



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO- BRASILEIRA
INSTITUTO DE HUMANIDADES E DE LETRAS DOS MALÊS
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS:
CONTEXTOS LUSÓFONOS BRASIL-ÁFRICA**

REJANE LIMA DE QUEIROZ

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E APERFEIÇOAMENTO NO ÂMBITO
DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO SUBPROJETO DE LETRAS:
A DOCÊNCIA FORMADORA ENTRE O CECAJAT E A UNILAB**

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2026

REJANE LIMA DE QUEIROZ

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E APERFEIÇOAMENTO NO ÂMBITO
DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO SUBPROJETO DE LETRAS:
A DOCÊNCIA FORMADORA ENTRE O CECAJAT E A UNILAB**

Dissertação apresentada como requisito
para obtenção do título de Mestre em
Linguagens na Universidade da Integração
Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-
Campus dos Malês.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Héric Silva
Oliveira.

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2026

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da Unilab
Catalogação de Publicação na Fonte

Q47f

Queiroz, Rejane Lima de.

Formação inicial de professores e aperfeiçoamento no âmbito do Programa Residência Pedagógica no Subprojeto de Letras : a docência formadora entre o CECAJAT e a UNILAB / Rejane Lima de Queiroz. - 2026. 134 f. : il., color.

Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens: Contextos Lusófonos Brasil-África) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2026.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Héric Silva Oliveira.

1. Professores de ensino fundamental - Formação. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 3. Interacionismo sociodiscursivo. I. Programa Residência Pedagógica - Estudo de casos. II. Título.

BA/UF/BSCM

CDD 469.07

REJANE LIMA DE QUEIROZ

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E APERFEIÇOAMENTO NO ÂMBITO
DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO SUBPROJETO DE LETRAS: A
DOCÊNCIA FORMADORA ENTRE A UNILAB E O CECAJAT**

Dissertação apresentada como requisito
para obtenção do título de Mestre em
Linguagens na Universidade da
Integração Internacional da Lusofonia
Afro-Brasileira-Campus dos Malês.

Aprovada em: 27/01/2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Carlos Héric Silva Oliveira (Professor Orientador)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Prof.^a Dr.^a Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre (Professora Interna)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Prof.^a Dr.^a Meire Celedônio da Silva (Professora Externa)

Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Jocenilson Ribeiro dos Santos (Professor Externo)

Universidade Federal de Sergipe

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pai e criador de todas as coisas visíveis e invisíveis, princípio e fim de todas as coisas.

À gestão escolar do CECAJAT pelo acolhimento do PRP e apoio na pesquisa.

Ao orientador Prof. Dr. Carlos Héric Silva Oliveira pela paciência, dicas, sugestões, franqueza e sinceridade.

A todos os professores do MEL UNILAB/MALÊS pelo conhecimento compartilhado.

A todos os meus colegas da turma do MEL UNILAB/MALÊS.

Ao meu “cãopanheiro”, Apolo, que acompanhou todo o processo de escrita desta dissertação.

A todos que diretamente ou indiretamente contribuíram para que eu continuasse trilhando os caminhos da educação.

RESUMO

Este trabalho investiga a formação inicial de professores de Língua Portuguesa no contexto do Programa Residência Pedagógica (PRP), Subprojeto de Letras - Língua Portuguesa, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), *Campus* dos Malês, no município de São Francisco do Conde (BA). O estudo teve como objetivo geral analisar as contribuições do PRP no processo de formação inicial de licenciandos de Letras Língua Portuguesa da UNILAB, tendo como espaço de referência a experiência no CECAJAT, buscando responder à seguinte questão orientadora: de que modo a formação inicial de professores que integram o PRP contribui (ou não) para a potencialização da capacidade de realização do trabalho docente? A pesquisa possui abordagem mista (qualitativa e quantitativa) e caráter exploratório, realizada entre outubro de 2022 e abril de 2024, na escola-campo Colégio Estadual do Campo Anna Junqueira Ayres Tourinho (CECAJAT). O percurso metodológico envolveu duas frentes complementares: (a) aplicação de questionário online composto por dez questões objetivas e quatro subjetivas, direcionadas aos 17 residentes participantes; (b) análise interpretativa articulada às categorias teóricas do agir languageiro (Bronckart, 2008; 2009) e do agir professoral (Cicurel, 2020). Os resultados apontam que o PRP contribuiu para o desenvolvimento de competências docentes e para a articulação entre teoria e prática no contexto da formação inicial. Nesse sentido, a experiência analisada favorece a integração universidade-escola e contribui para o fortalecimento da escola pública como espaço de formação, reafirmando a relevância do programa para a consolidação de políticas de valorização docente.

Palavras-chave: professores de ensino fundamental – formação; língua portuguesa – estudo e ensino; interacionismo sociodiscursivo; Programa Residência Pedagógica – estudo de casos.

ABSTRACT

This study investigates the initial education of Portuguese Language teachers within the context of the Pedagogical Residency Program (PRP), specifically the Portuguese Language Subproject of the Language Arts Program at the University for the International Integration of the Afro-Brazilian Lusophony (UNILAB), Campus dos Malês, located in the municipality of São Francisco do Conde, Bahia, Brazil. The general objective of the study was to analyze the contributions of the PRP to the initial teacher education process of undergraduate students in Portuguese Language at UNILAB, taking as its reference setting the experience developed at CECAJAT. The study sought to answer the following guiding question: in what ways does the initial education of teachers participating in the PRP contribute (or not) to enhancing their capacity to perform teaching work? The research adopts a mixed-methods approach (qualitative and quantitative) and has an exploratory character. It was conducted between October 2022 and April 2024 at the partner school Colégio Estadual do Campo Anna Junqueira Ayres Tourinho (CECAJAT). The methodological procedures comprised two complementary stages: (a) the administration of an online questionnaire consisting of ten closed-ended and four open-ended questions, addressed to the 17 participating residents; and (b) an interpretative analysis grounded in the theoretical categories of *linguaging action* (Bronckart, 2008; 2009) and *teacher action* (Cicurel, 2020). The findings indicate that the PRP contributed to the development of teaching competencies and to the articulation between theory and practice within the context of initial teacher education. In this sense, the analyzed experience fosters university-school integration and contributes to strengthening public schools as spaces for teacher education, reaffirming the program's relevance for the consolidation of policies aimed at valuing the teaching profession.

Keywords: elementary school teachers – training; Portuguese language – study and teaching; sociodiscursive interactionism; Pedagogical Residency Program – case studies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Fachada antiga do CECAJAT	26
Figura 2	Fachada antiga do CECAJAT, preceptoras, coordenador e residentes do PRP (2022-2024)	26
Figura 3	Vista aérea do novo prédio estrutural do Colégio Estadual do Campo Anna Junqueira Ayres Tourinho	29
Figura 4	Fachada principal do novo prédio do colégio	29

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Identificação do gênero dos participantes	76
Gráfico 2	Faixa etária dos participantes	79
Gráfico 3	Principais desafios enfrentados no PRP	82
Gráfico 4	Contribuição do PRP para o desenvolvimento do agir docente	85
Gráfico 5	Papel do preceptor na formação do residente	88
Gráfico 6	Integração entre agir languageiro e agir professoral	91
Gráfico 7	Impactos didático-metodológicos do PRP	94
Gráfico 8	Desenvolvimento de habilidades pedagógicas	97
Gráfico 9	Articulação entre teoria e prática	100
Gráfico 10	Oportunidades de atuação docente no PRP	103
Gráfico 11	Principais desafios enfrentados na prática	106
Gráfico 12	Momento de consolidação das habilidades docentes	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Objetivos e questões norteadoras	17
Quadro 2	Metodologia da pesquisa	23
Quadro 3	Fases do Estágio Supervisionado em Letras-UNILAB-Malês	44
Quadro 4	Competências do egresso do Curso de Letras (PPC/UNILAB)	44
Quadro 5	Comparação entre: PPP do CECAJAT × Proposta da UNILAB	49
Quadro 6	Fundamentação teórica – dispositivos legais (quadro-resumo)	51
Quadro 7	Estrutura do Programa Residência Pedagógica (PRP)	52
Quadro 8	Impactos do PRP no Curso de Letras – UNILAB/Malês	57
Quadro 9	Documentos normativos que fundamentam a formação inicial	58
Quadro 10	Desafios e respostas formativas na formação inicial (Brasil/UNILAB/CECAJAT)	59
Quadro 11	Agir languageiro, agir professoral e agir docente (base ISD)	66
Quadro 12	Pergunta, categorias/campos temáticos, descrição analítica e falas dos residentes	117

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE - Atendimento Educacional Especializado
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAAE - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB - Câmara de Educação Básica
CECAJAT - Colégio Estadual do Campo Anna Junqueira Ayres Tourinho
CEE - Conselho Estadual de Educação
DCRB - Documento Curricular Referencial da Bahia
EAD - Educação a Distância
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EPA - Educação Patrimonial Artística
FAED - Fundo de Assistência Educacional
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ISD - Interacionismo Sociodiscursivo
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
NEM - Novo Ensino Médio
PALOP - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPP - Projeto Político-Pedagógico
PRP - Programa Residência Pedagógica
REDA - Regime Especial de Direito Administrativo
SEC - Secretaria da Educação do Estado da Bahia
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana
UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	CAPÍTULO I - METODOLOGIA	17
2.1	A ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA QUANTO AOS INSTRUMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICO	21
2.2	O AMBIENTE DA PESQUISA	24
2.3	O FOCO DA PESQUISA	30
2.4	OS PARTICIPANTES	31
2.5	A VALIDAÇÃO DA PESQUISA	33
2.6	A PESQUISADORA	34
2.7	APROXIMAÇÕES TEÓRICO – METODOLÓGICAS	36
3	CAPÍTULO II - A UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB) CAMPUS DOS MALÊS	39
3.1	O CURSO DE LETRAS DA UNILAB <i>CAMPUS DOS MALÊS</i>	42
3.1.1	Identidade, Diversidade e Integração: diálogo interinstitucional entre universidade e escola	45
3.2	O PRP: IMPULSIONANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	50
3.3	O PRP NO CURSO DE LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA UNILAB/MALÊS	55
4	CAPÍTULO III - O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	62
4.1	CONCEPÇÕES DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO, AGIR LINGUAGEIRO, AGIR PROFESSORAL E O AGIR DOCENTE	63
4.2	O AGIR LINGUAGEIRO	67
4.3	O AGIR PROFESSORAL	70
4.4	O AGIR DOCENTE	73
5	CAPÍTULO IV - ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA	75
5.1	PERSPECTIVAS DE MELHORIA PARA O PRP	113
5.2	DISCUSSÃO INTEGRADA DO TRABALHO	118
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
	REFERÊNCIAS	126

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo nasce da vivência como preceptora no Programa Residência Pedagógica (PRP), Subprojeto de Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), entre os anos de 2022 e 2024, em parceria com o Colégio Estadual do Campo Anna Junqueira Ayres Tourinho (CECAJAT). Essa experiência prática constituiu um espaço privilegiado de reflexão e análise sobre a formação inicial de professores de Língua Portuguesa, permitindo observar de perto como a aproximação entre universidade e escola pública pode favorecer aprendizagens significativas, fomentar saberes profissionais e contribuir para a consolidação de uma identidade docente crítica e comprometida.

No cotidiano da escola campo¹, os licenciandos foram desafiados a lidar com situações reais de ensino, convivendo com a complexidade das práticas pedagógicas, as demandas dos estudantes e os limites estruturais da educação pública. Esse processo tornou-se campo fértil para compreender em que medida a inserção prática, orientada pelo PRP, potencializa a formação inicial, fortalece a articulação entre teoria e prática e prepara o futuro professor para assumir seu papel social de maneira consciente e reflexiva. Ao mesmo tempo, a atuação como preceptora possibilitou acompanhar as dificuldades enfrentadas pelos residentes, revelando tanto o potencial transformador quanto os limites da política em sua implementação.

A formação docente no Brasil possui um percurso histórico marcado por avanços e contradições. Desde os cursos normais no século XIX até a criação de políticas públicas específicas, como o PIBID e o PRP, a profissionalização do magistério tem sido alvo de debates e de esforços institucionais. Apesar das conquistas legais e normativas, a valorização da profissão ainda enfrenta barreiras estruturais, tais como a baixa atratividade da carreira, a carência de condições adequadas de trabalho e a dificuldade em consolidar práticas formativas que realmente integrem a dimensão teórica e a dimensão prática. Nesse cenário, torna-se relevante investigar como iniciativas como o PRP têm contribuído para superar essas lacunas, favorecendo a preparação de professores com melhor formação e sensíveis às realidades em que atuarão.

¹ Neste trabalho, “escola-campo” designa a unidade escolar parceira que recebe os residentes e onde se realizam as atividades do PRP. Já “escola do campo” refere-se à identidade/condição institucional da escola vinculada à Educação do Campo. Quando empregamos “educação do campo”, referimo-nos ao campo de políticas, princípios e práticas voltados às especificidades dos sujeitos e territórios rurais.

Nos últimos anos, o PRP tem se consolidado como objeto de investigação na área da formação inicial de professores. Levantamento exploratório em repositórios acadêmicos e periódicos científicos evidenciou estudos que abordam suas contribuições para a articulação entre teoria e prática, a construção da identidade docente e o papel da preceptoria, além de análises que o situam como política pública de formação.

Entretanto, ainda são incipientes as pesquisas que articulam, de forma integrada, a formação em Letras/Língua Portuguesa, a mediação do preceptor e a compreensão do trabalho docente a partir das práticas discursivas e interacionais desenvolvidas na escola-campo. É nesse cenário que se insere esta pesquisa, ao focalizar o PRP no Subprojeto de Letras da UNILAB, propondo uma análise situada do agir linguageiro e do agir professoral no processo formativo.

O PRP foi concebido justamente para aproximar os licenciandos do chão da escola² desde os primeiros anos da formação. Sua proposta está voltada a inserir os futuros professores em atividades de observação, planejamento, regência e reflexão crítica, em diálogo constante com preceptores e docentes orientadores da universidade. A inserção em uma escola do campo, como o CECAJAT, amplia ainda mais esse horizonte, pois exige dos residentes não apenas o domínio dos conteúdos de Língua Portuguesa e Literatura, mas também a compreensão das especificidades culturais, sociais e identitárias de uma comunidade rural, fortemente marcada por práticas colaborativas, vínculos comunitários e desafios estruturais próprios de sua realidade.

Nesse contexto, este estudo parte da seguinte pergunta de pesquisa: de que modo a formação inicial de professores que integram o PRP contribui (ou não) para a potencialização da capacidade de realização do trabalho docente? A questão orientadora reflete a inquietação em compreender se a imersão dos licenciandos na escola campo, mediada pela preceptoria e pelo acompanhamento da universidade, realmente contribui para o fortalecimento dos saberes docentes, para a constituição de uma identidade profissional crítica e para a ampliação da capacidade de enfrentar os desafios da prática pedagógica.

