



ISSN 2237-9460

DOI: 10.24065/re.v15i1.2904

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO AMBIENTE PROFISSIONAL: Reflexões sobre os fatores que influenciam a prática de graduandos participantes do Programa Residência Pedagógica

Éder Belém Guedes¹

Carolina Buso Dornfeld²

RESUMO

A inserção de estudantes de licenciaturas no contexto da atuação docente é uma perspectiva contemporânea da formação docente fundamentada por pesquisadores da atualidade. Uma referência importante nesse tema é António Nóvoa, que traz em suas publicações elucidações que alicerçam a ideia da formação inicial de professores no ambiente profissional. Alinhando-se a essas pesquisas, alçam-se projetos implementados pelo poder público, tal como o Programa Residência Pedagógica, capaz de promover a conexão da teoria construída na Universidade com a prática experienciada no ambiente escolar, por meio da inserção de estudantes de licenciaturas em escolas da rede pública de ensino. Nesse contexto, o presente trabalho investigou fatores que influenciaram as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola por licenciandos do curso de Ciências Biológicas, participantes do Programa Residência Pedagógica, de dois câmpus da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). O estudo aqui desenvolvido fez parte de uma pesquisa de mestrado apresentada a esta mesma Universidade. Com abordagem qualitativa de análise, delineou-se como metodologia a articulação da Pesquisa Narrativa com a Análise Textual Discursiva. Os resultados observados trouxeram aspectos importantes da atuação dos graduandos no ambiente escolar, tais como necessidades diversas de adaptações. A atribuição de importância à participação no Programa Residência Pedagógica também figurou uma perspectiva relevante para os estudantes, evidenciando as ponderações de Nóvoa sobre a inserção dos professores em formação no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Residência Pedagógica. Formação docente. Análise Textual Discursiva.

¹Mestrado em Ensino e Processos Formativos pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Professor do Serviço Social da Indústria de São Paulo (SESI-SP), Votuporanga, São Paulo, Brasil. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-2578-7175>. E-mail: eder.guedes@unesp.br.

² Doutorado em Ciências da Engenharia Ambiental pela Universidade de São Paulo (USP). Professora livre docente da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Ilha Solteira, São Paulo, Brasil. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-4425-7062>. E-mail: carolina.dornfeld@unesp.br.

**INITIAL TEACHER TRAINING IN THE PROFESSIONAL ENVIRONMENT:****Reflections on the factors that influence the practice of undergraduates
participating in the Pedagogical Residency Program****ABSTRACT**

The inclusion of undergraduate students into the teaching profession is a contemporary perspective in teacher training supported by current researchers. An important reference on this topic is António Nóvoa, who, in his publications, provides insights that support the idea of initial teacher training within the professional setting. In line with this perspective, government-implemented projects, such as the Pedagogical Residency Program, promote the connection between the theory developed at the University and the practice experienced in the schools, by including undergraduate students in public school settings. In this context, this study investigated factors that influenced the practices undertaken in school by undergraduate students of the Biological Sciences participating in the Pedagogical Residency Program of two campuses of the São Paulo State University "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp). The study was part of a master's research project. With a qualitative approach to analysis, the methodology used was the articulation of narrative research with Discursive Textual Analysis. The results revealed important aspects of the undergraduates' performance in the school, such as the needs for various adaptations. The attribution of value to participation in the Pedagogical Residency Program also emerged as a relevant perspective for the students, evidencing Nóvoa's considerations about the inclusion of pre-service teachers in the daily routine of schools.

2

Keywords: Pedagogical Residency. Teacher training. Discursive textual analysis**FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN EL ENTORNO PROFESIONAL:****Reflexiones sobre los factores que influyen en la práctica de los estudiantes
participantes del Programa de Residencia Pedagógica****RESUMEN**

La inserción de estudiantes de pregrado a la profesión docente es una perspectiva contemporánea de la formación docente respaldada por investigadores actuales. Una referencia importante en este tema es António Nóvoa, quien presenta en sus publicaciones reflexiones que apoyan la idea de la formación inicial del profesorado en contextos profesionales. En línea con esta perspectiva, se están implementando proyectos impulsados por el gobierno, como el Programa de Residencia Pedagógica, capaces de promover la conexión entre la teoría construida en la Universidad y la práctica vivida en el ámbito escolar, a través de la inserción de estudiantes de pregrado en escuelas públicas. En este contexto, el presente trabajo investigó los factores que influyeron las prácticas escolares realizadas por estudiantes de grado del curso de Ciencias Biológicas, participantes del Programa de Residencia Pedagógica de dos campus de la Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp). El estudio aquí desarrollado formó parte de una investigación de maestría. Con un enfoque de análisis cualitativo, la metodología planteada fue la articulación de la Investigación Narrativa con el Análisis Textual Discursivo. Los resultados obtenidos resaltaron aspectos importantes del desempeño de los universitarios en el ámbito escolar, como diversas necesidades de adaptaciones. La

valoración atribuida a la participación en el Programa de Residencia Pedagógica también surgió como una perspectiva relevante para los estudiantes, destacándose las consideraciones de Nóvoa sobre la inclusión de profesores en formación en la rutina escolar.

Palabras clave: Residencia pedagógica. Formación de profesores. Análisis textual discursivo.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a formação de professores sofreu mudanças significativas em razão de novas necessidades formativas impulsionadas pelo desenvolvimento da sociedade, que passou a ter demandas educacionais cada vez mais complexas. Nesse sentido, “o professor ocupa a posição central no interesse das pesquisas sobre a sua formação, circunstância evidenciada pelo desenvolvimento do pensamento crítico e do comportamento humano” (Guedes, 2021, p.16).

Nóvoa (2019) menciona a necessidade de o professor compreender a docência em diversas dimensões, desde as de caráter teórico até as de caráter simbólico. Nessa perspectiva, a complexidade inerente à formação docente toma como apporte tanto as demandas da sociedade quanto as práticas profissionais, e a formação inicial passa a imprimir um caráter crítico, transcendendo o sentido técnico do ensinar.

