (Residente verão).

Assim, o comentário das residentes vai ao encontro do que foi tratado por outros pesquisadores, que ponderaram sobre a “concorrência” fragmentadora da formação entre os rumos do Curso de Pedagogia em meio a outros programas, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o PRP.

À parte as discussões sobre fragilidades, as evidências da pesquisa indicam que o PRP contribuiu para a formação profissional orientada para a práxis, para a indissociação teoria/prática, corroborando com os trabalhos de Martins, Carvalho e Cândido (2019), Panizzolo e Gomes (2020), Haddad *et al.* (2023) e Ribeiro (2023). Conforme Tezani (2022, p. 13): “O Programa Residência Pedagógica, amplamente criticado e até rechaçado por alguns docentes da área de estágio nos cursos de licenciatura, proporcionou o que buscávamos: a práxis”. Para ilustrar, temos o comentário:

Para falar a verdade, eu nem sei. Eu acho que eu seria uma professora que não saberia de praticamente nada, saberia de muitas teorias, mas não saberia o mínimo, que é fazer um

planejamento, que foi o que eu aprendi na residência, que é uma das coisas principais. Eu não saberia, por exemplo, montar uma sequência, uma sequência de boas atividades para os estudantes, não saberia o tempo que poderia ou não levar para essas atividades, porque a linguagem, tudo tem, faz parte da educação: linguagem, planejamento, sequência de atividades e em como colocá-las em prática. E o residente já vê justamente para isso, como fazer essa sequência, como se desenvolver na sala de aula e colocar em prática o que eu aprendi na UNEB (Residente verão).

Nesse trecho da narrativa da Residente verão, ela confessa que a sua participação no programa foi fundamental para a sua formação profissional por contribuir com subsídios além do campo teórico.

5 Considerações Finais

Esta pesquisa tem as limitações de seu contexto e do recorte das narrativas construídas pelas residentes que dela participaram. Também fomos limitados pela visão da análise, a partir da perspectiva de John Dewey sobre a experiência educativa, constituída pelas interações e pela continuidade. Essas limitações tornaram ímpar o lugar do qual falamos e do qual traçamos nossas reflexões articuladas com os resultados.

O caminho trilhado por nosso trabalho apontou como achados as contribuições do PRP específicas para a Educação Infantil, que colaborou para a construção da identidade profissional dos futuros educadores. Além disso, o PRP teve reflexos no futuro das residentes, indo além e/ou depois do contexto universitário. Ademais, as evidências da pesquisa indicam que o PRP contribuiu para a formação profissional orientada para a práxis, para a indissociação teoria/prática. Constatamos na pesquisa a valorização da experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos visando a sua futura atuação profissional. Com isso, esta pesquisa, além de sinalizar as contribuições do PRP, mostrou que estas se articulam com alguns dos princípios delineados para o programa e endossa o resultado de outras investigações que foram realizadas, como demonstramos nas discussões.

Esses achados emergiram de um lugar, de um contexto e seus sujeitos. Por isso, possibilita e incentiva a exploração de outros vieses e lugares, na busca por convergências e divergências com nossos resultados e conclusões, já que outras questões podem se desdobrar para além daquelas que conduziram as nossas buscas, vislumbrando futuras investigações. Por exemplo, sugerimos a investigação com profundidade da ludicidade e do cuidado como experiências educativas na Educação Infantil, no âmbito do PRP. Outra possibilidade seria um estudo da prática de residentes na Educação Infantil, com foco na construção da sua identidade profissional. Assim, entendemos que há muito o que se investigar sobre a formação pedagógica para o trabalho na Educação Infantil.

Nessa direção, o presente artigo mergulhou no intervalo entre o sonho de tornar-se pedagoga/o e sua materialidade. Percorreu, assim, o alvorecer da identidade docente nas experiências propostas pelo PRP na Educação Infantil enquanto um espaço de descoberta, ludicidade e adaptação do trabalho pedagógico à linguagem da criança.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Betania Libanio Dantas; GARRUTTI, Érica Aparecida; FINCO, Daniela. Cartografias inspiradas pela arte: experiências formativas na residência pedagógica em educação infantil. **SCIAS - Arte/Educação**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 77-96, 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: CNE/CP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria GAB nº 82, de 26 de abril de 2022**. Dispõe sobre o regulamento do Programa Residência Pedagógica – PRP. Brasília, DF: CAPES, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal.pdf. Acesso em: 14 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Programa Residência Pedagógica**. GOV.BR, Brasília, 21 jun. 2024. Acesso à Informação, Ações e Programas. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 04 mar. 2024.

CÂNDIDO, Renata Marcílio; MARTINS, Edna. Reunir, festejar e comunicar: as relações família-escola no Programa de Residência Pedagógica. **Educação**, [S. l.], v. 42, n. 1, p. 44-55, 2019.

CARDOSO, Nilson de Souza; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. O que diz o sujeito coletivo Forpibid-RP sobre a origem do Residência Pedagógica e a coexistência com o Pibid? **Revista Linhas**,



Florianópolis, v. 24, n. 56, p. 160–181, 2023. DOI:
10.5965/1984723824562023160. Disponível em:
<https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/24432>. Acesso em: 14
dez. 2024.