² Neste trabalho, a expressão “chão da escola” é utilizada para designar o cotidiano escolar concreto, marcado por práticas, relações e desafios próprios da educação básica.

Para responder a essa questão, definiu-se como objetivo geral analisar as contribuições do PRP no processo de formação inicial de licenciandos de Letras Língua Portuguesa da UNILAB, tendo como espaço de referência a experiência no CECAJAT. Os objetivos específicos são: (1) compreender os saberes docentes mobilizados pelos residentes durante o programa; (2) investigar o papel da preceptora como mediadora no processo de articulação entre teoria e prática; e (3) refletir sobre como a imersão na escola campo favorece a construção de competências pedagógicas e a consolidação da identidade docente.

A relevância desta investigação está vinculada à necessidade de compreender como políticas de formação inicial de professores são efetivadas no cotidiano escolar e em que medida podem colaborar para o fortalecimento da docência. Ao analisar a experiência de residentes no contexto específico de uma escola do campo vinculada a uma universidade pública com missão internacional e intercultural, busca-se evidenciar os impactos e limites do PRP, oferecendo subsídios que possam contribuir tanto para o aprimoramento do programa quanto para o debate sobre as políticas de formação docente no Brasil.

Além disso, a escolha da UNILAB e do CECAJAT como campo empírico confere singularidade ao estudo. A UNILAB, desde sua criação, se destaca por uma proposta de educação voltada à integração entre Brasil e países da lusofonia africana, ao mesmo tempo em que se compromete com a inclusão social e a valorização da diversidade cultural. Já o CECAJAT, por estar localizado em área rural, insere os licenciandos em uma realidade que articula identidade local, cultura afro-brasileira e pedagogia de projetos, possibilitando experiências de ensino e aprendizagem contextualizadas e socialmente relevantes. Assim, o entrelaçamento entre universidade e escola campo constitui terreno fértil para refletir sobre a formação inicial de professores em uma perspectiva ampliada, crítica e situada.

A aproximação entre UNILAB e escola-campo também evidencia um movimento intercultural, marcado pelo encontro de trajetórias formativas diversas, saberes acadêmicos e experiências comunitárias. Esse diálogo fortalece a formação inicial ao permitir que os licenciandos transitem entre referenciais teóricos e práticas concretas, ressignificando o trabalho docente em perspectiva colaborativa.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. O Capítulo I apresenta a metodologia. O Capítulo II contextualiza a UNILAB, o PRP e a formação inicial no Brasil, com seus fundamentos, trajetórias e desafios. O Capítulo III desenvolve o

referencial do Interacionismo Socio Discursivo e suas implicações para a formação docente. O Capítulo IV analisa os resultados da pesquisa (questionário com 17 residentes), integrando dimensões quantitativas e qualitativas. Por fim, as Considerações Finais sintetizam contribuições e limites do PRP.

Cumprе destacar que, em conformidade com o Manual de Normalização Acadêmica da UNILAB (2025), a estrutura do trabalho deve ser organizada em seções numeradas, e não em capítulos. No entanto, para fins de clareza expositiva e de continuidade em relação às versões anteriores já avaliadas, optou-se por manter a lógica de “capítulos” como recurso didático, sem prejuízo à padronização exigida pela instituição.

2 CAPÍTULO I - METODOLOGIA

Considerando que o objeto de estudo deste trabalho é a formação inicial de professores de Língua Portuguesa tendo como foco a análise de como o Programa Residência Pedagógica (PRP), no Subprojeto de Letras-Língua Portuguesa da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), vem a contribuir (ou não) para o desenvolvimento das competências e habilidades professorais imprescindíveis para a prática docente desses futuros professores.

A relevância da metodologia na investigação está relacionada ao seu papel de estabelecer a rota pela qual se pode utilizar métodos científicos para encontrar soluções para um problema através de "estratégias de resolução que reduzem a distância entre a representação do fenômeno e o fenômeno em si" (Morgan, 1983, p.21). Neste primeiro capítulo do trabalho trataremos da metodologia da pesquisa deste estudo, o ambiente de trabalho onde ocorreu a segunda edição do Programa Residência Pedagógica (2022-2024), os envolvidos na investigação deste caso (residentes) e outros contextos relevantes para a análise.

A pesquisa se inscreve em observações realizadas durante a vigência do edital PRP (2022-2024), do Subprojeto de Letras-Língua Portuguesa, de uma universidade pública localizada no estado da Bahia, articulados entre escola e universidade e a escola, foi uma unidade de ensino da rede pública estadual do estado da Bahia que oferta o ensino médio nos turnos matutino e vespertino nas modalidades de curso Técnico em Meio Ambiente, Ensino Médio Integral, Novo Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos no turno noturno.

O estudo em questão consiste em investigar como o Programa Residência Pedagógica do Subprojeto de Letras contribui (ou não) na formação inicial dos professores de Língua Portuguesa, potencializando suas competências e habilidades para realizar o trabalho docente. Assim sendo, apresentamos um quadro descritivo com um panorama do estudo a ser realizado:

Quadro 1: Objetivos e questões norteadoras

Objetivo Geral	Objetivo Específico	Questão norteadora
analisar as contribuições do PRP no processo de formação inicial de licenciandos de Letras Língua Portuguesa da UNILAB, tendo como	Objetivo 1 - compreender os saberes docentes mobilizados pelos residentes durante o programa	Como a formação inicial de professores que integram o programa residência pedagógica favorece (ou não) a potencialização da

espaço de referência a experiência no CECAJAT	Objetivo 2- investigar o papel da preceptora como mediadora no processo de articulação entre teoria e prática	capacidade de realização do trabalho docente?
	Objetivo 3- refletir sobre como a imersão na escola campo favorece a construção de competências pedagógicas e a consolidação da identidade docente.	

Fonte: Queiroz, (2025).

A metodologia adotada, se insere em um projeto de investigação comprometido com uma análise crítica da formação inicial de professor e com a escuta das vozes daqueles que vivenciam, cotidianamente, o chão da escola e os desafios do ensinar.

A fim de abordar a questão, o método de pesquisa foi exploratório, uma vez que possibilitará a descoberta de novos elementos e informações sobre a prática formativa desenvolvida no contexto do Programa Residência Pedagógica, especialmente quanto às percepções, experiências e desafios enfrentados por preceptores e residentes no processo de articulação entre teoria e prática. Por meio das abordagens qualitativa e quantitativa de aplicação de questionário será o objeto metodológico de produção dos dados. Trata-se de um questionário composto por quatorze questões, sendo dez objetivas e quatro subjetivas capazes de produzir informações com o intuito de analisar o espaço da formação docente no contexto da PRP.

Dessa forma, para compreender os caminhos teórico-metodológicos, recorreremos às concepções do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), a partir de autores como Bronckart (1999/212; 2008; 2009) e Cicurel (2020), além de outras referências que embasam o estudo. Os instrumentos teóricos de análise deste estudo foram mobilizados de acordo com uma perspectiva sociodiscursiva trazida por Bronckart (1999/2012; 2008; 2009) e Leurquin (2016), o que possibilita a compreensão dos textos produzidos pelos sujeitos como enunciados situados e carregados de intencionalidade.

Além disso, não se pode esquecer de utilizar o “olhar crítico” proposto por Paulo Freire (1996) o qual contribui para interpretar as informações a partir de uma visão emancipadora da educação, que valoriza a escuta o diálogo e o compromisso

com a transformação social. A BNCC (2018), a LDB (Lei nº 9.394/96) e a Portaria CAPES nº 38/2018 embasam o enquadramento institucional desta pesquisa, ao estabelecerem diretrizes para a formação inicial docente, a articulação entre teoria e prática e o papel da escola como espaço formativo.

Para responder à pergunta norteadora da pesquisa, utilizamos um questionário elaborado no *GoogleForms*, na produção e análise de dados, buscando articular teoria e prática no contexto real de atuação dos licenciandos. O percurso metodológico foi constituído por três frentes principais:

- 1) A produção de registros reflexivos elaborados pela preceptora;
- 2) A aplicação de um questionário misto com os residentes;
- 3) A análise referenciada por estudiosos na área das linguagens e ensino.

Para alcançar êxito nas três frentes de pesquisa, a atuação da preceptora, enquanto docente da escola-campo no Subprojeto de Letras da UNILAB foi crucial, oportunizando acompanhar o desenvolvimento das atividades escolares dos residentes e realizar registros sobre os encontros pedagógicos, práticas de observação, intervenções em sala de aula e momentos de planejamento coletivo. Esses registros compuseram uma base de dados qualitativa para a compreensão do processo formativo vivido pelos residentes.

Assim, este estudo adota como eixo metodológico a compreensão da formação docente inicial como processo complexo, dinâmico, multifacetado e situado, tendo em vista que os indicadores de qualidade podem ser investigados tanto por meio da escuta dos sujeitos envolvidos quanto pela articulação com os referenciais teóricos que validam a prática educativa no campo da linguagem.

A observação é um ato intrínseco à experiência humana, esta quando é organizada de forma intencional, transforma-se em ferramenta forte de investigação, permitindo que o pesquisador possa captar elementos da realidade de forma direta, humana e situada, ou seja, para compreender e interpretar o objeto de estudo proposto nesta dissertação, a pesquisadora, além de ter participado diretamente, foi também observadora das práticas dos residentes, ou ainda, a função daquela pessoa que, além de participar, presencia, interpreta e reflete sobre os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas ações no contexto educacional.

A escolha dessa abordagem encontra respaldo na perspectiva de Lüdke e André (1986), para quem o ato de observar, especialmente em pesquisas qualitativas,

permite que o pesquisador se aproxime da perspectiva dos sujeitos, compreendendo os significados que atribuem à realidade que os rodeia e às suas próprias práticas. As autoras classificam diferentes níveis de envolvimento da pesquisadora com o grupo observado, desde a posição de observadora total até a de participante pleno.

Neste estudo, assumimos a postura de observadora como participante, revelando desde o início nossa identidade e os propósitos da pesquisa aos residentes, professores e gestores escolares envolvidos. Tal posicionamento possibilitou o acesso a uma variedade de informações, a maioria delas decorrentes da confiança construída ao longo da convivência no cotidiano escolar, ainda que exigindo do pesquisador o cuidado ético com aquilo que pode ou não ser publicizado.

Como salienta Oliveira (2016, p. 21), ao investigar processos de formação inicial de professores, por meio da observação, é fundamental “compreender a relação da atividade social entre as prescrições e a real situação de trabalho”. Ou seja, é preciso enxergar para além das normativas e documentos orientadores, atentando-se para o modo como os sujeitos, em especial os professores em formação inicial (licenciandos/residentes), se apropriam ou ressignificam essas prescrições em sua prática concreta na sala de aula.

Essa condição dupla de quem ensina e investiga também possibilitou uma escuta mais atenta aos sentidos atribuídos pelos residentes às suas práticas, contribuindo para a construção de uma análise comprometida não apenas com a sistematização dos dados, mas com a valorização das experiências formativas vividas no contexto do Programa Residência Pedagógica.

Segundo pesquisas desenvolvidas no campo da Linguística Aplicada e da Formação de Professores, especialmente aquelas orientadas pela perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), a escola é compreendida como um espaço privilegiado de análise por refletir práticas pedagógicas, valores culturais, relações de poder e modos de agir que se transformam ao longo do tempo. Autores como Bronckart (1999/212; 2008;2009), Cicurel (2020), Leurquin (2013; 2016) e Oliveira (2016) evidenciam a importância de se considerar a escola como espaço de produção de sentidos, de constituição de identidades docentes e de circulação de saberes e discursos.

Diante desse percurso metodológico, torna-se necessário detalhar, a seguir, os instrumentos e procedimentos adotados para a coleta e análise dos dados, a fim de compreender de que maneira as evidências empíricas foram organizadas e

interpretadas à luz dos referenciais teóricos que sustentam esta investigação. Essa etapa se mostra essencial para explicitar o caminho trilhado pela pesquisadora na construção dos significados produzidos pelos sujeitos, assegurando a coerência entre os objetivos propostos, a abordagem qualitativa adotada e o compromisso ético-político que orienta o estudo no campo da formação docente.

2.1 A ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA QUANTO AOS INSTRUMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A pesquisa, como anunciado anteriormente, foi alinhada aos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo³ (ISD), no campo dos estudos da Linguística Aplicada e pelas experiências obtidas ao longo da segunda edição do programa (2022-2024), que possibilitou compreender a formação inicial de professores e os possíveis impactos do PRP na consolidação da profissionalização docente.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com caráter exploratório, por buscar compreender, a partir da escuta dos sujeitos e da observação do cotidiano escolar, como se dá a formação inicial de professores no âmbito do Programa Residência Pedagógica. Conforme afirmam Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa tem como foco a compreensão dos processos vivenciados pelos sujeitos em seus contextos naturais, valorizando os significados atribuídos por eles às suas experiências.

A pesquisa foi realizada no CECAJAT, escola-campo vinculada ao Subprojeto de Letras-Língua Portuguesa da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). A escolha dessa unidade escolar se deu pela experiência da pesquisadora como docente efetiva da rede estadual e, mais recentemente, como preceptora do Programa Residência Pedagógica, o que proporcionou familiaridade com o contexto, com os sujeitos e com os desafios enfrentados no cotidiano pedagógico.

Dezessete (17) residentes foram convidados a participar do estudo. Os residentes atuaram na escola-campo sob orientação da preceptora. A opção metodológica foi a aplicação de questionário com questões objetivas e subjetivas que

³ As teorias serão melhor destrinchadas no capítulo III desta dissertação.

ocorreram entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa, possibilitando alcançar um panorama amplo e reflexivo das percepções dos participantes.

A análise dos dados obtidos será orientada por duas categorias principais: o agir languageiro (Bronckart, 2008) e o agir professoral (Cicurel, 2020), que permitem compreender como os sujeitos constroem sua identidade docente no contexto da prática escolar. No plano micro analítico, as categorias serão operacionalizadas do seguinte modo:

- Agir languageiro (Bronckart, 2008, 2009): observado nas narrativas dos residentes sobre como a linguagem mediou suas práticas e aprendizagens na escola-campo.
- Agir professoral (Cicurel, 2020): investigado a partir das respostas dos residentes sobre suas experiências de regência, planejamento e interação com os estudantes.

Considerando a natureza qualitativa dos dados, buscou-se compreender não apenas o que os participantes disseram, mas como construíram sentidos sobre sua prática docente. Para isso, realizou-se uma leitura flutuante inicial das respostas, seguida da categorização dos enunciados conforme recorrências temáticas e relação com os conceitos teóricos adotados.

Os dados das questões abertas foram organizados por análise temática, articulada às categorias do agir languageiro (Bronckart, 2008; 2009) e do agir professoral (Cicurel, 2020), assegurando coerência entre objetivos, procedimentos e interpretação.