A formação inicial é o primeiro passo que possibilita o acesso ao ambiente profissional. Portanto, nela deve estar contido o desenvolvimento de competências que fomentem uma prática profissional reflexiva e consciente. Para Perrenoud (1999), a fundamentação dessa prática está pautada em uma base metódica alicerçada no diálogo assumido em dimensão coletiva para, então, possibilitar a estruturação de situações de aprendizagem.

No contexto da valorização profissional, Alkimim e Cecílio (2025) destacam que, entre os diversos aspectos que afetam o reconhecimento do professor, a sua formação inicial é um dos elementos a serem considerados, devendo ela ser contemplada na amplitude dos processos globais e de inovação tecnológica.

No tocante ao ensino de ciências, é importante ressaltar a influência da Segunda Guerra Mundial e, por conseguinte, do desenvolvimento tecnológico

e científico. Essa influência resultou em propostas de ensino que privilegiavam o pensamento científico ancorado na racionalidade técnica, concepção que emergiu entre as décadas de 1960 e 1970 e que caracterizava a profissionalização docente pela obtenção de conhecimentos objetivos e específicos da disciplina a ser ministrada (Coelho; Ambrózio, 2019).

Naquela mesma época, o construtivismo permeava o Brasil com as “teorias cognitivistas, que consideravam o conhecimento como sendo um produto da interação do homem com seu mundo e enfatizavam os processos mentais dos estudantes durante a aprendizagem” (Nascimento; Fernandes; Mendonça, 2010, p. 228).

Dessa forma, as pesquisas sobre o ensino de ciências tiveram forte influência das teorias cognitivistas, resultando na orientação de novas abordagens curriculares com aprendizagens que viabilizassem ao estudante a compreensão da sua própria realidade e a sua intervenção sobre ela. Para Astolfi e Develay (2012), o ensino de ciências tem a incumbência de prover subsídios para responder questões que envolvam tanto a ciência quanto a prática cotidiana dos estudantes.

Nesse contexto, o “saber” e o “saber fazer” (Carvalho; Gil-Pérez, 2011) dos professores e a sua formação inicial passam a ser pauta de reflexão, e a escola se destaca como o ambiente onde não se pratica o ensino de um saber uniforme, mas um conjunto resultante de fundamentos conceituais e necessidades pedagógicas. Em meio a “tantos atributos necessários à formação do professor de Ciências, em especial ao se pensar na sua formação inicial, a escola se torna ambiente necessário a compor essa engrenagem tão complexa” (Guedes, 2021, p. 30).

O conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social caracterizam aspectos inerentes ao professor atual. Tais concepções são construídas à medida que o professor é inserido no campo profissional ainda durante a sua formação (Nóvoa, 2009).

No Brasil, a formação inicial docente articulada à prática alcança horizontes expansivos com o surgimento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), em 2007. Depois de 11 anos, em 2018, é instituído



o Programa Residência Pedagógica como parte da Política Nacional de Formação de Professores.

Nessa perspectiva, o presente trabalho teve como objetivo investigar fatores que influenciaram as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas públicas por licenciandos do curso de graduação em Ciências Biológicas participantes do Programa Residência Pedagógica de dois câmpus da Universidade Estadual Paulista – Unesp.

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

O Programa Residência Pedagógica foi lançado em 2018 com o propósito de modernizar a formação de professores, articulando a teoria estudada na universidade com a prática profissional nas escolas, por meio de um movimento coordenado entre entidades formadoras e redes de ensino. A implementação do Programa foi uma das linhas de ação da Política Nacional de Formação de Professores para a melhoria na perspectiva da formação inicial docente, a qual pressupunha a inserção do licenciando no ambiente profissional, depois de transcorrida metade do percurso da graduação.

A expressão residência, no contexto do ensino, teve origem na medicina, a partir de uma matriz de formação médica em que estudantes desse curso nos Estados Unidos, na década de 1940, deveriam ter como morada provisória o hospital universitário. A partir de então, tornou-se comum a elocução “residência médica” na formação do médico (Silva, 2015).

No Brasil, a residência na área da Educação começa a ser discutida em 2007, a partir de uma proposta do Senador Marco Maciel. Tal proposta, inspirada na residência médica, tinha o intuito de abraçar a formação de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, anos iniciais. Entretanto, o investimento em bolsas para professores e residentes, além da necessidade da sistematização de uma política nacional de formação envolvendo os poderes responsáveis pelos diferentes níveis da educação básica, fez com que a proposta perdesse força no Congresso Nacional (Silva; Cruz, 2018).



Em 2011, a discussão sobre a Residência Pedagógica se tornou mais abrangente, a partir da sua presença no Congresso Internacional “Educação: uma agenda urgente”, realizado pela Organização Não Governamental Todos pela Educação³. No programa de residência proposto à época, o graduando seria inserido no cotidiano das instituições públicas da Educação Básica.

Baseando-se no princípio da imersão, a residência pedagógica proporciona ao estudante (residente) tempo integral e ininterrupto de vivência na realidade escolar, sob a tutela de um professor formador. Esse projeto, no entanto, não contempla apenas a sala de aula, sendo possível ao aluno descobrir as diferentes vertentes da escola, como o acompanhamento pedagógico e a convivência com a comunidade escolar, por exemplo (Silva, 2015, p. 24).

Algumas universidades do Brasil implementaram programas autônomos de residência pedagógica, como, por exemplo, a Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), que obteve resultados profícuos em uma proposta de residência desenvolvida na graduação em Pedagogia, a partir de 2007 (Giglio; Lugli, 2013).

Ademais, o Programa Residência Pedagógica tentou trazer modernização ao Pibid, produzindo novos horizontes para a formação inicial de professores. Contudo, pontos contraditórios foram levantados em função de certas especificidades e o último edital da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para apresentação de projetos institucionais pelas Instituições de Ensino Superior foi no ano de 2022, sendo, atualmente, descontinuado pelo governo federal. Assim, nesse momento, o Pibid é o que se encontra em andamento como uma proposta que atende à Política Nacional de Formação de Professores, Decreto 8.752 de 2016 (Brasil, 2016).