CLANDININ, D. Jean.; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa:**
experiência e história em pesquisa qualitativa. 2ª.ed. Tradução do Grupo de
Pesquisa Narrativa e Educação de Professores (ILEEL/UFU). Uberlândia:
EDUFU, 2015.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 3ed.
São Paulo: Editora Companhia Nacional, 1979.

FINCO, Daniela; GARRUTTI, Érica Aparecida. Residência pedagógica e
formação docente em educação infantil: um laboratório do pensamento
reflexivo. **Revista Contexto & Educação**, [S. l.], v. 38, n. 120, p. e12666,
2023.

GALINDO, Wedna Cristina Marinho. A construção da identidade profissional
docente. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 24, n. 2, p. 14–23, 2004.

HADDAD, Lenira *et al.* Ressonâncias de uma experiência além-mar de
formação continuada de professoras de educação infantil. **Cadernos CEDES**,
v. 43, n. 119, p. 86–97, 2023.

JOVCHELOVICH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER,
Martin. GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:**
um manual prático. Petrópolis: Vozes; 2002. p. 90-113.

LEONARDO FILHO, Paulo Cesar Goncalves *et al.* Práticas corporais de aventura
na educação infantil: experiências docentes mediadas pelo Programa
Residência Pedagógica. **Conexões**, Campinas, v. 21, n. 00, p. e023017,
2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 12ed. São
Paulo: Cortez, 2010.

MAINARDES, Jefferson; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Autodeclaração
de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa em educação. *In*
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e
pesquisa em educação**: subsídios. v. 1. Rio de Janeiro: ANPED, 2019.

MARTINS, Edna; CARVALHO, Maria de Fátima.; CÂNDIDO, Renata Marcilio.
Residência pedagógica em Educação Infantil: uma experiência em formação de
professores. **Educação**, [S. l.], v. 44, p. e30/ 1–22, 2019.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar:** Fundamentos esquecidos do humano. Tradução: Humberto Mariotti; Laisa Diskin. 6ed. São Paulo: Palas Atenas, 2021.

MILANI, Amanda Gabriele; SILVA, Luciene Ferreira da; SOUZA NETO, Samuel de. Jogos e a educação infantil: relato de experiência de um projeto realizado em colaboração com os alunos do programa residência pedagógica. **Temas em Educação Física Escolar**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 240–251, 2020.

MOGILKA, Maurício. O que é uma experiência educativa? **Verista Tempos e Espaços em Educação**, v. 5, p. 125-137, 2010.

MONTAIGNE, Michael. **Ensaio**: XI. Tradução: Sérgio Milliet. 1ed. São Paulo: Abril Cultural, 1972. 504 p.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de Aprendizagem**. 3ed. Rio de Janeiro: LTC, 2023.

MÜLLER, Fernanda. Experiências com blog na pesquisa e na formação inicial de professoras de educação infantil. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 43–61, 2012.

NÓVOA, Antonio. **Escolas e Professores**: Proteger, Transformar, Valorizar. 1ed. Salvador: Instituto Anísio Teixeira (IAT), 2022.

ORTIGARA, Vidalcir; BRUNEL, Luana Piacentini; MILAK, Isabela Natal. O jogo de papéis como atividade principal na educação infantil e o ensino da educação física: um relato de experiência. **Criar Educação**, Criciúma, v. 13, n. 1, p. 139-159, 2024.

PANIZZOLO, Claudia; GOMES, Marineide de Oliveira. As tramas da formação de professores de educação infantil no programa de residência pedagógica (Pedagogia). **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.18, n.2, p. 889-910, 2020.

PEREIRA, Eliana Alves *et al.* A contribuição de John Dewey para a Educação. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 3, n. 1, p. 154-161, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 8ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PLACIDES, Fernando Mariano; COSTA, José Wilson. John Dewey e a aprendizagem como experiência. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 7, n. 2, 2021.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **Educação infantil**: práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem. Curitiba: Intersaberes, 2012.

RIBEIRO, Paula Regina Costa.; ÁVILA, Darcia Amaro. Sujeitos, histórias, experiências, trajetórias...a narrativa como metodologia na pesquisa educacional. In: SILVA, Gisele Ruiz; HENNING, Paula Correa (Orgs.).

Cadernos Pedagógicos, Pesquisas em Educação: experimentando outros modos investigativos. Rio Grande: Editora da FURG, 2013. p. 69-78.

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha. O binômio teoria-prática na formação inicial de futuros docentes: relato de experiência do Programa Residência Pedagógica. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 26, p. 1-19, 2023.

SILVA, João Alberto da; MORAES, João Carlos Pereira de. Narrativas entrelaçadas sobre o lugar da educação matemática para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. **Educação Matemática em Revista - RS**, v. 1, n. 22, p. 15-24, 2021.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. Os avanços e as limitações do programa residência pedagógica na formação de professores alfabetizadores para a educação básica. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], n. 17, p. 1-14, 2022.

Recebido em: 17 de dezembro de 2024.

Aceito em: 28 de maio de 2025.

Publicado em: 25 de junho de 2025.