A análise qualitativa considerou o coletivo de respostas dos residentes, identificando recorrências temáticas, aproximações discursivas e sentidos atribuídos às experiências formativas. Não se buscou quantificação isolada das ocorrências, mas interpretação contextualizada das falas, à luz das categorias teóricas adotadas.

As respostas foram organizadas em dois grupos de análise: as questões objetivas foram categorizadas em função da frequência das escolhas e interpretadas à luz dos objetivos da pesquisa; já as questões subjetivas foram analisadas de maneira qualitativa, buscando identificar recorrências, discursos e sentidos atribuídos pelos sujeitos ao processo formativo. Para complementar essas informações, a pesquisadora também considerou anotações em diário de campo, feitas ao longo do acompanhamento das atividades, reuniões e interações com os residentes. Essas

anotações possibilitaram uma leitura mais sensível e contextualizada das práticas e discursos que emergem no cotidiano da escola-campo.

Assim, a organização da pesquisa compreendeu um movimento de escuta, sistematização e interpretação crítica dos dados, articulado ao referencial teórico e ao percurso vivido no Programa Residência Pedagógica. O foco central esteve na compreensão do processo formativo dos licenciandos e nas contribuições da escola-campo mediada pela preceptoria como espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências pedagógicas, profissionais e reflexivas.

Para melhor visualização da estrutura metodológica adotada neste estudo, apresentamos o quadro a seguir:

Quadro 2: Metodologia da pesquisa

Categorias	Descrição
Tipo de pesquisa	Qualitativa, de caráter exploratório;
Abordagem teórica	Interacionismo Sociodiscursivo (Cicurel, Bronckart); Formação docente (Freire);
Instrumento de coleta	Questionário online (10 questões objetivas + 4 subjetivas)
Sujeitos	18 residentes do PRP/UNILAB (2022-2024), sendo 17 válidos após desligamento de 1;
Técnica de análise	Análise de conteúdo temática de base Sociodiscursiva orientada pelos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2008; 2009) e pela leitura interpretativa das produções discursivas dos participantes (Oliveira, 2016).
Categorias analíticas	Agir linguageiro e agir professoral;
Ética	CAAE 88634825.3.0000.5576 / Parecer nº 7.695.055 (Plataforma Brasil)

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise das respostas dos participantes será guiada por duas categorias centrais de interpretação: primeiro, o “agir linguageiro” (Bronckart, 2008), que permite compreender os modos como os sujeitos constroem sentidos e se posicionam discursivamente, que valorizam o conhecimento construído na prática docente. Em seguida, o “agir professoral” (CICUREL, 2020), entendido como o conjunto de ações didáticas e interativas mobilizadas pelo professor em sala de aula; e essas categorias foram escolhidas por estarem alinhadas ao referencial do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e por contribuírem para compreender o percurso formativo dos residentes. Os instrumentos utilizados encontram-se disponíveis no Apêndice deste trabalho.

2.2 O AMBIENTE DA PESQUISA⁴: A ESCOLA-CAMPO

A construção do Colégio Estadual Anna Junqueira Ayres Tourinho começou no ano de 1996, localizado à Rua Manoel do Amaral S/N, na localidade conhecida como Pitangueiras. Em 1997, as instalações da escola foram ocupadas pela Secretaria de Educação do Município de São Francisco do Conde. A ocupação (invasão) desse espaço se deu por conta de um quantitativo maior de alunos de ensino básico do que a rede suportava.

Com a ocupação irregular do espaço pela referida secretaria, houve uma intervenção na época por parte da Coordenação Estadual através da Direc-31, que iniciou o processo de retomada das instalações da escola e por consequência o acolhimento dos estudantes do Ensino Fundamental II (5ª a 8ª série) e Ensino Médio nos turnos vespertino e noturno.

Ainda no ano de 1997, por meio de um do ato de criação sob o número 9330 publicado no Diário Oficial do estado da Bahia no dia 18/11/1997, foi autorizado o funcionamento desta unidade escolar. A instituição escolar passou a funcionar como Escola Estadual sob direção de uma professora que ocupava nesta instituição o cargo de Coordenadora Estadual e dirigente interina neste período.

Neste mesmo ano foi instituída a Resolução CEE nº 127, de 1997 e regulamenta a Lei 9394/96, a qual fixa normas preliminares visando à adaptação da legislação educacional do Sistema Estadual de Ensino às disposições da referida lei e dá outras providências (alterada pela resolução CEE 108/00). No ano seguinte é criada a Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

A estrutura da escola contava com dez salas de aulas. Uma sala para professores, uma sala na qual funcionava a biblioteca/sala de projeção, uma cozinha, uma sala para a direção escolar, uma sala para a secretária da escola, um banheiro feminino e um masculino para os estudantes, um banheiro feminino e um masculino para os professores e demais funcionários, um almoxarifado e uma despensa.

O corpo docente da escola era formado por professores efetivos da rede estadual de ensino, professores cedidos pela rede municipal de ensino e professores

⁴ É importante frisar que o ambiente da pesquisa não se restringe tão somente à escola-campo, mas sobretudo à universidade. Todavia, será destacado o lugar e o papel da universidade em um capítulo específico, não será abordado nesse item.

sob o Regime Especial de Direito Administrativo (REDA); todos esses possuindo licenciatura e especialização. O público atendido pela unidade escolar é originário dos vários bairros que integram o município.

No ano de 1999, a professora efetiva da disciplina de história foi nomeada como diretora do Colégio Estadual Anna Junqueira Ayres Tourinho. Sob nova direção, e com 900 estudantes devidamente matriculados, o colégio tratou de construir a proposta curricular mais adequada ao público escolar. No ano de 2000 a escola passou a receber os recursos financeiros para atender o Ensino Fundamental) anos finais) da educação e já recebia recursos do Ministério da Educação (MEC), Fundo de Assistência Educacional (FAED) e Caixa Escolar e Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)⁵. Neste ano também, a gestão escolar implantou a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em 2004, a escola passa a ter uma nova gestão escolar formada pelo diretor e professor efetivo de Geografia da referida escola, tendo como vice-diretoras as professoras efetivas de Sociologia e de Língua Portuguesa. Até o ano de 2008 a escola funcionou nesse endereço.

A partir do ano de 2009 as escolas da rede estadual de ensino iniciaram os preparativos para dedicar-se apenas a oferta do ensino médio, atendendo as determinações da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual define a organização curricular para o Ensino Médio estruturada por áreas do conhecimento, integradas por disciplinas afins. Pensando no acesso aos estudantes do Ensino Médio que residiam nos bairros mais distantes e que estudavam na sede do município, a então prefeita, no ano de 2009, resolve transferir a instituição para o uma unidade escolar que atuava como educação infantil, a fim de sediar o colégio Estadual do Campo Anna Junqueira Ayres Tourinho (CECAJAT) para uma região mais próxima das comunidades atendidas.

⁵ O Ministério da Educação (MEC) é o órgão federal responsável por coordenar a política nacional de educação. O Fundo de Assistência Educacional (FAED) foram mecanismos criados para garantir recursos de manutenção e pequenos investimentos direto nas escolas públicas.

Figura 1: Fachada antiga do CECAJAT.



Fonte: Queiroz (2014)

A escola continuou a atender ao mesmo público, só que agora mais próximo de suas residências e destinada apenas as três séries do ensino Médio e a EJA. A escola passou a ter quatro salas de aula de tamanho médio, uma sala pequena para a direção, uma sala pequena para secretaria, uma sala pequena para os professores, uma cozinha e três banheiros (sendo que dois eram para os estudantes), além de uma sala pequena para o almoxarifado. Após algumas reformas a instituição passou a contar com sete salas, sendo três pequenas, e assim permanecemos até o mês de outubro do ano de 2023. O corpo docente da escola era formado por professores efetivos da rede estadual de ensino, professores cedidos pela rede municipal de ensino e professores sob o Regime Especial de Direito Administrativo (REDA).

Figura 2: Fachada antiga do CECAJAT, Preceptoras, coordenador e Residentes do PRP, Edição 2022-2024



Fonte: Acervo da pesquisadora

A escola-campo encontra-se localizada no bairro do Caípe, um bairro misto, considerado urbano, rural e industrial. Nas proximidades da escola encontram-se a Refinaria Landulpho Alves-Mataripe, várias empresas como a Nacional Gás, Copagaz e Ultragás, dentre outras que trabalham com combustíveis e outros aditivos. Os estudantes dessa escola são compostos por filhos dos trabalhadores dessas e de outras empresas, assim como pessoas beneficiadas por programas de transferência de renda, pequenos comerciantes, feirantes, pescadores e marisqueiras.

A coordenação escolar é formada por funcionários efetivos da rede estadual e municipal de educação. Os três coordenadores se dividem nos três turnos de funcionamento da escola. Há ainda um coordenador enviado pela Secretaria de Educação que visita a escola mensalmente.

O colégio é adepto da pedagogia de projetos. Uma escola de projetos é aquela que faz uso de uma metodologia que incentiva os estudantes a resolverem problemas do mundo real apoiado nos quatro “pês” da aprendizagem criativa (projetos, paixão, pares e pensar brincando). Essa concepção dialoga com a proposta de Resnick (2014), que defende a importância de ambientes educacionais onde os estudantes possam aprender de forma ativa, criativa e colaborativa, por meio de atividades que despertam interesse, envolvimento e sentido. Além disso, a pedagogia de projetos encontra respaldo em Hernández e Ventura (1998), para quem os projetos favorecem a articulação entre os saberes escolares e os contextos sociais dos alunos, permitindo que o currículo se torne mais significativo. A adoção dessa abordagem metodológica ocorre desde a reorganização curricular da escola, consolidando-se como eixo estruturante do Projeto Político Pedagógico e como estratégia de articulação entre território, identidade e aprendizagem significativa.

A proposta encontra-se inserida no Projeto Político Pedagógico (PPP), que acontecem ao fim de cada unidade letiva. Na primeira unidade, o projeto “Identidade como ponto de partida para as múltiplas linguagens” propõe um mergulho nos saberes do sujeito e na valorização da expressão cultural local. Na segunda unidade, o projeto “Profissões” permite aos estudantes explorarem o mundo do trabalho e a refletir sobre seus projetos de vida. Já na terceira unidade, o projeto “Qual é a sua raiz?” investiga a ancestralidade, os vínculos com a terra, a oralidade e as narrativas identitárias das comunidades do campo.

Essa organização revela uma prática intencional de valorização da identidade, do território e dos saberes culturais dos estudantes, princípios alinhados com os

fundamentos de uma educação mais contextualizada, especialmente nas escolas do campo. De acordo com Arroyo (2017), a escola que assume a diversidade socioterritorial como ponto de partida reafirma seu compromisso ético com a formação crítica e com a valorização da vida em seus múltiplos sentidos. Além disso, o Projeto Político Pedagógico, conforme Veiga (2008), deve expressar os valores e finalidades da escola, integrando propostas metodológicas que estimulem o protagonismo estudantil e a aprendizagem significativa.

Por conta da pedagogia de projeto o colégio a nível estadual foi vencedor de dois projetos estruturantes com a Educação Patrimonial Artística (doravante EPA), Tempos de Arte Literária (doravante TAL). Essa conquista evidencia o reconhecimento da proposta pedagógica do colégio, que se sustenta na articulação entre currículo, cultura e território. Os projetos estruturantes promovidos pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia têm como objetivo estimular práticas educativas que valorizem as expressões artísticas, a memória social e o envolvimento dos estudantes com os bens culturais de sua comunidade.

Com as premiações, os projetos EPA e TAL, o colégio foi reconhecido com êxito escolar na dimensão da prática pedagógica, comprometida com a formação integral e cidadã, aproximando a escola dos princípios constitucionais de uma educação de qualidade social (BRASIL, 1988; BAHIA, 2020).

Refletindo acerca da formação de professores, o CECAJAT tem desenvolvido um papel importante na melhoria da qualidade de ensino, contribuindo de forma significativa para elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). De acordo com as últimas edições do IDEB⁶, a escola alcançou/superou as metas estabelecidas, evidenciando o impacto das ações pedagógicas implementadas, inclusive aquelas vinculadas ao PRP.

Paralelamente ao ano letivo de 2023, o governo estadual adquiriu um terreno e nele edificou uma nova escola. A construção foi concluída no mesmo ano, e a mudança para o novo prédio ocorreu em fevereiro do ano seguinte, quando a instituição foi oficialmente reinaugurada e passou a se chamar Colégio Estadual do Campo Anna Junqueira Ayres Tourinho, com oferta de tempo integral à comunidade.

⁶ Dados extraídos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). As informações estão disponíveis no portal do IDEB, com resultados por escola, município e estado. Disponível em: <https://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 27 out. 2025.

A nova estrutura escolar conta com doze salas de aula climatizadas, uma quadra coberta, uma quadra Society, um restaurante estudantil, uma cozinha, um teatro com capacidade para duzentas e oitenta pessoas, salas administrativas, almoxarifado, laboratórios de química, linguagem, física e biologia, além de uma sala de dança e um espaço multifuncional destinado ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Com a mudança, a escola atraiu estudantes de cidades circunvizinhas, como Madre de Deus e Candeias, reforçando o compromisso da gestão e do corpo docente em ofertar uma educação pública de qualidade, o que tende a refletir positivamente nos indicadores educacionais, avaliações externas e projetos premiados.

Figura 3: Vista aérea do novo prédio estrutural do Colégio



Fonte: COSTA, Rui. *[Imagem publicada na rede social X]*. X, 20 fev. 2024. Disponível em: https://x.com/costa_rui/status/1759963517816373537/photo/1. Acesso em: jul. 2025.

Figura 4: Fachada principal do novo prédio do colégio



Fonte: COSTA, Rui. *[Imagem publicada na rede social X]*. X, 20 fev. 2024. Disponível em: https://x.com/costa_rui/status/1759963517816373537/photo/1. Acesso em: jul. 2025.

O colégio, conhecido carinhosamente pela sigla CECAJAT, oferece atualmente o Ensino Médio Integral, Novo Ensino Médio e Curso Técnico em Meio Ambiente e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Funciona de segunda a sexta-feira, iniciando às 07h15m e encerrando às 17h20m. E no turno noturno opera de segunda a sexta-feira, das 07h15m às 17h20m, ofertando, nesse período, as modalidades EJA VI e VII e o curso técnico. Segundo dados da secretaria escolar, em 2022 havia 418 alunos matriculados; em 2023, 545; e em 2024, 597 estudantes. O corpo docente é composto por professores licenciados e pós-graduados especialistas, mestres e doutores, com experiência docente que varia de 5 a 25 anos de atuação. A equipe gestora é formada por uma diretora efetiva de Química, no cargo desde 2016, e uma vice-diretora de Língua Portuguesa, que atua na função desde 2004.

O principal objetivo da instituição é promover o desenvolvimento integral dos estudantes, valorizando suas habilidades e ampliando suas perspectivas de inserção no mundo do trabalho, de modo a formar cidadãos críticos e protagonistas de suas trajetórias.