Apesar da descontinuidade, a análise da experiência acumulada em três editais do Programa Residência Pedagógica (2018, 2020 e 2022) foi essencial para o direcionamento de ações e estratégias de formação de professores em

³ Todos pela Educação: organização não governamental, liderada por empresários e constituída por variadas esferas da sociedade brasileira. Sem fins lucrativos, tem como propósito garantir a todos os cidadãos o direito à educação básica de qualidade até 2022, ano do bicentenário da independência do Brasil (Martins, 2009; Bernardi, Rossi, Uczak, 2014).



nível nacional. Sob esse prisma, o Programa fez-se o nicho de investigação para o trabalho de pesquisa aqui desenvolvido.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa foi desenvolvida com vinte e dois estudantes, participantes do Programa Residência Pedagógica (Edital CAPES nº 06/2018), de cursos de graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas de dois câmpus da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). A atuação dos residentes participantes deste trabalho ocorreu em três escolas públicas estaduais paulistas. Salienta-se que a pesquisa teve a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, Plataforma Brasil, e recebeu o número CAAE 14389419.6.0000.5402.

Com abordagem qualitativa, a pesquisa contou com a análise de narrativas (Clandinin; Connelly, 2015). Esse método, denominado pesquisa narrativa, constitui um sistema fluido que, independentemente de uma técnica previamente descrita, permite que sejam analisados os sentidos conferidos às narrativas por seus interpretantes, os quais refletem e organizam os pontos convergentes.

A pesquisa narrativa permite que os investigadores tracem, ao longo do trabalho, uma metodologia com critérios complementares que caracterizam a análise dos textos narrativos da investigação. Nesse sentido, a Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzi (2016), foi um recurso adotado como método complementar que, de forma articulada, deu origem a um processo específico para a organização e análise dos dados.

A ATD requer um posicionamento fenomenológico, assim como a pesquisa narrativa, tendo em vista a necessidade de uma leitura a partir da perspectiva de quem escreveu os textos. Ambos os métodos caminham lado a lado nesse aspecto, pois investigam o fenômeno e tecem textos de pesquisa com base na análise minuciosa de escritos.

Segundo Moraes e Galiazzi (2016), na ATD propõe-se a análise qualitativa de informações com a intenção de elaborar novas compreensões sobre os assuntos pesquisados. Desse modo, não se trata de uma metodologia que

confirma ou contradiz hipóteses, mas que provê novos entendimentos por meio da reestruturação crítica do tema pesquisado, fator que encontra convergência com a pesquisa narrativa e o seu caráter explicativo.

A ATD se constitui em quatro processos interdependentes:

1 - *Desmontagem dos textos*: também denominado de processo de unitarização, implica examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-o no sentido de produzir unidades constituintes.

2 - *Estabelecimento de relações*: este processo denominado de categorização envolve construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as [...] resultando daí sistemas de categorias.

3 - *Captação do novo emergente*: a intensa impregnação dos materiais de análise desencadeada nos dois focos anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo. [...] O metatexto resultante desse processo representa um esforço de explicar a compreensão que se apresenta como produto de uma combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores.

A exposição segue com foco no ciclo como um todo, aproximando-o de sistemas complexos e auto-organizados:

4 - *Um processo auto-organizado*: o ciclo de análise, ainda que composto de elementos racionalizados e em certa medida planejados, em seu todo pode ser compreendido como um processo auto-organizado do qual emergem as compreensões (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 33-34).

As narrativas foram elaboradas pelos residentes em dois momentos distintos de sua trajetória no Programa, sendo o primeiro após 10 meses do início, e o segundo após 18 meses.

Como codificação, foi utilizada uma ordem numérica arábica para o número de licenciandos participantes (1 a 22), bem como uma ordem numérica romana (I e II) para a narrativa elaborada com 10 meses e com 18 meses, por exemplo, RPI2 (narrativa I do residente 2).

Os textos narrativos foram analisados com base nas premissas da ATD, definindo categorias, formadas a partir da relação existente entre as unidades básicas de significados, as quais foram obtidas na unitarização dos elementos textuais destacados nas narrativas. Os elementos unitários reunidos em cada uma das categorias forneceram o subsídio necessário para a execução de análises criteriosas, por meio das quais foi possível a construção do texto final, o metatexto.

A análise das narrativas teve início com uma leitura preliminar, a fim de promover uma imersão nos textos, buscando relações com os referenciais

teóricos relacionados ao estudo. Dessa forma, a primeira leitura, a partir dos pormenores observados, possibilitou outras leituras com a intenção de verificar pontos de convergência para a constituição das unidades.

Destacaram-se, então, em leituras subsequentes, excertos dos textos que apresentavam congruência e, a partir deles, foi possível organizar os elementos unitários que refletiam fatores de influência na atuação dos residentes, formando, assim, as categorias de análise.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das leituras realizadas, foi possível identificar alguns fatores que influenciaram a atuação dos residentes. Entre eles destacam-se: a necessidade de ajustes da prática, a existência de conflitos entre os estudantes e a atribuição de importância da participação no Programa Residência Pedagógica. Esses elementos, organizados na forma de categorias, estão sistematizados no Quadro 1.

9

QUADRO 1 – Categorias de análise das narrativas.

Categorias de análise	
1	Necessidade de ajustes da prática.
2	Existência de conflitos entre os estudantes.
3	Importância da participação no Programa Residência Pedagógica.

Fonte: Os autores.

A Categoria 1 – Necessidade de ajustes da prática – foi relatada em mais da metade das narrativas. Os recursos disponíveis na unidade escolar foram os mais citados pelos residentes, tais como laboratórios de informática com equipamentos e mídias que não funcionavam adequadamente. Outra questão bastante mencionada pelos graduandos foi a necessidade de, repetidas vezes, ajustar as práticas pedagógicas planejadas em função de alterações na dinâmica da escola ou mesmo por pouca aceitação da turma.

A Tabela 1 enuncia as necessidades de ajustes mais relatadas.

**TABELA 1** – Necessidades de ajuste da prática

Necessidades de ajustes	Citações - número absoluto
Relacionados às mídias e informática	8
Mudança da dinâmica da aula	12

Fonte: Os autores.

A seguir, são apresentados três excertos das narrativas em que se articulam os relatos dos residentes sobre essas perspectivas.

Sobre as mudanças na dinâmica da escola, um residente relata:

Poucas vezes, ao chegar com material para regência certo, com plano de aula feito e devidamente planejado, ocorriam situações como uma gincana, recados e outros que diminuíam o tempo proposto para a atividade e sabíamos que teríamos que ‘correr’ ou levar mais aulas para a explicação do conteúdo (RPI6, 2021).

Outro estudante aponta barreiras estruturais enfrentadas no uso das tecnologias digitais:

10

A estrutura da escola muitas vezes acaba dificultando nossa ação. Muitas vezes planejamos aulas na sala de vídeo, ou com uso de projetores ou em outras salas e faltam: as chaves das salas, tomadas que funcionem, adaptadores de tomadas, extensões e outras coisas desse tipo (RPI21, 2021).

Considerando aspectos sobre a diversidade de formas de aprender, um dos residentes explana:

O que mais me marcou na minha trajetória foi perceber, na prática, a diferença entre os alunos de uma mesma turma. É impossível você ministrar conteúdo ou até mesmo a existência do ensino-aprendizagem de uma única maneira. Existem pessoas muito diferentes em uma mesma turma, com gostos diferentes, capacidades, características, disposição e ânimo diferentes. É preciso que o professor, não só de biologia ou ciências saiba como lidar com isso, ou seja, escolher o melhor método de ensino-aprendizagem que abranja todos eles (RPI17, 2021).

De acordo com Heinsfeld (2019), atualmente há uma fluidez crescente da informação, ao passo que fontes diversas estão cada vez mais acessíveis nos meios digitais de tecnologia. Diante disso, no discurso pedagógico, o aprendizado, a colaboração e o próprio acesso fortalecem a tecnologia



digital. Entretanto, verifica-se que a gama dos meios digitais ao alcance dos estudantes, em um simples acesso no seu smartphone, não se coaduna com a utilização desses meios dentro das finalidades do aprendizado escolar. A discussão em torno desse aspecto traz à tona uma dualidade entre o modelo de educação praticado atualmente na escola pública e o universo contemporâneo.

Por meio das narrativas também foi possível perceber que o uso das tecnologias digitais nas escolas parceiras, por vezes, recursos tecnológicos como computadores ou outras mídias com acesso à internet, em geral, são aplicados como aparato técnico, sem que o seu uso faça parte de um processo reflexivo e, consequentemente, enfraqueça a dimensão crítica e questionadora, inerente ao jovem. Tal situação potencializa a dissonância entre a utilização dos meios digitais pelos jovens no seu cotidiano e a sua utilização para fins de aprendizagens escolares. Além disso, no momento, tem-se a Lei nº 15.100/2025, que busca equilibrar o uso de tecnologias digitais na educação básica (Brasil, 2025).

Nesse sentido, Santos, Cazuza e Aleixo (2023) relatam que as tecnologias digitais de informação e comunicação proporcionam mudanças significativas nos processos de ensino e aprendizagem. Todavia, os autores alertam para a necessidade contínua de reflexão sobre como utilizá-las de forma a potencializar o aprendizado.

Frente ao cenário exposto, é possível discutir a eventual obsolescência de um laboratório de informática que tenha situações esporádicas de utilização técnica de computadores ou de acesso à internet em eventos específicos, sem que essa utilização seja organizada com a devida elaboração prévia pautada no desenvolvimento do pensamento crítico.

Considerando os aspectos relacionados à necessidade de adaptação da prática pedagógica, foi possível refletir, apreciando os dizeres de Nóvoa (2009), sobre a compreensão do sentido da instituição escolar pelo professor, bem como a organização das suas práticas e o exercício da reflexão sobre a sua profissão, que muitas vezes acontece de forma solitária. Em



complemento, Növoa (2009) explicita o quanto imprescindível é a integração dos membros do processo educativo na escola.

Dessa forma, entende-se que no contexto escolar não há espaço para ações isoladas, isentas de comunicação com o enredo cotidiano da escola. Assim, os achados da presente pesquisa corroboram os dizeres de Növoa (2009) e, com isso, é possível inferir que

O planejamento escolar não deve ser uma ação isolada, ao contrário, deve ter em si um arranjo vivo e coletivo para que nenhuma ação envolvida no processo seja prejudicada, seja o uso de recursos ou mesmo o desenvolvimento de uma aula (Guedes, 2021, p. 77).

Ante os sentidos dados às possíveis discussões sobre os pontos mencionados pelos residentes, convém questionar se as dificuldades por eles encontradas são também enfrentadas pelos professores que efetivamente exercem a docência naquele local, o que representaria um aspecto da precariedade das ferramentas de ensino nas escolas em que os residentes realizaram suas atividades.

Em relação à Categoria 2 – Existência de conflitos entre os estudantes –, os relatos aparecem em pouco menos da metade das narrativas analisadas. Contudo, evidenciam pontos importantes para reflexão, considerando que se referem às relações entre os estudantes da Educação Básica, bem como entre eles e o professor ou professora titular da turma.

As narrativas destacaram comportamentos dos estudantes considerados inadequados de forma geral. Há, em algumas narrativas, a menção da prática de bullying, bem como ações adotadas pelos residentes ou pela escola (professores ou gestores) diante dessas situações, incluindo medidas como a retirada do aluno da sala de aula, aplicação de advertências e até a aplicação de atividades avaliativas, como pode ser observado na Tabela 2.

TABELA 2 – Existência de conflitos entre os estudantes

Tipos de conflitos	Citações - número absoluto
Desrespeito ou perturbação da aula	8



Ações adotadas	Citações - número absoluto
Retirada do estudante da sala	3
Advertência	3
Aplicação de prova	2
Diálogo com os estudantes	2

Fonte: Os autores.