Nessa perspectiva, compreender o ambiente escolar em que a pesquisa se desenvolveu é essencial para situar o campo empírico e contextualizar as experiências dos participantes do Programa Residência Pedagógica (PRP). É a partir desse cenário educativo, com suas especificidades, desafios e potencialidades, que o estudo busca analisar de que forma o PRP contribui para o processo formativo dos futuros professores de Língua Portuguesa, articulando teoria e prática em um contexto real de ensino.

2.3 O FOCO DA PESQUISA

O objeto de estudo desta pesquisa está organizado no contexto da formação inicial de professores de Língua Portuguesa, a partir do Programa Residência Pedagógica (PRP), edição 2022–2024, no Subprojeto de Letras-Língua Portuguesa da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), *Campus* dos Malês, no município de São Francisco do Conde, no estado da Bahia. Trata-se de uma iniciativa de grande relevância no âmbito das políticas públicas de formação docente, por buscar articular os saberes acadêmicos com as experiências práticas vivenciadas no cotidiano escolar, conforme orienta a Portaria CAPES nº

38/2018, articulando escola e universidade numa parceria de construção de conhecimentos e saberes.

A pesquisa contou com a participação de dezessete (17) estudantes⁷ do curso de Letras - Língua Portuguesa, selecionados por processo seletivo na segunda edição do programa (2022-2024), os quais foram convidados a responder a um questionário, elaborado no *GoogleForms*, contendo quatorze questões que envolvem a temática da formação inicial de professores e o PRP e sua contribuição (ou não) para o desenvolvimento das competências e habilidades professorais na prática docente dos futuros professores.

As questões que integram o questionário abordam a experiência formativa entre universidade e escola, as contribuições e as percepções dos participantes quanto ao desenvolvimento de suas habilidades profissionais, o impacto ou não do Programa Residência Pedagógica na formação inicial de professores do curso de Letras da UNILAB e seus impactos na profissionalização docente.

As respostas coletadas por meio do questionário visam contribuir para a compreensão das percepções dos licenciandos acerca da experiência vivenciada na escola-campo, permitindo uma leitura crítica dos efeitos formativos do PRP à luz do referencial teórico adotado.

Com base nesse recorte investigativo, torna-se fundamental apresentar os sujeitos que compõem o universo da pesquisa, uma vez que são eles que dão sentido e legitimidade às análises empreendidas. A compreensão do perfil dos participantes, de suas trajetórias formativas e de suas experiências no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP) permitirá contextualizar as respostas obtidas, revelando como cada um vivenciou os processos de aprendizagem, os desafios e as contribuições do programa para sua formação docente.

2.4 OS PARTICIPANTES

Os participantes desta pesquisa são estudantes do curso de Letras - Língua Portuguesa matriculados entre o quinto e o sétimo período. Três (03) residentes eram do gênero masculino e quatorze (14) do gênero feminino. Dos dezessete (17) residentes, dez (10) são brasileiros (Brasil), seis (06) são guineenses (Guiné-Bissau)

⁷ Na pesquisa os estudantes foram nomeados como residentes, por se tratar da nomenclatura utilizada pelo Programa Residência Pedagógica.

e um (01), angolano (Angola), totalizando sete (07) estrangeiros que integraram a segunda edição do PRP (2022-2024) do Subprojeto de Letras da UNILAB distribuídos entre 20 e 40 anos de idade. Essa composição diversificada permitiu observar como diferentes trajetórias formativas, culturais e sociais interferem no processo de constituição da identidade docente, ampliando a análise sobre a inserção do PRP em contextos de multiculturalidade.

O Subprojeto de Letras contou com a atuação de três preceptoras na escola-campo, responsáveis pelo acompanhamento pedagógico dos residentes em diferentes turmas. Essa organização ampliou as possibilidades de mediação entre universidade e escola, fortalecendo o caráter formativo do programa.

Todos os residentes foram convidados por meio de mensagem institucional e orientados previamente quanto ao conteúdo e à forma de participação. A adesão ao estudo ocorreu de forma voluntária, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em conformidade com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que assegura o respeito aos princípios éticos da pesquisa com seres humanos.

A seleção para o ingresso no programa foi realizada por meio de processo seletivo interno promovido pela coordenação institucional da UNILAB, conforme previsto na chamada pública da CAPES, das diretrizes da Portaria nº 38/2018 e do chamamento público da UNILAB, conforme Edital nº 27/2022, parametrizados de acordo com critérios de análise do coeficiente de rendimento, carta de intenção, disponibilidade de tempo para as atividades do programa e compromisso com a formação docente.

Como visto, a maioria dos participantes eram do sexo feminino e, algumas destas, com famílias constituídas. Outros, já com filhos crescidos, veem na universidade a oportunidade de adquirir conhecimento, conquistar uma profissão e, por consequência, integrar-se ao mercado de trabalho e melhorar suas condições de vida. Essa diversidade de trajetórias e motivações enriquece o processo formativo e reflete o compromisso da UNILAB com uma formação inclusiva, intercultural e socialmente referenciada. Os residentes participaram de atividades de observação, regência e elaboração de materiais pedagógicos sob orientação da preceptora e da docente orientadora, em consonância com os objetivos do programa.

A produção dos dados da pesquisa foi realizada através de questionário elaborado pela pesquisadora, contendo dez questões objetivas e quatro questões

subjetivas, disponibilizado por meio da plataforma *GoogleForms*. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo devidamente informados sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos adotados, os riscos envolvidos e o direito de desistência a qualquer momento, conforme recomenda a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Considerando a diversidade do grupo participante e o caráter formativo do Programa Residência Pedagógica, torna-se essencial compreender de que maneira os instrumentos metodológicos utilizados permitiram captar as percepções, experiências e desafios vivenciados por esses sujeitos. A seguir, serão apresentados os procedimentos e os instrumentos de coleta de dados que possibilitaram a sistematização das informações necessárias à análise, garantindo o rigor científico e a coerência entre o objeto investigado e os objetivos desta pesquisa.

2.5 A VALIDAÇÃO DA PESQUISA

A referida pesquisa está inscrita no registro do Comitê de Ética da Plataforma Brasil, com o título: *Formação Inicial de Professores e aperfeiçoamento no âmbito do Programa Residência Pedagógica, sob a responsabilidade desta pesquisadora e agenciada pela instituição proponente da UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira*, sob o número CAAE: 88634825.3.0000.5576, cujo comprovante está inscrito pelo número: 053735/2025. O parecer emitido pelo Comitê de Ética⁸ em Pesquisa foi o de número 7.695.055, conforme previsto pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta as pesquisas na área das Ciências Humanas e Sociais no Brasil, que considerou, no âmbito do nosso estudo, favorável à realização da pesquisa com seres humanos.

Com a aprovação e validação da pesquisa, demos continuidade à constituição rigorosa da metodologia adotada em todas as fases do estudo, a começar pela definição dos objetivos, perpassando pela análise e interpretação das informações obtidas através do questionário. Tal rigor metodológico se alinha à perspectiva de Minayo (2014), ao afirmar que a validade de uma pesquisa qualitativa não está apenas

⁸ O parecer favorável do Comitê de Ética assegurou que todos os procedimentos metodológicos respeitaram os princípios da pesquisa com seres humanos, conforme Resolução nº 510/2016.

na fidelidade às técnicas, mas sobretudo na coerência entre os objetivos, os procedimentos e a leitura crítica dos dados.

Este trabalho de pesquisa foi desenvolvido respeitando os critérios éticos, assegurando o anonimato dos participantes, o esclarecimento das possíveis dúvidas sobre a pesquisa, riscos envolvidos e, por fim, a aceitação e concordância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por parte dos participantes. Todo o processo foi guiado pelo compromisso ético de garantir a integridade dos dados, o respeito aos sujeitos e a transparência metodológica.

“Utilizamos o modelo de análise de textos proposto por Bronckart (1999/2012), desenvolvido em pesquisas do ISD para realizarmos as nossas análises” (Oliveira, 2016, p.11). A escolha desse modelo se justifica pela coerência com o referencial adotado na pesquisa e pela possibilidade de articular os dados linguageiros dos sujeitos com as dimensões sociais e formativas presentes nas práticas docentes.

Dessa forma, após a validação ética e a definição dos parâmetros metodológicos, o desenvolvimento da pesquisa passou a se sustentar não apenas em fundamentos teóricos e técnicos, mas também na implicação subjetiva da pesquisadora no processo investigativo. Considerando que toda pesquisa qualitativa envolve a presença e a interpretação do sujeito que a conduz, torna-se essencial explicitar o lugar de fala, a trajetória e o envolvimento da pesquisadora, elementos que influenciam as escolhas metodológicas, a leitura dos dados e o diálogo com o campo de estudo.

A seguir, apresentaremos um breve percurso formativo e reflexivo dessa pesquisadora, evidenciando como sua inserção no contexto da Residência Pedagógica contribuiu para a compreensão e a construção deste trabalho.

2.6 A PESQUISADORA E PRECEPTORA

Trata-se de uma professora licenciada em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), docente de Língua Portuguesa com carga horária de 20 horas, lotada na escola campo desde o ano de 2009, período em que, inclusive, o colégio deixou a sede do município e passou a atuar no bairro do Caípe. Entretanto, sua história com a escola pública antecede a efetivação no cargo. A atuação profissional teve início em 2002, na condição de professora contratada, lecionando Ensino Religioso e Relações Humanas no Instituto Municipal Luiz Viana

Neto. Em 2004, assumiu suas primeiras turmas de Língua Portuguesa, consolidando, desde então, sua identificação com a profissão docente.

Com a instalação e funcionamento da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) em 2013 no município, vislumbrou-se a oportunidade de ampliação da formação acadêmica; inicialmente por meio de um curso de especialização e, posteriormente, com o ingresso no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no qual atuou como supervisora no período de agosto de 2018 a janeiro de 2020. Foi nesse contexto que a pesquisadora recebeu seu primeiro estagiário da UNILAB, experiência que despertou a compreensão de que a escola básica também se configura como espaço de formação inicial docente. Embora esse momento tenha sido inicialmente desafiador, uma vez que não havia experiência prévia com a formação de futuros professores, a vivência revelou-se decisiva para a compreensão do papel formador do professor da educação básica e para a reflexão acerca da articulação entre teoria e prática na docência, conforme defendem autores como Freire (1996).

Na condição de preceptora, sua atuação envolveu o acompanhamento sistemático das atividades desenvolvidas pelos residentes, abrangendo desde o planejamento das aulas até a elaboração de materiais didáticos, observações em sala, regências, rodas de conversa e momentos de reflexão coletiva. Nesse processo, desempenhou o papel de mediadora entre a universidade e a escola, articulando propostas acadêmicas aos desafios concretos da prática pedagógica. Tal função formativa exigiu escuta constante e um movimento contínuo de ressignificação do próprio fazer docente. Conforme aponta Cicurel (2020), o agir professoral no contexto da formação inicial demanda intencionalidade, sensibilidade didática e a capacidade de transformar o cotidiano escolar em espaço de reflexão.

O trabalho desenvolvido possibilitou intensas trocas de experiências com os residentes, tanto brasileiros quanto estrangeiros. A diversidade cultural e linguística trazida por esses sujeitos contribuiu para o contato com realidades educacionais de outros países lusófonos, ampliando o olhar da pesquisadora sobre a docência e seus múltiplos contextos. A inserção nesse programa permitiu, ainda, a descoberta de uma dimensão até então pouco explorada de sua atuação profissional: a docência formadora. Essa experiência evidenciou a possibilidade de contribuir diretamente para a formação de novos professores, ao mesmo tempo em que proporcionou aprendizagens decorrentes das vivências e perspectivas dos licenciandos.

Com a experiência acumulada na primeira edição do programa, a pesquisadora candidatou-se novamente a função de preceptora na segunda edição do Programa Residência Pedagógica (PRP), iniciada em outubro de 2022 e encerrada em abril de 2024. Nessa etapa, as atividades ocorreram predominantemente de forma presencial, o que demandou novas estratégias de acompanhamento e de integração dos residentes à rotina escolar. Foram organizados encontros semanais, realizadas análises de gêneros textuais, atividade planejadas considerando as necessidades das turmas, promoção de estudos de documentos curriculares como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) e discutidas situações concretas vivenciadas nas salas de aula.

A leitura crítica dessas normativas evidencia que, embora a legislação educacional seja fundamental para orientar a formação inicial, ela não é suficiente, por si só, para abarcar a complexidade dos processos formativos. Torna-se, portanto, necessário compreender como tais documentos se materializam no cotidiano da escola e de que modo dialogam com as experiências de residentes, preceptores e orientadores. Nos tópicos seguintes, aprofunda-se esse movimento, com a apresentação dos instrumentos de coleta de dados, dos sujeitos da pesquisa e das aproximações teórico-metodológicas que fundamentam o estudo.

A escola-campo, marcada por seu perfil de educação por projetos e pela forte vinculação com a comunidade local, configurou-se como um espaço fértil para o desenvolvimento das competências docentes previstas no PRP. Ademais, o vínculo construído com os estudantes e com os membros da equipe escolar mostrou-se fundamental para o fortalecimento do trabalho coletivo e para a resignificação do papel da pesquisadora enquanto educadora.

Por fim, a trajetória da pesquisadora, constituída a partir de sua vivência como professora da educação básica e preceptora do PRP, orienta o olhar reflexivo que sustenta esta pesquisa. Na sequência, apresentam-se os elementos teórico-metodológicos que estruturam o estudo.

2.7 CONDUÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA À LUZ DE EXPERIÊNCIAS PRATICADAS

A construção da metodologia desta pesquisa dialoga com trabalhos anteriores que investigaram a formação inicial de professores a partir de suas experiências

práticas no estágio supervisionado. Em especial, a tese de Oliveira (2016) constitui um referencial metodológico inspirador, tanto na abordagem teórico-metodológica quanto na concepção do papel do pesquisador como sujeito implicado na formação docente.

Ainda segundo Oliveira (2016), a análise do agir professoral construídas pelos estagiários sobre o trabalho docente permite compreender como essas representações se articulam à formação inicial de professores e ao exercício do agir docente.

No contexto desta pesquisa, o agir dos residentes do PRP assumem um papel igualmente relevante. Ao narrar suas experiências de observação, planejamento e regência, os licenciandos produzem discursos que expressam não apenas percepções sobre a prática docente, mas também modos de compreender a si mesmos como futuros professores. Tais percepções revelam como os residentes interpretam os desafios da sala de aula, a mediação da preceptora, as exigências curriculares e os processos de interação com a comunidade escolar.

Dessa forma, o estudo das representações, aqui, não se restringe a uma análise discursiva em sentido estrito, mas torna-se um recurso para problematizar a formação inicial no âmbito do PRP. A partir delas, é possível compreender como os residentes constroem sentidos sobre agir languageiro (Bronckart, 2008) e sobre o agir professoral (Cicurel, 2020), categorias que estruturam este trabalho. Assim, o agir languageiro e o agir professoral emergentes dos questionários não são vistas como meras opiniões, mas como pistas para compreender a constituição da identidade docente em processo, atravessada pelas condições materiais da escola do campo, pela mediação da preceptora e pelo projeto institucional da UNILAB.