A seguir, são dispostos três excertos das narrativas dos residentes que evidenciam os episódios mencionados.

Destacando a perspectiva dos conflitos, um dos residentes relata que havia divergência entre alunos e a consequente dificuldade na realização de atividades em grupo:

13

Porém, mesmo comigo e com a minha parceira eles terem sido bem respeitosos, é nítido que entre eles há uma polaridade entre os ‘alunos problemas’ e os ‘alunos estudiosos’ e isso dificultou muito algumas atividades em grupos que foram propostas porque eles se recusam a fazer grupo com um ou outro e, quando fazem, eles discutem bastante, alguns propositalmente não fazem nada, outros decidem fazer tudo sozinho porque não confiam a tarefa na mão do colega (RPI9, 2021).

Um dos licenciandos conta que foi ministrada uma prova após não ter obtido sucesso em trazer a atenção dos alunos para a aula:

O auge da situação foi durante uma aula em que os alunos estavam totalmente alheios ao conteúdo e já havíamos chamado a atenção diversas vezes. Diante desse impasse ministramos uma prova com onze questões dissertativas (RPI22, 2021).

Sobre a ocorrência de bullying, um dos residentes descreve:

Em uma dessas aulas, havia acontecido uma situação de cyberbullying com uma montagem de foto da aluna durante o final de semana e a minha aula seria a primeira oportunidade da professora em falar com os alunos sobre o ocorrido. Nesta situação, a mesma fez questão de se referir às atividades sobre respeito que tínhamos desenvolvido com os alunos (RPI18, 2021).

Ao se pensar na violência e nas questões relacionadas à indisciplina no contexto escolar é preciso considerar a sua complexidade e as suas

multidimensões. Segundo Para e Cruz (2021), o desenvolvimento moral autônomo de estudantes é construído de maneira gradual, da mesma forma que o entendimento, o respeito e a consciência das regras, assim como o estabelecimento de relações cooperativas pautadas no respeito mútuo. As autoras supracitadas confirmaram em sua pesquisa que:

O ambiente escolar não possui um momento, para oportunizar a discussão, a reflexão e a escuta dos alunos, no que se refere à elaboração de regras, às consequências, à convivência e à resolução de conflitos (Para; Cruz, 2021, p. 270).

Nesse sentido, a escola, como um ambiente de convívio social, é regida por normas que, por vezes, não são claras. Naturalmente, diante desse contexto, haverá situações em que tais normas serão enfrentadas. É relegada à escola a percepção sobre os problemas da sua organização e a compreensão da realidade dos fatos, uma vez que o embaraço advindo de conflitos em sala de aula nem sempre pode ser solucionado de forma eficaz pela gestão escolar sem o envolvimento dos demais atores do processo educativo. Sobre o fato, Rego e Caldeira (1998, p. 84) refletem:

14

Conhecer o modo como professores e alunos interpretam e ajuizam as suas experiências em contexto escolar, poderá contribuir para um melhor entendimento do tipo de relacionamentos estabelecidos e do tipo de desempenhos face de situações de conflito, de ambiguidade e de disruptão (Rego e Caldeira, 1998, p. 84).

As mudanças na sociedade, ocorridas nas últimas décadas, repercutem no contexto da educação, interferindo na atuação de professores e no clima escolar, que é caracterizado como o conjunto das expectativas e percepções dos diferentes atores em relação à instituição de ensino. Sendo assim, há uma soma de fatores que participa da construção dos relacionamentos e dos conhecimentos na escola, tais como “comportamento, atitudes, sentimentos e sensações que são compartilhados entre alunos, professores, gestão, funcionários e família” (Silva; Sousa; Negreiros; Freire, 2021, p. 85).

Lopes (2012) enuncia que é necessário levar em consideração a interdependência entre os comandos proferidos pelo professor e a gestão da turma para que, com isso, a disciplina seja efetivada na sala de aula. Nesse contexto, há destaque ao papel de liderança desempenhado pelo professor.

A organização do espaço e do tempo e o cuidado em propiciar um ambiente produtivo para a aprendizagem também são fatores prevalecentes no planejamento e no trabalho docente.

Dentre os conflitos, faz-se relevante destacar que o bullying, descrito em algumas narrativas, apresenta conotação diferente de indisciplina, em função de diversas características. A indisciplina está baseada no descumprimento de regras nas quais se consolida a disciplina, e o bullying ocorre quando se evidenciam ações intencionais e repetitivas que lesam ou incomodam um indivíduo, caracterizando-se pela assimetria nas relações de poder entre o sujeito que é dominado e o dominador (Calbo, 2009; Tessaro, Trevisol, Pereira, Bernardi, 2023).

“É normal que em toda escola ocorram brigas, inimizades, desavenças etc. Porém, a repetição destes atos aponta a eleição de uma vítima que poderá sofrer consequências emocionais de sua vida escolar” (Grossi; Santos, 2009, p. 253). Desse modo, antes da tomada de atitudes, é necessário que os eventos narrados pelos residentes sejam avaliados de forma sistemática, formando um diagnóstico preliminar para a tomada de decisão.

Considerando que o bullying é um tema complexo e relevante, merecendo, por isso, uma discussão acadêmica mais específica, salienta-se que nesta pesquisa não será acessado esse aprofundamento, pois o seu arcabouço teórico principal não contempla essa discussão.

Outros pontos aludidos em determinadas narrativas são as advertências e a aplicação de provas como medidas punitivas para atos de indisciplina. Nitidamente, tais referências levam à ideia de controle pela imposição de poder. Advertências são protocolos que fazem parte de um código de conduta que a escola pode ter, explicitamente ou não, e que são aplicadas em situações previsíveis. Isso traz a necessidade de uma análise dos fatos ocorridos para que tal ação seja ou não justificada. Já quanto à aplicação de uma prova nas situações expressas, é possível observar uma dissonância entre a intenção de um instrumento avaliativo e a forma para a qual ele foi usado. “Ora, se o intuito de uma prova é avaliar o aprendizado, não seria este o

instrumento adequado para ser aplicado como um meio de controle disciplinador" (Guedes, 2021, p. 80).

Dessa forma, entende-se que a avaliação é o processo por meio do qual se possibilita observar e compreender o desenvolvimento da aprendizagem e, com isso, viabilizar decisões sobre os caminhos que o ensino deverá seguir. É por meio do processo avaliativo que se conhecem os problemas e se propõem soluções para que a trajetória da aprendizagem seja eficiente. A essência do caráter formativo da avaliação está presente nesse movimento (Julião, 2020).

Não é somente a avaliação que precisa do caráter formativo no seu arquétipo, a aprendizagem e a convivência escolar também precisam resguardar essa prerrogativa. Sendo a escola o ambiente de construção do saber e da formação de pessoas para o exercício da cidadania, ela deve ser o espaço dotado de ações formativas na sua essência. Sendo assim, as resoluções de conflitos devem ser conduzidas sob o prisma da formação, ainda que sejam na coexistência da aplicação de uma medida punitiva.

Por fim, a categoria 3 – A Importância da participação no Programa Residência Pedagógica – foi citada em mais da metade das narrativas. Grande parte dos participantes da pesquisa trouxe textos que enunciaram, de forma direta ou indireta, que a experiência na escola permitiu o entendimento da prática docente. Questões como a aproximação das disciplinas da graduação à sala de aula, o desenvolvimento profissional e a promoção da autoconfiança estiveram fortemente presentes nas narrativas.

Na Tabela 3, pode-se observar as principais percepções dos estudantes sobre a importância do Programa Residência Pedagógica na sua formação.

TABELA 3 – A Importância da participação no Programa Residência Pedagógica

Forma como foi importante	Citações - número absoluto
Experiência na docência	25
Relações da teoria com a prática	7
Desenvolvimento e autoconfiança	15



Fonte: Os autores.

Na sequência, são elencados três excertos das narrativas dos residentes sobre a importância atribuída à participação no Programa.

Um dos licenciandos traz à tona a importância do olhar para o relacionamento com os demais atores do processo educativo na escola, sejam outros profissionais ou alunos, e o quanto isso afeta a formação acadêmica:

Esse programa está sendo de fundamental importância para a minha formação acadêmica, alguns problemas surgem como o relacionamento primário com os profissionais responsáveis, a relação com alunos que são muito difíceis de lidar, ou com defasagem no aprendizado [...]. Mas tudo é uma questão de adaptação e criar ferramentas para lidar com esses problemas, infelizmente, muito comuns na educação hoje em dia (RPI6, 2021).

Sobre a articulação entre a teoria e a prática, uma das residentes descreve:

Programas como esses, são muito importantes para diminuir o distanciamento entre a universidade e a educação básica [...]. Todas as ideias, atividades desenvolvidas e desafios contribuíram significativamente para minha formação profissional, acredito que essas, serão um diferencial para minha atuação como futura docente (RPI10, 2021).

Um dos licenciandos expressa a importância da interação entre professor e aluno, assim como a consideração dos aspectos singulares da forma de aprender:

Com o Residência Pedagógica pude perceber que a interação professor/aluno é muito importante para o crescimento de cada um, que a experiência em ministrar aulas é essencial na formação do docente e a compreensão de cada um dos alunos também é importante, pois cada um deles possui uma maneira de pensar, se comportar e enxergar o mundo (RPII2, 2021).

Nas narrativas dos estudantes, verificou-se que a maioria considera que a experiência na escola possibilitou a compreensão da prática docente. Todavia, na segunda coleta, o número de relatos que refletem esse ponto foi bem maior do que na primeira. Diante disso, é possível pensar que o tempo de percurso no Programa Residência Pedagógica foi determinante para essa percepção.



A residência pedagógica é um meio de oportunizar a vivência da realidade escolar aos graduandos de cursos de licenciaturas, sob a orientação de um professor formador experiente, denominado preceptor. Esse movimento permite observar a grande amplitude do Programa Residência Pedagógica na formação inicial docente, ao passo que ela oportuniza aos seus integrantes a percepção das diferentes tendências na convivência escolar, seja na interação com a comunidade do local ou com o desenvolvimento do processo pedagógico (Silva, 2015).

Tanto Perrenoud (1999) quanto Nóvoa (2009) enunciam que a prática reflexiva se consolida em bases de natureza metodológica e coletiva. Tal reflexão vem ao encontro das contribuições do Programa Residência Pedagógica na percepção das tendências da escola, tendo em vista que há competências a serem construídas que precisam ser experienciadas em um contexto dialógico do qual participam todos os atores do contexto escolar.

Um programa de formação docente que permite ao graduando participar do campo profissional orienta a construção de bases de atuação que transcendem a teoria estudada na universidade. As disciplinas exploradas no universo acadêmico, sejam as de formação específica ou as didático-pedagógicas, encontram conexões na dimensão da prática vivenciada na escola, figurando aparato teórico para o provimento de soluções. Nesse cenário, o residente se torna um agente articulador do conhecimento, ao passo que estuda, vivencia e reflete com o aporte da universidade. Para que esse efeito se consolide, é necessário que haja a integração dos assuntos das disciplinas com as práticas problematizadoras (Libâneo, 2001).

Alguns pressupostos enunciados por Nóvoa (2009), tais como o trabalho em equipe, o compromisso e a cultura profissional, o conhecimento e o tato pedagógico são viabilizados na formação profissional na escola. Trata-se de um conjunto de competências promovidas pela aproximação da teoria à prática e que dão fundamento à profissionalidade do professor ainda no seu processo de formação. “O que de mais decisivo acontece na escola não é possível de ser previsto, nem de ser medido: em educação o que marca a diferença é o modo de produção e não o produto” (Nóvoa, 2002, p. 35).

Nesse sentido, a prática reflexiva emerge como um elemento central na formação inicial de professores, como destaca Guedes (2021, p. 81):

A prática reflexiva, proporcionada pela articulação entre a prática profissional e o ambiente universitário, aliada às experiências de sucesso e de insucesso dão o tom na desenvoltura do professor em formação e permitem a sua construção e reconstrução, ao passo que principia a sistematização da sua profissionalização (Guedes, 2021, p. 81).