Do mesmo modo, esta pesquisa, ao investigar como o Programa Residência Pedagógica (PRP) contribui na formação inicial dos licenciandos em Letras, propõe compreender como os residentes representam sua prática pedagógica, os desafios do cotidiano escolar e os saberes mobilizados em suas ações. Assim como Oliveira (2016), valorizamos os registros construídos no interior da prática docente como ponto de partida para análise reflexiva.

Ainda conforme Oliveira (2016), o estágio supervisionado deve ser entendido como um espaço de desenvolvimento profissional no qual o estagiário atua como protagonista de seu processo formativo. Assim, “o estágio supervisionado pode

oferecer, aos estagiários, condições de analisar a sua própria atividade de modo a refletir e transformar seu trabalho docente” (Oliveira, 2016, p. 19).

Inspirada nessa concepção, a presente investigação mobiliza a observação participante como instrumento-chave, associando o olhar da pesquisadora à escuta sensível das experiências formativas dos residentes, tal como preconizado por Lüdke e André (1986). A figura do pesquisador-docente se assemelha à de Oliveira (2016), que atuou como professor do Curso Normal e, por isso, possuía envolvimento direto com o campo investigado. Dessa maneira, “a produção dos dados ocorreu em uma escola [...] cujo foco concentrou-se no Curso Normal, uma modalidade de ensino médio que profissionaliza futuros professores” (Oliveira, 2016, p. 10).

Esse entrelaçamento metodológico com a pesquisa de Oliveira (2016) fortalece a perspectiva adotada nesta dissertação, que entende a formação inicial como um processo contínuo, situado, experiencial e dialógico entre os sujeitos da escola e da universidade.

Assim, as aproximações teórico-metodológicas aqui estabelecidas, inspiradas em Oliveira (2016) e sustentadas por autores como Bronckart (2008) e Cicurel (2020), permitiram construir uma base sólida para a compreensão da formação inicial docente no âmbito do Programa Residência Pedagógica. Essa fundamentação possibilita situar a pesquisa em um contexto institucional específico, cuja identidade e missão educativa exercem influência direta na formação dos futuros professores.

Nesse sentido, o capítulo seguinte apresenta a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) *Campus* dos Malês, destacando seu papel histórico, político e pedagógico na consolidação de uma proposta formativa voltada à integração, à diversidade e ao compromisso social com a educação pública.

3 CAPÍTULO II - A UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB) *CAMPUS DOS MALÊS*

Ao situar esta pesquisa, considera-se essencial apresentar a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e, de modo particular, o *Campus* dos Malês, localizado no município de São Francisco do Conde, no Recôncavo Baiano. Mais que um espaço físico, o *Campus* se consolidou como um símbolo de resistência, memória e reparação histórica. A escolha do nome “Malês” evoca a Revolta dos Malês (1835)⁹, o maior levante urbano de africanos escravizados no Brasil, inscrevendo a instituição na luta histórica do povo negro por liberdade e dignidade.

Criada pela Lei nº 12.289/2010, a UNILAB nasceu com a missão de integrar o Brasil aos países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), formando profissionais comprometidos com transformação social e cooperação internacional. Essa missão se concretiza diariamente na convivência de estudantes brasileiros e internacionais, oriundos de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste, o que confere ao *Campus* uma atmosfera multicultural e desafiante para as práticas pedagógicas.

A presença da UNILAB no Recôncavo baiano adquire significado especial pelo território em que se encontra inserida. São Francisco do Conde, segundo dados do IBGE¹⁰, é uma das cidades mais pretas do Brasil, com população majoritariamente afrodescendente, herdeira de quilombos, de engenhos e de lutas seculares pela terra e pela liberdade. Essa configuração demográfica e cultural transforma o município em lugar privilegiado para a reflexão sobre a afrobrasilidade e para a construção de políticas de inclusão na educação superior.

⁹ O nome do *campus* faz referência à Revolta dos Malês, movimento de resistência protagonizado por africanos escravizados na capital baiana, Salvador, em janeiro de 1835. O movimento recebeu esse nome por serem assim chamados os negros muçulmanos que o organizaram. A expressão “malê” vem de “imalê”, que na língua iorubá significa “muçulmano”. Os malês eram, portanto, os muçulmanos de língua iorubá, conhecidos como “nagôs” na Bahia. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/2014/05/15/unilab-campus-dos-males-e-inaugurado-em-sao-francisco-do-conde-na-bahia/>. Acesso em: 27 out. 2025.

¹⁰ Segundo dados do Censo Demográfico de 2022, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e reproduzidos pelo portal *Terra*, São Francisco do Conde (BA) figura entre os nove municípios brasileiros com maior proporção de pessoas autodeclaradas pretas. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/censo-2022-quais-sao-os-9-municipios-do-brasil-onde-autodeclarados-pretos-sao-maioria%2Cb9c292c392abb68ade09388fe2a05648dgrwmsd1.html>. Acesso em: 27 out. 2025.

Do ponto de vista econômico, o município é marcado pela presença da Refinaria Landulpho Alves (RLAM) no bairro de Mataripe, uma das mais antigas do país, que ao mesmo tempo em que gera emprego e arrecadação, também traz desafios ambientais e sociais. Esta refinaria de Mataripe em 2021 foi privatizada e gerenciada pela ACELEM. Essa complexidade territorial histórica, social e econômica confere ao *Campus* dos Malês uma função estratégica: articular ensino, pesquisa e extensão em diálogo direto com os problemas e potencialidades locais.

Na UNILAB, a internacionalização acontece primordialmente, é sua essência. Ela se define como uma instituição de reparação, voltada ao enfrentamento das desigualdades históricas, ao mesmo tempo em que se abre à integração com os países da CPLP. No *Campus* dos Malês, essa missão se concretiza pela presença cotidiana de estudantes dos diversos países que integram o continente africano e brasileiros, mas também pela valorização das epistemologias negras e pelas práticas pedagógicas fundamentadas em princípios de decolonialidade, diversidade e justiça social.

O Curso de Letras - Língua Portuguesa foi delineado para responder às demandas das comunidades circunvizinhas, territorialidade internacional africana, cuja missão institucional se reflete na oferta de um curso de qualidade e aprimoramento profissional, com um currículo que se diferencia dos demais de outras universidades, configurado na seguinte estruturação, conforme diretrizes do PPC do curso de Letras (2016):

- Formação linguística e literária sólida, incluindo estudos da língua portuguesa em sua diversidade e literaturas brasileiras e africanas de língua portuguesa;
- Formação pedagógica integrada, com disciplinas de didática, políticas de língua e metodologias de ensino;
- Prática como Componente Curricular (PCC) e estágios supervisionados, que inserem precocemente o licenciando nas escolas públicas da região, especialmente em contextos rurais e quilombolas;
- Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) articulado à pesquisa e à extensão.

Essa pesquisa privilegia a concepção de linguagem como prática social, o ensino por gêneros textuais e os multiletramentos, preparando os professores para

atuar em escolas de educação básica marcadas pela diversidade cultural e pelo desafio de inclusão educacional.

Além do curso de Letras não podemos deixar de mencionar o Mestrado em Estudos de Linguagens (MEL-Malês), o qual amplia e aprofunda os compromissos da graduação. Dele pode-se destacar que a sua área de concentração é “Afrobrasilidades e Africanidades: Linguagens e Culturas”, sustentada por uma perspectiva afrocêntrica e decolonial, as quais coadunam com a missão da instituição.

Para além disso, os cursos de graduação ofertados pela universidade bem como o MEL - Malês estabelecem políticas afirmativas robustas, reservando vagas para negros, indígenas, quilombolas, pessoas trans, refugiados egressos de escolas públicas, reafirmando a vocação da UNILAB como universidade de reparação. Entre os principais desafios do *Campus* dos Malês, destacam-se:

- Garantir permanência estudantil em um contexto de vulnerabilidade socioeconômica;
- Ampliar a produção acadêmica de impacto, fortalecendo pesquisa e extensão;
- Consolidar parcerias com escolas públicas, potencializando a formação inicial de professores;
- Fortalecer a cooperação internacional, especialmente com os países da CPLP.

Ainda de acordo com o PPC - Letras (2016), o *Campus* dos Malês é considerado como referência nacional e internacional na formação inicial de professores, tendo em vista sua missão no comprometimento com reflexões acerca da educação antirracista, aliando-se às teorias de direito linguístico e a valorização das culturas afro-diaspóricas.

A UNILAB, em especial em São Francisco do Conde, não apenas forma professores: ela ressignifica histórias, fortalece identidades e abre caminhos para que jovens negros, quilombolas e estudantes de países africanos possam escrever suas próprias narrativas. Entre memória e futuro, a universidade reafirma sua função pública: formar cidadãos críticos e educadores comprometidos com a diversidade, a justiça social e a cooperação internacional. A seguir, o curso de Letras da UNILAB – Malês será explicado.

3.1 O CURSO DE LETRAS DA UNILAB CAMPUS DOS MALÊS

De acordo com informações que constam no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Letras (2016, p.27), o Curso de Letras Língua Portuguesa do *Campus* dos Malês foi criado em 2013, como parte da estratégia de consolidação da UNILAB na Bahia, em um município de forte presença negra e de significados históricos profundos, São Francisco do Conde. Desde a sua concepção, o curso foi pensado como um instrumento de democratização do acesso ao ensino superior e de fortalecimento das relações entre Brasil e países da CPLP.

Conforme PPC do curso de Letras da UNILAB (2013, rev. 2020), a criação do curso insere-se no contexto da expansão das universidades federais promovida pelo REUNI (2007) e na agenda de reparação histórica e integração internacional expressa na Lei nº 12.289/2010. Essa lei, que institui a UNILAB, define que a criação do curso deve ser lida à luz de duas agendas: de um lado, o processo de expansão das universidades federais no Brasil nos anos 2000, que buscava interiorizar e diversificar a educação superior; de outro, a necessidade de reparação histórica, garantindo à população negra e a estudantes de países africanos a oportunidade de se formar em uma instituição que reconhecesse suas histórias, culturas e saberes.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) fundamenta-se em uma concepção de linguagem como prática social, em diálogo com as perspectivas do Interacionismo Sociodiscursivo e dos multiletramentos. Entre os objetivos gerais, destacam-se:

- Formar professores críticos e comprometidos com a transformação social;
- Valorizar a diversidade linguística e literária, reconhecendo as múltiplas variedades do português e as literaturas da lusofonia;
- Inserir o licenciando em práticas educativas que dialoguem com a realidade local e com demandas globais;
- Promover a integração entre ensino, pesquisa e extensão como eixo articulador da formação.

Esses princípios se articulam com a missão maior da UNILAB: ser uma universidade de reparação, decolonial e voltada à cooperação internacional. O curso possui uma carga horária de 3.570 horas, organizada em diferentes núcleos de formação:

1. Núcleo Comum - oferece disciplinas básicas e de integração, aproximando os estudantes das grandes áreas das Humanidades;
2. Estudos Linguísticos - abrangem fonética, morfossintaxe, semântica, análise do discurso e sociolinguística, formando uma visão crítica da língua portuguesa em suas múltiplas dimensões;
3. Estudos Literários - contemplam desde a literatura portuguesa clássica até as literaturas afro-brasileiras e africanas de língua portuguesa, reafirmando o compromisso com a afro-brasilidade;
4. Linguística Aplicada e Língua Inglesa - ampliam o repertório, oferecendo ferramentas de análise comparativa e possibilidades de inserção em contextos multilíngues;
5. Formação Pedagógica - articula fundamentos de educação, didática, políticas públicas e metodologias de ensino, preparando o licenciando para a sala de aula;
6. Prática como Componente Curricular (PCC) - distribuída ao longo de vários semestres, insere o estudante desde cedo em atividades de observação e intervenção escolar;
7. Estágio Supervisionado - dividido em quatro etapas progressivas, garante experiência efetiva em turmas da educação básica;
8. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) - articula a formação em torno de pesquisa aplicada, permitindo que o estudante produza conhecimento sobre ensino, linguagem e literatura.

Essa estrutura dos cursos garante a articulação entre teoria e prática, e fortalece o compromisso da UNILAB com a formação situada. A Prática como Componente Curricular (PCC) é um dos grandes diferenciais do curso. Ao ser distribuída desde os primeiros semestres, permite que o estudante compreenda a realidade escolar, observe práticas docentes e desenvolva estratégias de ensino em diálogo com professores da rede pública.

De acordo com Oliveira (2020), o estágio supervisionado no curso de Letras da UNILAB deve ser entendido não apenas como exigência curricular, mas como prática constitutiva da identidade docente, articulando teoria e prática de modo indissociável. Ainda sobre os Estágios Supervisionados, estes se estruturam em quatro fases conforme ilustração do quadro abaixo:

Quadro 3- Fases do Estágio Supervisionado em Letras-UNILAB-Malês

Fase	Descrição	Objetivo principal
1	Observação do espaço escolar e das práticas pedagógicas.	Compreender a dinâmica escolar e a atuação docente.
2	Planejamento de atividades de ensino de língua e literatura.	Desenvolver propostas pedagógicas articuladas ao currículo.
3	Intervenção supervisionada em turmas da educação básica.	Vivenciar a prática docente em situações reais de sala de aula.
4	Consolidação da prática, com elaboração de relatórios críticos.	Refletir sobre a prática e sistematizar aprendizagens.

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de acordo com Oliveira (2020).

Essa combinação garante que a formação não se limite a conteúdos teóricos, mas esteja sempre atravessada pelo contato direto com o cotidiano das escolas, em especial as do Recôncavo e de comunidades quilombolas. Como afirma Pimenta (2012, p. 18-19, *apud* Oliveira, 2020, p. 113), “professorar não é uma atividade burocrática, mas uma contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados”. O estágio deve ser compreendido como um agir professoral (CICUREL, 2011, *apud* Oliveira, 2020), isto é, um conjunto de ações verbais e não verbais que caracterizam a prática do docente em formação.

O egresso do curso é formado para ser professor de Língua Portuguesa e literaturas, mas sua atuação se estende à pesquisa, extensão, produção de materiais didáticos e projetos culturais. O PPC destaca ainda competências como:

Quadro 4 - Competências do Egresso do Curso de Letras (PPC/UNILAB)

Competência	Descrição
Diversidade linguística	Reconhecer a variedade do português em seus usos sociais.
Literatura como expressão	Compreender a literatura como fenômeno estético, cultural e político.
Crítica social	Atuar de forma crítica diante das desigualdades sociais e raciais.
Inclusão educacional	Desenvolver práticas pedagógicas inclusivas em consonância com políticas educacionais.

Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com o PPC-Letras-Malês (2016)

Esse perfil é especialmente importante para o Recôncavo, onde a demanda por professores preparados para lidar com realidades multiculturais e vulneráveis é significativa. O curso de Letras do Malês dialoga diretamente com políticas e legislações nacionais:

- LDB nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes da educação nacional;

- Resolução CNE/CP nº 2/2015 e nº 2/2019, que definem as diretrizes para a formação inicial de professores;
- Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008, que obrigam o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena;
- BNCC (2018), que orienta o ensino de língua e literatura em perspectiva por competências.

Essa articulação fortalece o papel do curso como espaço de formação docente crítica e intercultural, que representa mais que uma graduação: é parte de um projeto político-pedagógico maior da UNILAB, que alia reparação histórica, valorização da afrobrasilidade e integração internacional. Ao articular teoria e prática, internacionalização e território, o curso prepara profissionais comprometidos com a educação básica da rede pública, com os direitos linguísticos e com a diversidade cultural.

3.1.1 Identidade, Diversidade e Integração: diálogo interinstitucional entre universidade e escola

A relação existente entre a UNILAB e o CECAJAT, significa, no âmbito das comunidades assistidas, uma análise dos projetos político-pedagógicos (PPP) que constitui uma ferramenta fundamental para compreender os princípios que orientam a formação escolar e universitária em diferentes contextos.

Assim como no projeto de integralização e internacionalização da UNILAB, no Colégio Estadual do Campo Anna Junqueira Ayres Tourinho (CECAJAT), sua proposta educativa se estrutura em torno da valorização da diversidade, da promoção das relações étnico-raciais e da integração escola-comunidade. Esses elementos aproximam-se fortemente da missão da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), instituição criada em 2010 para articular ensino, pesquisa e extensão em diálogo com comunidades locais e com países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

Ambas as instituições compartilham uma visão de educação comprometida com a transformação social, a afirmação de identidades plurais e a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Ao relacionar o PPP do CECAJAT com a proposta da UNILAB, é possível identificar convergências significativas que fortalecem um

projeto educativo voltado à justiça social, ao reconhecimento cultural e à reparação histórica.

O CECAJAT compreende a inclusão como eixo estruturante de sua prática pedagógica. Acolher estudantes com deficiência, garantir acessibilidade e promover o respeito às diferenças são compromissos explícitos em seu PPP, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), que estabelece no artigo 58 que “a educação dos alunos com necessidades especiais deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino”.

Da mesma forma, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) reforça a necessidade de desenvolver competências relacionadas à empatia, ao diálogo e ao respeito à diversidade (Competência Geral nº 9). Na UNILAB, esses princípios ganham dimensão ampliada, pois a própria criação da universidade responde ao desafio de acolher estudantes de diferentes origens sociais e culturais, sobretudo de países africanos de língua portuguesa. Nesse sentido, tanto a escola quanto a universidade assumem a inclusão como prática cotidiana e como horizonte político-pedagógico.

O PPP do CECAJAT dedica atenção central às relações étnico-raciais, reconhecendo a importância de inserir no currículo práticas que resgatem a memória afro-brasileira e indígena. Esse compromisso está respaldado pela Lei nº 10.639/2003 e pela Lei nº 11.645/2008, que tornam obrigatórios os conteúdos de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na educação básica.

Na UNILAB, esse eixo formativo está intrinsecamente ligado à sua missão institucional, que busca consolidar a integração entre Brasil e África a partir de uma perspectiva intercultural. Como destaca a Resolução CNE/CP nº 2/2019, a formação docente deve contemplar “o reconhecimento e a valorização da diversidade étnico-racial e cultural como dimensão indissociável da prática educativa”. Essa orientação normativa fortalece o papel das duas instituições como espaços de resistência e afirmação identitária.

A pedagogia de projetos adotada pelo CECAJAT viabiliza a construção de práticas que reconhecem e valorizam as identidades locais. Projetos como o *Sarau Literário*, o *Calendário Afro-Brasileiro* e iniciativas de agroecologia são exemplos de ações que vinculam a aprendizagem escolar ao contexto social da comunidade. Esses projetos contribuem para o fortalecimento da autoestima dos estudantes e para a legitimação dos saberes comunitários.

Na UNILAB, essa perspectiva é igualmente valorizada, já que sua proposta pedagógica busca integrar conhecimentos acadêmicos e saberes locais. Paulo Freire (1996, p. 67) lembra que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Essa compreensão se materializa tanto nas práticas do CECAJAT quanto na proposta da UNILAB, que legitimam as identidades dos sujeitos como parte constitutiva do processo formativo.

O protagonismo juvenil é um dos pilares do CECAJAT, que busca formar estudantes autônomos e críticos por meio de metodologias que os colocam no centro da aprendizagem. A pedagogia de projetos, nesse contexto, permite que os jovens relacionem teoria e prática, construindo soluções para problemas reais.

A UNILAB também valoriza essa concepção formativa. A Portaria CAPES nº 38/2018, que regulamenta o Programa Residência Pedagógica, enfatiza a importância de experiências que articulem a formação inicial de professores com a prática escolar, aproximando o discente de sua futura realidade profissional. Essa lógica pedagógica, presente tanto na escola quanto na universidade, fortalece o papel dos estudantes como sujeitos ativos de transformação social.

Por ser uma escola localizada em área rural, o CECAJAT valoriza a identidade do campo e busca promover o desenvolvimento sustentável das comunidades locais. Essa proposta está em sintonia com a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que define as diretrizes da Educação do Campo e orienta para que a escola respeite os modos de vida, as culturas e as especificidades rurais.

A UNILAB, por sua vez, assume em sua missão o compromisso de articular ensino, pesquisa e extensão em diálogo com as demandas regionais, especialmente no Recôncavo Baiano, território marcado por heranças africanas, pela luta camponesa e por práticas comunitárias. Esse encontro entre educação do campo e universidade internacional fortalece um projeto educativo que reconhece a sustentabilidade como prática pedagógica e política.

O CECAJAT destaca em seu PPP a importância da integração com a comunidade, compreendendo-a como parceira ativa no processo de ensino-aprendizagem. Projetos escolares só se consolidam quando dialogam com os saberes comunitários e com a participação das famílias.

Na UNILAB, essa articulação se dá pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Conforme Tardif (2014, p. 38), “os saberes da experiência constituem-se no exercício cotidiano da docência e se alimentam das interações

sociais”. Ao reconhecer o papel das comunidades na formação acadêmica e profissional, tanto escola quanto universidade consolidam uma pedagogia de caráter colaborativo.

O calendário escolar do CECAJAT contempla datas e práticas voltadas ao fortalecimento da cultura afro-brasileira, como a celebração do *Dia da Consciência Negra*. Essa iniciativa não se restringe a eventos pontuais, mas busca promover uma educação antirracista permanente. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) já indicavam a necessidade de abordar a pluralidade cultural como tema transversal, o que foi reforçado pela BNCC (2018).

Na UNILAB, a memória afro-brasileira e africana é estruturante. Sua própria concepção institucional é marcada pelo reconhecimento da diáspora africana e pela valorização da herança cultural negra. Como aponta Costa *et al.* (2021), a universidade cumpre papel reparador e diferenciado, pois legitima saberes historicamente marginalizados e fortalece vínculos com comunidades afrodescendentes.

A trajetória da educação do campo no Brasil é marcada por lutas e conquistas. Desde a década de 1990, movimentos sociais, como o MST, reivindicaram uma pedagogia da terra que respeitasse as especificidades rurais. O PRONERA (1998) ampliou o acesso à educação de jovens e adultos em áreas de reforma agrária, enquanto diretrizes nacionais consolidaram a necessidade de políticas próprias para o campo.

O CECAJAT, ao adotar em seu PPP princípios de identidade local e sustentabilidade, insere-se nesse processo histórico. A UNILAB, por sua vez, fortalece essa perspectiva ao articular-se com territórios do campo e quilombolas, consolidando práticas de extensão que respondem às demandas sociais da região.

A partir da análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do CECAJAT e da missão institucional da UNILAB, torna-se possível identificar pontos de convergência que revelam o compromisso de ambas as instituições com uma educação inclusiva, intercultural e socialmente transformadora. Para evidenciar essas aproximações de maneira sistemática, apresenta-se a seguir um quadro comparativo que sintetiza os eixos estruturantes de cada proposta, destacando suas similitudes e complementaridades no campo da formação humana e cidadã.

Quadro 5 - Comparação entre: PPP do CECAJAT × Proposta da UNILAB

PPP do CECAJAT	Proposta da UNILAB
Educação inclusiva e respeito à diversidade	Missão intercultural e integração de saberes.
Relações étnico-raciais como eixo formativo	Integração Brasil-África e valorização afro-diaspórica.
Pedagogia de projetos e protagonismo juvenil	Formação crítica e prática articulada à realidade social.
Identidade do campo e sustentabilidade	Ensino-pesquisa-extensão em diálogo com comunidades.
Cultura afro-brasileira no calendário escolar	Currículo internacional e reparador da diáspora africana.

Fonte: Elaborado pela autora, de acordo com PPP (2024) e (2016)

O quadro evidencia que, embora situadas em contextos distintos, uma escola campo e uma universidade pública com objetivo internacional, CECAJAT e UNILAB partilham princípios comuns que reforçam a centralidade da diversidade, da inclusão e da valorização cultural como fundamentos pedagógicos. Essa sintonia confirma que a articulação entre escola e universidade pode consolidar práticas educativas que extrapolam os limites institucionais, fortalecendo projetos coletivos voltados à justiça social, à equidade e ao reconhecimento das identidades plurais.

Tanto o CECAJAT quanto a UNILAB assumem papéis estratégicos como espaços de reparação histórica. A escola campo, ao valorizar culturas e saberes locais, contrapõe-se a um modelo escolar homogêneo e urbano. A universidade, por sua vez, rompe com a lógica excludente do ensino superior ao adotar políticas afirmativas, reservando vagas para estudantes negros, indígenas e oriundos de países africanos. Essa política está amparada pela Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) e reforça o caráter diferenciado da UNILAB no cenário nacional.

O estudo comparativo evidencia que o PPP do CECAJAT e a proposta da UNILAB compartilham princípios estruturantes: inclusão, diversidade, valorização cultural, integração comunitária e protagonismo estudantil. Enquanto a escola básica rural fortalece identidades locais e promove práticas sustentáveis, a universidade assume a missão de consolidar a interculturalidade e a reparação histórica no ensino superior.

Essas convergências demonstram que, quando articuladas, a parceria escola e universidade constroem um projeto educacional capaz de dialogar com as demandas contemporâneas da sociedade brasileira, reafirmando a educação como direito social, prática cultural e instrumento de emancipação e reparação histórica.

Ao destacar essas convergências, compreende-se que tanto o CECAJAT quanto a UNILAB não apenas compartilham princípios pedagógicos, mas também constroem práticas que dialogam com os desafios contemporâneos da educação. A valorização da diversidade, a integração com a comunidade e a defesa das identidades locais configuram-se como pontos de encontro entre escola e universidade. Assim, a análise a seguir busca aprofundar como esses elementos se materializam nas práticas formativas de cada instituição, evidenciando suas repercussões no fortalecimento da cidadania, no protagonismo estudantil e na construção de uma educação comprometida com a transformação social.

3.2 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: IMPULSIONANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

De acordo com estudos realizados por Gatti, Barreto e André (2019) e com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2018), a formação inicial de professores no Brasil passou, ao longo das últimas décadas, por transformações significativas, impulsionadas tanto por mudanças nas diretrizes legais quanto pela necessidade de estreitar a relação entre teoria e prática no processo de preparação docente. Nesse contexto, em 2018, foi instituído, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Programa Residência Pedagógica (PRP), por meio da Portaria nº 38/2018, como parte integrante da Política Nacional de Formação de Professores.

Segundo a própria CAPES (Edital nº 06/2018), o PRP foi concebido como continuidade e aprofundamento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), diferenciando-se por enfatizar a imersão prolongada do licenciando nas escolas de educação básica e a corresponsabilidade entre universidades e redes de ensino no processo formativo. Esse marco institucional busca fortalecer a integração entre teoria e prática e consolidar a identidade docente em contextos reais de aprendizagem.

O Programa Residência Pedagógica tem sido objeto de crescente interesse acadêmico nos últimos anos. Pesquisas como as de Costa et al. (2021), Leurquin (2023) e estudos vinculados à CAPES (2020) demonstram que a residência

pedagógica vem sendo avaliada como um espaço de articulação entre universidade e escola, de desenvolvimento profissional docente e de inovação pedagógica.

Esse estado da arte revela que a produção científica sobre o PRP ainda é incipiente quando comparada ao PIBID, mas aponta para contribuições relevantes: fortalecimento da identidade docente, aproximação efetiva entre teoria e prática e protagonismo do licenciando em contextos escolares. Inserir esta dissertação nesse conjunto significa contribuir para o aprofundamento das análises sobre a formação inicial docente na UNILAB, ampliando a visibilidade da experiência em contextos afro-brasileiros e de educação do campo.

Quadro 6: Fundamentação teórica - dispositivos legais (quadro-resumo)

Documento	Ano	Contribuições para a formação docente	Relação com o PRP
LDB nº 9.394	1996	Estabelece diretrizes gerais da educação nacional; define a docência como atividade central da escola básica.	Orienta que a formação se dê em nível superior, legitimando programas como o PRP.
Resolução CNE/CP nº 2	2019	Define as competências gerais para formação docente; enfatiza articulação entre teoria e prática.	O PRP se configura como espaço de integração curricular prática-teórica.
BNCC	2018	Define competências e habilidades dos estudantes da educação básica.	Pressiona cursos de licenciatura a alinhar currículos; o PRP atua como mediador entre BNCC e prática escolar.

Fonte: Elaborado pela autora; BRASIL (1996; 2018; 2019) e GATTI; BARRETO; ANDRÉ (2019).

Esses dispositivos legais, no entanto, não podem ser analisados de forma descolada do contexto em que foram produzidos. A aprovação da BNCC (2018) e da Resolução CNE/CP nº 2/2019 ocorreu em um cenário de instabilidade política, marcado pela ruptura democrática de 2016 e pela adoção de políticas de austeridade que impactaram o financiamento da educação. Esse contexto contribuiu para a formulação de diretrizes mais conteudistas e padronizadas, com menor ênfase nas diversidades culturais, raciais e territoriais. Reconhecer essa dimensão sócio-histórica é essencial para compreender os tensionamentos que atravessam a formação docente e situar o PRP como política que, ao mesmo tempo, dialoga com tais normativas e busca superá-las na prática.

O PRP tem como objetivo central fomentar a articulação entre a formação acadêmica universitária e a prática pedagógica nas escolas de educação básica, promovendo uma inserção qualificada dos licenciandos nos cotidianos escolares.