Nota-se, a partir das reflexões emergidas das experiências dos residentes, descritas nas narrativas, que a formação docente no ambiente profissional encontra confluência com as discussões teóricas sobre o tema. Nesse sentido, a importância desse tipo de processo formativo se mostra legítima para a construção de uma trajetória inicial que ofereça à escola profissionais da docência com apporte teórico e traquejo profissional.

Entretanto, não se pode deixar de mencionar que a perspectiva pragmática do programa é um aspecto que provocou tensão, na medida em que se evidencia a combinação da teoria e da prática voltada ao trabalho. Silva e Cruz (2018) afirmam que essa condição faz alusão ao utilitarismo no cenário da educação sob uma concepção apegada às relações de produção capitalista. Já Tardif (2014) e Nóvoa (2009) observam a articulação dos estudos teóricos e práticos na formação de professores sob a perspectiva da vivência dos processos formativos. Em ponderação a tal antagonismo, Faria e Pereira (2019) apontam a necessidade de refletir sobre a configuração sob a qual o discurso da formação prática será apoderado pela sociedade e pelas diferentes instâncias político-educativas.

Por fim, tendo em vista a descontinuidade do Programa Residência Pedagógica, observa-se que as concepções e perspectivas dos residentes, aqui consideradas para análise, possam vir a motivar e contribuir para o aperfeiçoamento de outros programas de formação de professores, tal como o Pibid, que se encontra em pleno funcionamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é o espaço onde se efetivam as ações educativas que conduzem ao aprendizado e à construção da cidadania. Além de ser estabelecida como este importante território de desenvolvimento, a escola é

também o epílogo da comunicação científica de temas consolidados. É justo, então, ponderar que o ambiente escolar é um valioso laboratório de pesquisa, que possibilita investigar fatores que influenciam as práticas pedagógicas, permitindo a compreensão dos rumos tomados pelo ensino e aprendizagem e, com isso, promover o seu aprimoramento.

O trabalho docente, como ação política que é, assume responsabilidade fundamental na formação cidadã, conforme fomenta e desenvolve a construção de conhecimentos sob a luz de temas cientificamente estruturados. Trata-se de uma complexa organização profissional que perpassa caminhos construídos não somente ao longo da graduação, mas também ao longo da vida.

A associação da formação inicial de professores com a complexidade da sua atuação na escola permite ao graduando, como enunciado por Nóvoa, uma imersão no universo que é a escola, fazendo com que estudantes passem a pertencer e se sintam pertencentes à comunidade escolar durante a sua formação. Essa dinâmica oportuniza a quebra de paradigmas, com o amadurecimento da prática e o desenvolvimento da cultura profissional e do tato pedagógico, elementos essenciais na formação profissional (Nóvoa, 2009).

Entre as conclusões alcançadas nesta pesquisa destacam-se fatores que afetam o trabalho docente, tais como a necessidade de ajustes da prática em sala de aula e os conflitos entre os alunos. Tais fatores refletem a realidade da escola enquanto instituição de ensino e arcabouço da diversidade. É nesse território que haverá discordância e necessidades que transcendem o planejamento, pois é ali que a vida performa em dinâmicas que nem sempre podem ser previstas. Tais conclusões certificam a importância da presença dos professores em formação na escola.

Parte significativa dos residentes reconhece a importância de participarem de um programa de formação docente, evidenciando como principal motivo a contribuição para o seu enriquecimento profissional. Nesse contexto, vê-se que a vivência no ambiente escolar permitiu a superação de aspectos teóricos das disciplinas estudadas na universidade.



Convém mencionar que a formação inicial de professores no ambiente profissional, por meio do Programa Residência Pedagógica, demonstrou grande potencialidade para a formação docente voltada aos aspectos da realidade da vida escolar. Além disso, a atuação dos residentes no ambiente profissional constituiu elemento central para o desencadeamento de múltiplas reflexões, corroborando, no âmbito do Programa, as asserções de Nóvoa sobre a relevância da formação inicial de professores no ambiente profissional.

Por fim, agradecemos à Capes pela aprovação do projeto institucional da Unesp, Edital CAPES nº 06/2018 Programa de Residência Pedagógica, viabilizando a realização desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALKIMIM, R. C; CECÍLIO, S. Carreira docente na Educação Básica de MG – Pano Estadual, Reestruturação e implicações na valorização do magistério: O caso de Espinosa, entre 2015 e 2023. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. e025012, 2025. DOI: 10.24065/re.v15i1.2775. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2775>. Acesso em: 29 set. 2025.

21

ASTOLFI, J. P; DEVELAY, M. **A didática das ciências**. 16. ed. Campinas: Papirus, 2012. 123p.

BERNARDI, L. M; ROSSI, A. J; UCZAK, L. H. Do movimento Todos pela Educação ao Plano de Ações Articuladas e Guia de Tecnologias: empresários interlocutores e clientes do estado. In: ANPED SUL, X, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2014.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, 09 de maio de 2016** – Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 05 abr. 2025.

BRASIL. **Edital CAPES nº 06/2018. Programa de Residência Pedagógica**. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2024.

BRASIL. **Edital MEC/CAPES/FNDE, 12 de dezembro de 2007 - Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID**. Disponível em:



<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-pibid-pdf>. Acesso em: 24 jan. 2025.

BRASIL, **Lei nº 15100, 13 de janeiro de 2025** – Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-15.100-de-13-de-janeiro-de-2025-606772935>. Acesso em: 20 abr. 2025.

CALBO, A. S. Bullying na escola: comportamento agressivo, vitimização e conduta pró-social entre pares. **Contextos Clínicos**, v.2, n.2, p. 73-80, jul./dez. 2009. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-34822009000200001. Acesso em: 17 fev. 2025.

CARVALHO, A. M. P; GIL-PEREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 127 p. (Questões da nossa época, v. 28) ISBN: 9788524917257.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. 2ª ed. Revisada. Uberlândia: EDUFU, 2015. 250 p.