Essa inserção não se limita a momentos pontuais de observação ou estágio, mas propõe uma vivência sistemática, orientada e supervisionada, que permite ao futuro professor experimentar, refletir e ressignificar sua prática a partir de contextos reais de ensino-aprendizagem. Assim, o programa fortalece a construção da identidade docente e contribui para o desenvolvimento de competências essenciais à profissão, como o planejamento, a regência de aulas, a avaliação e as interações pedagógicas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora apresente a intenção de promover aprendizagens integradas e desenvolvimento de competências, tem sido alvo de críticas por adotar uma perspectiva conteudista e pouco sensível às diversidades. Costa-Hübes e Kraemer (2019) apontam que a BNCC silencia questões relacionadas ao combate ao racismo e à valorização da pluralidade cultural, reforçando uma lógica de homogeneização curricular. No contexto da UNILAB e do CECAJAT, essa limitação se torna evidente, pois a realidade escolar exige práticas pedagógicas interculturais e críticas. Assim, discutir o PRP implica também tensionar as diretrizes da BNCC, de modo a reconhecer suas contradições e buscar caminhos formativos mais inclusivos e democráticos.

A comparação entre o PRP e o PIBID ajuda a compreender melhor as especificidades da residência pedagógica. Enquanto o PIBID, criado em 2007, visa principalmente à iniciação à docência, favorecendo o primeiro contato dos licenciandos com a realidade escolar, o PRP se constitui como uma política de imersão, exigindo maior tempo de permanência e corresponsabilidade no planejamento, execução e avaliação das atividades. No contexto da UNILAB, essa diferença assume relevância estratégica, pois permite que os licenciandos vivenciem o cotidiano de escolas do campo e comunidades periféricas de forma intensa e reflexiva, ampliando sua inserção crítica e seu desenvolvimento profissional.

A estrutura organizacional do PRP está distribuída em diferentes papéis, cada qual com responsabilidades específicas, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 7- Estrutura do Programa Residência Pedagógica (PRP)

Papel	Descrição	Principais Funções
Coordenador Institucional	Professor da universidade responsável pela gestão geral do PRP na instituição.	- Planejar, acompanhar e avaliar o programa. - Garantir articulação entre universidade e escola-campo. - Representar a instituição junto à CAPES.

Docente Orientador	Professor do curso de licenciatura vinculado ao núcleo do PRP.	- Acompanhar acadêmica e pedagogicamente os residentes. - Orientar planos de aula, relatórios e práticas. - Mediar o diálogo entre residentes e preceptores.
Preceptor	Professor da escola básica selecionado para acompanhar os residentes.	- Inserir os residentes no cotidiano escolar. - Orientar práticas pedagógicas in loco. - Promover a reflexão crítica sobre a docência. - Servir de elo entre escola e universidade.
Residente	Licenciando participante do PRP.	- Observar, planejar e executar atividades pedagógicas. - Produzir relatórios reflexivos. - Vivenciar a realidade da escola básica. - Construir sua identidade docente em diálogo com orientadores e preceptores.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em BRASIL (2018¹¹).

Na prática, o programa é estruturado em núcleos compostos por coordenadores institucionais, docentes orientadores, preceptores e residentes. O preceptor, geralmente um professor da educação básica com experiência comprovada, atua como elo fundamental entre universidade e escola, acompanhando o residente em suas atividades, orientando suas práticas e contribuindo para que este compreenda as demandas reais da docência. O residente, por sua vez, vivencia desde a observação da rotina escolar até a elaboração e execução de sequências didáticas, passando por reflexões críticas e elaboração de relatórios. Essa dinâmica garante que a formação docente não ocorra de forma dissociada da realidade educacional, mas sim em diálogo constante com ela.

A UNILAB *Campus* dos Malês aderiu ao PRP desde sua primeira edição, integrando-o às especificidades locais e institucionais. Considerando que o curso de Letras do Malês já possui em seu Projeto Pedagógico uma forte ênfase em práticas de ensino situadas e na valorização da afro-brasilidade, a inserção do PRP reforça esse compromisso. A atuação dos residentes em escolas públicas do Recôncavo Baiano, muitas delas em comunidades quilombolas e em territórios de grande diversidade cultural, potencializa a formação crítica, antirracista e decolonial que orienta a missão da UNILAB. Assim, o programa não é apenas um espaço de aprendizagem prática, mas um campo de reafirmação política e social, alinhado ao caráter de reparação que a universidade carrega desde sua criação.

¹¹ **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).** Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 e Edital nº 06/2018 – Programa de Residência Pedagógica. Brasília: CAPES, 2018.

Outro aspecto relevante do PRP é sua vinculação às políticas educacionais nacionais. O programa se alinha à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/1996), à Resolução CNE/CP nº 2/2015 e à Resolução CNE/CP nº 2/2019, que orientam a formação inicial de professores em cursos de licenciatura, destacando a necessidade de articular fundamentos teóricos e experiências práticas desde o início da graduação. Além disso, ao promover experiências em escolas que atendem populações negras, quilombolas e indígenas, o PRP concretiza o cumprimento das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que determinam a inclusão da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos escolares, e fortalece a efetivação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

Mais recentemente, políticas como o “Pé-de-meia das Licenciaturas” (MEC, 2024) foram implementadas com o objetivo de reduzir a evasão nos cursos de formação docente, oferecendo incentivo financeiro aos licenciandos. Tais medidas buscam responder ao alto índice de abandono revelado pelos Censos da Educação Superior, mas ainda carecem de avaliações quanto à sua efetividade em fortalecer a atratividade da carreira. Da mesma forma, o ENADE, frequentemente apontado como indicador de qualidade, pouco contribui para avaliar a articulação entre teoria e prática ou para valorizar a dimensão social da docência. Nesse sentido, o PRP se diferencia por promover um espaço formativo situado, que privilegia a vivência concreta no cotidiano escolar, indo além de avaliações padronizadas.

Apesar dos avanços, o PRP enfrenta desafios estruturais. Entre eles, destacam-se a necessidade de garantir condições de permanência para os residentes bolsistas e não bolsistas, o fortalecimento da infraestrutura das escola-campo e a valorização contínua do papel do preceptor, muitas vezes sobrecarregado pelas demandas do cotidiano escolar. Ainda assim, as experiências relatadas apontam para o impacto positivo do programa na formação docente, uma vez que promove a aproximação entre universidade e escola, fomenta práticas pedagógicas inovadoras e valoriza o protagonismo do licenciando em formação.

No *Campus* dos Malês, especificamente, o PRP tem se mostrado uma experiência fecunda para a consolidação de um modelo de formação de professores comprometido com a realidade social do Recôncavo e com a integração internacional que caracteriza a UNILAB. Ao permitir que residentes dialoguem com comunidades historicamente marginalizadas e desenvolvam práticas pedagógicas enraizadas em

epistemologias afro-brasileiras e africanas, o programa reforça não apenas a qualidade da formação acadêmica, mas também a função social da universidade.

Dessa forma, o Programa Residência Pedagógica não deve ser visto apenas como um componente da política educacional recente, mas como um espaço formativo e de resistência, capaz de ressignificar a docência e contribuir para uma educação básica mais democrática, inclusiva e transformadora. Ao articular ensino, pesquisa, extensão e práticas escolares situadas, o PRP constitui-se como um dos pilares do projeto formativo do Curso de Letras da UNILAB - *Campus* dos Malês, reafirmando o papel estratégico da universidade na construção de uma educação pública de qualidade e socialmente referenciada.

3.3 O PRP NO CURSO DE LETRAS-LÍNGUA PORTUGUESA-UNILAB/MALÊS

A implementação do Programa Residência Pedagógica (PRP) e do subprojeto do Curso de Letras Língua Portuguesa da UNILAB-Malês ocorreu a partir do Edital Institucional nº 013 no ano de 2020 sob a coordenação do Professor Dr. Carlos Héric Silva Oliveira, que, naquela ocasião, foi aprovada em parceria com o Curso de Pedagogia, tendo em vista que o quantitativo de bolsas institucionais não era suficiente para coexistir individualmente e contemplar um maior número de estudantes unilabianos.

Após a primeira edição realizada entre os meses de novembro de 2020 e maio de 2022 (um período de dezoito meses de atividades), o curso se destacou com a participação na segunda edição do programa, que ocorreu entre os meses de outubro de 2022 a abril de 2024 (edição esta que fez parte da produção e objeto desta pesquisa, como mencionado anteriormente).

Já na segunda edição do PRP, subprojeto Letras - Malês e, ainda sob a coordenação do Prof. Dr. Carlos Héric, o curso foi contemplado com um quantitativo maior de bolsas. Passando de sete (07) bolsas de residentes e uma (01) bolsa de preceptora, na primeira edição do PRP (2020 -2022), para quinze (15) de residentes e três (03) de preceptoras. Esse crescimento resultou na qualidade de ensino ofertado pela instituição e, conseqüentemente, pelo curso de Licenciatura em Língua Portuguesa.

Esse movimento representa o comprometimento e a responsabilidade que tanto universidade quanto escola têm com a formação inicial de professores, sendo parte constitutiva do projeto pedagógico da instituição e da autenticidade do ensino superior na formação docente crítica e transformadora.

Se, por um lado, o curso de Letras já carrega em seu PPC a ênfase na articulação entre teoria e prática no reconhecimento das variações linguísticas e na valorização das literaturas afro-brasileiras e africanas, por outro, o PRP oferece um espaço privilegiado para que essas diretrizes saiam do plano curricular e ganhem concretude no cotidiano escolar.

Ao ser inserido na formação em Letras, o PRP potencializa a Prática como Componente Curricular (PCC) e os estágios supervisionados, indo além da lógica de cumprimento de horas exigidas por legislação. Ele possibilita que os licenciandos estabeleçam um contato sistemático com escolas públicas da região, vivenciando o dia a dia de comunidades escolares marcadas por identidades negras, quilombolas e populares, que refletem o contexto social e cultural do Recôncavo Baiano. Dessa forma, a residência pedagógica torna-se também um espaço de aprendizagem situada no qual o futuro professor desenvolve saberes da experiência em diálogo com professores da rede básica e com preceptores.

No curso de Letras, as atividades do PRP se organizam em torno de núcleos de formação, nos quais preceptores, docentes orientadores e residentes desenvolvem projetos articulados às demandas reais das escola-campo. Essas escolas, parceiras da UNILAB, constituem o cenário de observação, planejamento e intervenção dos residentes, que elaboram planos de aula, sequências didáticas e práticas de ensino de língua portuguesa e literatura em consonância com a BNCC (2018) e com as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tratam da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. A presença do PRP, nesse sentido, assegura que o currículo de Letras dialogue não apenas com os referenciais teóricos, mas também com o território em que está inserido.

Outro aspecto fundamental diz respeito à contribuição do PRP para a construção do que Bronckart (2008) denomina de “agir languageiro”, ou seja, a ação mediada pela linguagem em contextos sociais. Ao longo do programa, os residentes têm a oportunidade de refletir sobre suas práticas, gerir interações em sala de aula e desenvolver competências relacionadas ao planejamento e à condução de atividades pedagógicas. Esse processo, quando acompanhado pelo preceptor, assume caráter

formativo essencial: o professor em formação observa, experimenta e ressignifica seu modo de agir diante das situações concretas de ensino, numa perspectiva próxima do que Cicurel (2020) chama de “agir professoral”.

A relevância do PRP no curso de Letras também se evidencia pelo seu potencial de promover a integração universidade-escola-comunidade. Ao inserir os residentes em espaços escolares de São Francisco do Conde e municípios vizinhos, o programa permite que os licenciandos desenvolvam práticas pedagógicas alinhadas a uma perspectiva de educação antirracista e inclusiva, reforçando a missão de reparação social da UNILAB. Esse movimento contribui para que o residente reconheça a escola não apenas como campo de aplicação de conteúdos, mas como espaço de produção de saberes, de resistência e de afirmação identitária, em consonância com os princípios da pedagogia de Paulo Freire (FREIRE, 1996).

Os impactos do Programa Residência Pedagógica no Curso de Letras podem ser sintetizados em diferentes dimensões formativas, como pode-se conferir no quadro abaixo.

Quadro 8 - Impactos do Programa Residência Pedagógica (PRP) no Curso de Letras - UNILAB/Malês

Dimensão	Impactos do PRP no Curso de Letras
Formação situada	Aproxima os licenciandos das escolas do Recôncavo Baiano, em especial de comunidades negras e quilombolas, permitindo vivências pedagógicas contextualizadas.
Articulação teoria-prática	Integra os conteúdos acadêmicos do PPC com experiências concretas de observação, planejamento, regência e reflexão docente.
Afrobrasilidade e decolonialidade	Reforça a valorização das culturas afro-brasileiras e africanas, em consonância com as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.
Agir linguageiro e Agir Professoral	Favorece o desenvolvimento do agir linguageiro (BRONCKART, 2008) e do agir professoral (CICUREL, 2020), formando professores críticos e reflexivos.
Integração universidade-escola	Estreita os laços entre UNILAB e escolas públicas da região, promovendo cooperação pedagógica e social.
Educação antirracista e inclusiva	Possibilita práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade, a justiça social e a reparação histórica.

Fonte: Elaborado pela autora

Dessa forma, o PRP veicula, entre universidade e escola a formação inicial de professores, regulamentada por prescritivos institucionais que conferem legitimidade e norteiam os currículos das licenciaturas, destacados a partir de: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que estabelece as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores da educação básica.

A LDB (art. 61) enfatiza a articulação entre teoria e prática, o aproveitamento de experiências anteriores e a formação para atuar em todas as etapas da educação básica. Já a BNCC (2018) define competências gerais que devem ser asseguradas na formação, como pensamento crítico, empatia, autonomia e responsabilidade social. Todavia, a Resolução nº 2/2019, exige práticas pedagógicas inovadoras e integradas à realidade da escola. Vejamos o quadro descrevendo os documentos normativos:

Quadro 9- Documentos normativos que fundamentam a Formação inicial de professores

Documentos Normativos	Formação Inicial de Professores
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/1996. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)	Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.
Base Nacional Comum Curricular - BNCC, 2018	Define as habilidades fundamentais que os educadores precisam cultivar para assegurar uma educação de excelência: (Competência Cognitiva, comunicativa, digital, socioemocional, cultural, ambiental, empreendedora).
Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada de Professores (Resolução CNE/CP nº 2/2019) Capítulo II, artigo 6, inciso V.	A articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes.

Fonte: Elaborado pela autora

Esses documentos, somados às políticas de avaliação e financiamento, moldam o cenário da formação inicial no Brasil, ainda que enfrentem limites quando confrontados com as condições reais de trabalho docente.

À luz das normativas, entendemos que o PRP constitui, hoje, uma das iniciativas mais relevantes na formação inicial. Ao inserir os licenciandos no cotidiano da escola, sob orientação de preceptores experientes, promove a articulação entre teoria e prática, a reflexão sobre metodologias e a construção de uma identidade docente crítica.

Com isso, a presente pesquisa busca se inserir nesse conjunto de produções, contribuindo para preencher parte dessas lacunas. Ao tomar como o lugar social da pesquisa o Colégio Estadual do Campo Anna Junqueira Ayres Tourinho (CECAJAT), localizado em São Francisco do Conde - BA e ao privilegiar a análise da atuação da

preceptora na formação inicial de licenciandos de Letras, este trabalho traz à tona um recorte ainda pouco explorado.