COELHO, G, R; AMBRÓZIO, R. M. O ensino por investigação na formação inicial de professores de Física: uma experiência da Residência Pedagógica de uma Universidade Pública Federal. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 36, n. 2, p. 490-513. 2019. DOI: 10.5007/2175-941.2019v36n2p490. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2019v36n2p490>. Acesso em 20 jan. 2025.

FARIA, J. B; PEREIRA, J. E. D. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v.28, n.68, p.333-356, mai./ago, 2019. DOI: 10.29286/rep.v28i68.8393. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8393>. Acesso em: 27 jan. 2025.

GIGLIO, C. M. B; LUGLI, R. S. G. Diálogos pertinentes na formação inicial e continuada de professores e gestores escolares. A concepção do Programa de Residência Pedagógica na UNIFESP. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, n.46, p. 62-82, set/dez. 2013. DOI: 10.15210/caduc.v0i46.4173. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/4173>. Acesso em: 26 jan. 2025.

GROSSI, P. K; SANTOS, A. M. Desvendando o fenômeno bullying nas escolas públicas de Porto Alegre, RS, Brazil. **Revista Portuguesa de Educação**, v.22, n.2, p. 249-267, 2009. DOI: 10.21814/rpe.13973. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/13973>. Acesso em: 17 fev. 2025.

GUEDES, E. B. **Formação inicial de professores no ambiente profissional: Um olhar sobre a transposição didática de conteúdos de Ciências e Biologia no Programa Residência Pedagógica.** 2021. 155f. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira - Universidade Estadual Paulista, Ilha Solteira, 2021.

HEINSFELD, B. D. O discurso sobre tecnologias nas políticas públicas em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019. DOI:10.1590/s1678-4634201945205167. Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/162682/156531>. Acesso em: 04 fev. 2025.

JULIÃO, A. L. Avaliação das aprendizagens: Processo de (re)construção do conhecimento ou acerto de contas? **Revista Praxis Pedagógica**. v. 4, n. 5, mai./ago. 2020. DOI: 10.20500/rce.v15i32.24528. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/352013592_Avaliacao_das_aprendizagens_escolares_processo_de_reconstrucao_dos_saberes_ou_acerto_de_contas. Acesso em: 20 fev. 2025.

LIBANEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 4.ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LOPES, J. B. A. **Indisciplina em sala de aula: Perspectivas de Diferentes Atores da Comunidade Escolar**. 125 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Universidade dos Açores, Ponta Delgada, 2012.

23

MARTINS, A. S. A Educação Básica no Século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.4, n.1, p.21-28, jan./jun. 2009. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.4i1.021028. Disponível em:
<https://revistas.uepg.br/index.php/praxeducativa/article/view/467/468>. Acesso em: 20 jan. 2025.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2016, 264p.

NASCIMENTO, F; FERNANDES, H. L; MENDONÇA, V. M. O ensino de ciências no Brasil: História, formação de professores e desafios atuais. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n.39, p. 225-249, set. 2010. DOI: 10.20396/rho.v10i39.8639728. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639728/7295>. Acesso em: 22 jan. 2025.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002. 88p.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.44, n.3, e84910, 2019. DOI: 10.1590/2175-623684910. Disponível em:



<https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. 95p

PARA, A. C. S; CRUZ, L. A. N. da. A percepção de alunos e professores do Ensino Fundamental II sobre regras. **Humanidades & Inovação**, [S.I.], v. 8, n. 34, p. 1-17, 2021. Disponível em:
<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4942>. Acesso em: 30 abr. 2025.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.12, p 5-21. 1999. Disponível em:
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24781999000300002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 jan. 2025.

REGO, I. E; CALDEIRA, S. N. Perspectiva de professores sobre a indisciplina na sala de aula: Um estudo exploratório. **Revista Portuguesa de Educação**, v.11, n.2, p. 87-107, 1998. Disponível em:
<https://repositorio.uac.pt/entities/publication/7520f67c-5784-4891-8048-5bb9eb07f26d>. Acesso em: 15 fev. 2025.

SANTOS, R. M. dos; CAZUZA, E. dos S; ALEIXO, F. TDIC E EDUCAÇÃO: desafios e possibilidades na prática pedagógica. **Revista Exitus**, [S. I.], v. 13, n. 1, p. e023064, 2023. DOI: 10.24065/re.v13i1.2528. Disponível em:
<https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2528>. Acesso em: 29 set. 2025.

SILVA, E. H. B. da; SOUZA, Y. L. G. de; NEGREIROS, F; FREIRE, S. E. de A. Clima escolar: uma revisão sistemática de literatura. **Revista NUFEN: Phenomenology and Interdisciplinarity**, [S.I.], v. 13, n. 1, p. 1–24, 2021. DOI: 10.26823/nufen.v13i1.20257. Disponível em: <https://submission-pepsic.scielo.br/index.php/nufen/article/view/20257>. Acesso em: 30 abr. 2025.

SILVA, K. A. C. P; CRUZ, S. P. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento: diálogos em educação**, v.27, n.2, p.227-247, mai./ago, 2018. DOI: 10.14295/momento.v27i2.8062. Disponível em:
<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062/5352>. Acesso em: 25 jan. 2025.

SILVA, K. G. **Residência Pedagógica: Uma alternativa possível na formação inicial de professores de Ciências e Biologia na UFPR?** 2015. 78 f. Monografia (Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.



ISSN 2237-9460

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17.ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 325p.

TESSARO, M; TREVISOL, M. T. C; PEREIRA, M. B. F. L. O; BERNARDI, F. S. Estratégias de prevenção e manejo do bullying na escola: uma análise sistemática da literatura. **Educação, Santa Maria**, v. 48, n. 1, p. e102/1–24, jan./dez. 2023. DOI: 10.5902/1984644469981. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/69981/61660>. Acesso em: 30 abr. 2025.

Recebido em: 04 de junho de 2025.
Aprovado em: 06 de novembro de 2025.
Publicado em: 26 de novembro de 2025.