A formação inicial de professores no Brasil constitui um campo em permanente construção, atravessado por disputas políticas, históricas e epistemológicas. Programas como o PRP e o PIBID representam conquistas importantes, mas precisam de continuidade e valorização. A articulação entre teoria e prática, a valorização dos saberes docentes e a inserção crítica no cotidiano escolar permanecem como grandes desafios.

O caso da UNILAB - Malês, insere-se nesse debate nacional de forma singular ao articular reparação histórica, afrobrasilidade e integração internacional. Nesse cenário, a formação docente assume um caráter estratégico, tanto para o fortalecimento da educação básica quanto para a promoção da justiça social.

Para materializar essas tendências e situá-las no contexto nacional e institucional, apresenta-se, a seguir, um quadro que sintetiza desafios recorrentes da formação inicial, seus efeitos e respostas formativas possíveis com ênfase nas práticas que a UNILAB e o CECAJAT vêm realizando.

Quadro 10 - Desafios e respostas formativas na formação inicial de professores (Brasil/UNILAB/CECAJAT)

Desafio	Efeitos observados	Respostas formativas (propostas/políticas/práticas)	Exemplos (UNILAB/CECAJAT)
Articulação teoria-prática	Distância entre currículo acadêmico e sala de aula; insegurança na regência.	Imersão supervisionada (PRP/PIBID); trilhas observação-planejamento-regência; devolutivas formativas.	PRP/Letras-UNILAB no CECAJAT: observação orientada, planos de aula, regência com feedback.
Valorização da pesquisa na docência	Planejamentos pouco autorais; baixa cultura de análise de dados da própria prática.	Pesquisa como eixo do estágio/residência; portfólios reflexivos; grupos de estudo.	AVA do PRP e estudos dirigidos; seminários de socialização
Competências digitais e abismo tecnológico	Uso restrito de recursos; desigualdades de acesso.	Integração curricular de mídias e multiletramentos; oficinas de TIC; curadoria de OER.	Produção de vídeos/podcasts em projetos; uso do AVA e de recursos digitais na didática.
Diversidade cultural, racial e territorial	Materiais descontextualizados; invisibilização de saberes locais.	Currículo situado; Lei 10.639/03; educação do campo; projetos identitários.	CECAJAT: "Africanidades e Diversidades"; UNILAB (<i>Campus</i> dos Malês): foco Brasil-África.
Evasão e desvalorização da carreira	Interrupção da formação; menor atratividade da docência.	Bolsas e políticas de permanência; mentoria; reconhecimento de autoria docente.	Bolsas PRP/PIBID; acompanhamento próximo da coordenação e preceptoria.

Avaliação pouco formativa	Ênfase em prova; pouca retroalimentação pedagógica.	Rubricas, autoavaliação e feedback contínuo; avaliação por projetos.	Devolutivas pós-regência; rubricas para gêneros textuais e sequências didáticas.
Infraestrutura e desigualdades territoriais	Limitações materiais; impacto no planejamento.	Parcerias universidade-escola; projetos de baixo custo e alta relevância cultural.	Integração UNILAB-CECAJAT; uso de espaços comunitários e acervos locais.
Currículo e normativas (BNCC/DCNs)	Dissonâncias entre documentos e prática.	Mapas de competências; alinhamento plano-habilidades; sequências por campos de atuação.	Planejamento no PRP com BNCC e DCRB/BA; reconstrução de objetivos de aprendizagem.
Protagonismo estudantil	Baixa participação e engajamento.	Metodologias ativas; pedagogia de projetos; mediação dialógica.	Grandes autores, grandes obras” e “Mulheres Negras na Ciência” no CECAJAT.
Integração escola-comunidade-universidade	Ações fragmentadas; pouca sustentabilidade.	Gestão democrática; calendário cultural; extensão articulada.	Parceria contínua UNILAB-CECAJAT; culminâncias, saraus e feiras de saberes.

Fonte: Elaborado pela autora

A leitura do quadro evidencia que os desafios estruturais da formação inicial pedem respostas que combinem política institucional, inovação pedagógica e parcerias territoriais. Nesse sentido, a UNILAB distingue-se por seu projeto acadêmico voltado à integração Brasil-África, à justiça social e às relações étnico-raciais, oferecendo base teórico-metodológica para práticas situadas no CECAJAT (escola campo), que valoriza identidade local e memória afro-brasileira. Juntas, universidade, curso de Letras, escola-campo, coordenação, preceptoria, docentes regentes e residentes mostram que é possível articular teoria e prática com rigor, ampliar protagonismos e sustentar aprendizagens relevantes para a educação básica.

As produções recentes sobre a Residência Pedagógica e os desafios identificados na formação inicial de professores apontam para a necessidade de referenciais teóricos capazes de interpretar o agir docente em sua complexidade. O quadro apresentado evidencia que, embora haja políticas e práticas inovadoras, a formação ainda enfrenta tensões estruturais e curriculares que precisam ser compreendidas em sua dimensão discursiva e interacional.

É nesse horizonte que se insere a escolha pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) como base teórico-metodológica desta pesquisa, uma vez que permite analisar a docência como prática de linguagem situada, articulando categorias como o agir languageiro e o agir professoral.

A parceria entre UNILAB e CECAJAT consolidou-se como espaço de cooperação pedagógica, permitindo trocas formativas que extrapolam a dimensão instrumental da prática, fortalecendo vínculos institucionais e ampliando o alcance

social da universidade. No próximo capítulo, portanto, os fundamentos do ISD e suas contribuições serão desenvolvidos para compreender a constituição identitária e profissional dos residentes no contexto do Programa Residência Pedagógica.

4 CAPÍTULO III - O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A formação inicial de professores, especialmente em cursos de licenciatura, exige uma reflexão aprofundada sobre os fundamentos teóricos que orientam as práticas de ensino, a constituição da identidade docente e a compreensão das dinâmicas que permeiam o trabalho pedagógico. Nesse sentido, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)¹² apresenta-se como perspectiva privilegiada para analisar o papel da linguagem e das interações sociais na constituição do agir docente.

O ISD, ao compreender o discurso como prática social, desloca a formação docente de um olhar meramente técnico-instrumental para uma abordagem crítica e situada. Nessa perspectiva, futuros professores são convidados a interpretar, produzir e refletir sobre os sentidos construídos nas práticas de linguagem. Esse movimento é fundamental para que compreendam a docência não apenas como transmissão de conteúdo, mas como atividade complexa, atravessada por dimensões históricas, sociais, culturais e identitárias.

A formação inicial precisa preparar os futuros docentes para lidar com a complexidade do ensino, desenvolvendo competências que ultrapassem o domínio disciplinar e alcancem a compreensão crítica da linguagem como ferramenta de transformação social.

Nesse horizonte, este capítulo articula os princípios do Interacionismo Sociodiscursivo, bem como, utiliza-se das categorias de análise do *agir languageiro* e do *agir professoral*, para sustentar as análises desenvolvidas durante o percurso da pesquisa do mestrado. Esses conceitos orientam práticas de residentes do Programa Residência Pedagógica (PRP) no Subprojeto de Letras da UNILAB, permitindo compreender os sentidos produzidos pelos futuros professores acerca de sua identidade profissional. Essa articulação teórico-metodológica será o eixo central para interpretar os dados empíricos construídos no âmbito da pesquisa, contribuindo para uma leitura mais ampla da formação inicial e de seus desdobramentos no cotidiano escolar.

¹² A análise não se detém em descrição microtextual de marcas linguísticas específicas, priorizando uma abordagem interpretativa articulada às categorias *agir languageiro* e *agir professoral*, em consonância com o recorte metodológico adotado.

4.1 CONCEPÇÕES DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO, AGIR LINGUAGEIRO, AGIR PROFESSORAL E O AGIR DOCENTE¹³

O ponto de partida para compreender o Interacionismo Sociodiscursivo encontra-se nas bases do Interacionismo Social de Vygotsky, que entende o desenvolvimento humano como resultado das interações sociais mediadas pela linguagem e pela cultura. Nessa perspectiva, o sujeito se constitui nas relações que estabelece com o outro e com o meio, em um processo de internalização que transforma a experiência social em pensamento. Segundo Oliveira (2016, *apud* Vygotsky, 1998), a linguagem não é apenas instrumento de comunicação, mas meio de organização do pensamento e de construção coletiva do conhecimento, princípio que sustenta a concepção interacionista do discurso ao evidenciar que todo agir humano é simbolicamente mediado e socialmente situado.

A teoria do Interacionismo Social, formulada por Lev Semyonovich Vygotsky, constitui um marco no que se refere à compreensão do desenvolvimento humano e da aprendizagem. Em contraposição às abordagens inatistas e behavioristas, Vygotsky concebe o sujeito como um ser histórico, social e culturalmente constituído, cujo pensamento se forma na relação com o outro e com a cultura. Segundo o autor, “toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual” (Vygotsky, 1998, p. 67). Essa afirmação sintetiza o princípio da mediação social, núcleo de sua teoria histórico-cultural.

O Interacionismo Social oferece uma base sólida para compreender a formação humana como sendo um processo histórico e coletivo, em que o aprender é resultado da interação entre sujeitos, linguagem e cultura. Ao reconhecer que o pensamento se constitui na relação com o outro, Vygotsky recoloca o papel do professor como mediador e orientador, enfatizando o diálogo, a escuta e a colaboração como caminhos para uma aprendizagem significativa e emancipadora.

As ideias de Vygotsky inspiraram novas abordagens que enfatizam a dimensão social e discursiva da linguagem. Entre elas, destaca-se o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), desenvolvido por Jean-Paul Bronckart e pesquisadores da

¹³ No presente estudo, a expressão “agir docente” é utilizada em sentido amplo, como referência ao trabalho do professor no contexto escolar. Contudo, as categorias analíticas mobilizadas nesta pesquisa são o agir languageiro e o agir professoral, por se alinharem diretamente ao recorte teórico adotado. Assim, “agir docente” não constitui categoria autônoma de análise, mas uma denominação geral do objeto investigado.

Escola de Genebra. Essa teoria amplia o legado deixado por Vygotsky ao articular-lhe o dialogismo de Mikhail Bakhtin e a teoria da atividade, partindo da premissa de que toda ação humana é uma forma de agir mediada pela linguagem.

Para Bronckart (2008, p. 73), “a linguagem é o principal instrumento da atividade humana, pois é nela que se organizam, se regulam e se transformam as ações”. O ISD propõe compreender o discurso não apenas como uma expressão, mas como uma dimensão constitutiva da ação. Analisar a linguagem significa, portanto, descrever como o sujeito age linguisticamente em uma atividade social específica. Ainda de acordo com o autor, o ISD sustenta-se em três pilares:

1. A herança Vigotskyana da mediação social e da historicidade do sujeito;
2. O dialogismo de Bakhtin, que reconhece a linguagem como prática social polifônica;
3. A teoria da atividade, que vê o agir como orientado por finalidades, regras, papéis e instrumentos.

Nessa perspectiva, o texto é a unidade empírica da atividade de linguagem. Bronckart (2009, p. 95) explica que “as produções textuais são vestígios das ações de linguagem realizadas pelos sujeitos em determinadas situações de comunicação”. A análise do agir humano exige, portanto, observar o contexto de produção, a arquitetura textual, os tipos de discurso, as vozes enunciativas e os mecanismos linguístico-discursivos que estruturam as interações.

Bronckart (2009) destaca que a análise do agir languageiro envolve também as condições de produção: quem fala, a quem se dirige, com que finalidade, sob quais regras institucionais. A linguagem é sempre situada e revela as relações de poder, os papéis e as finalidades da atividade. Na escola, o agir languageiro é permeado por condicionantes curriculares e institucionais, mas também por dimensões éticas e afetivas que o tornam singular.

O agir professoral é uma forma específica de agir languageiro, marcada pela intencionalidade pedagógica. Envolve gestos verbais e não verbais, explicações, reformulações, olhares, pausas e gestos de apontar que orientam o processo de aprendizagem. Cicurel identifica gestos didático-discursivos recorrentes: reformular (reexplicar de outro modo), focalizar (delimitar um problema), redistribuir a palavra (ampliar vozes), mediação gradual (oferecer pistas graduais) e síntese (consolidar

avanços). Cada um deles constitui uma maneira de agir pela linguagem com fins pedagógicos.

O professor atua quando cria condições discursivas para a construção conjunta do conhecimento, fazendo a ponte entre o saber científico e a experiência dos alunos. Nessa dinâmica, a linguagem é meio de significação e de formação: é por ela que se constroem os vínculos, os sentidos e as identidades docentes.

Por outro lado, o agir docente, em uma perspectiva sociocultural e discursiva, faz parte do conjunto das ações profissionais do professor o planejar, conduzir, avaliar, refletir e colaborar mediadas pela linguagem. Ele engloba o agir professoral, mas também abrange as dimensões organizacionais, éticas e reflexivas da profissão. O ISD entende o agir docente como prática social situada, orientada por finalidades educativas e sustentada por formas específicas de agir linguageiro.

Bronckart (2008, p. 104) afirma que “toda prática profissional é, ao mesmo tempo, uma prática discursiva”, e à docência talvez seja o exemplo mais evidente disso. O professor age por meio da linguagem para instaurar situações de aprendizagem, formular perguntas que desafiam os alunos, construir apoios didáticos e promover a autonomia intelectual. A docência pode ser compreendida como uma atividade que se organiza pela linguagem e se concretiza nas escolhas que o professor faz antes, durante e depois da aula.

No planejamento, o professor define objetivos formativos, seleciona gêneros, conteúdos e estratégias que dialogam com a realidade dos estudantes, buscando criar condições favoráveis ao desenvolvimento da aprendizagem. Na condução da aula, realiza o agir professoral em situação (Cicurel, 2020), mobilizando gestos discursivos como reformular, problematizar, orientar, incentivar justificativas e construir apoios didáticos que tornem a atividade compreensível e significativa.

E ainda, na reflexão sobre a prática, o professor retoma suas decisões, revisita os percursos percorridos e considera as respostas dos estudantes, assumindo uma postura ética e dialógica que Paulo Freire (1996) descreve como a atitude de um educador que se forma ao refletir criticamente sobre sua prática e sobre o contexto em que atua.

Dessa forma, planejar, agir e refletir não são etapas isoladas, mas movimentos interdependentes que constituem o trabalho docente e sustentam a formação inicial como ocorre no Programa Residência Pedagógica, ao permitir que o

futuro professor compreenda o papel da linguagem, da interação e da crítica no exercício da docência.

O percurso teórico traçado por Vygotsky (1998), Bronckart (2008) e Cicurel (2020) evidencia que a docência é uma atividade social de linguagem, orientada por finalidades educativas e sustentada por mediações discursivas. No primeiro, herda-se a noção de mediação e de ZDP, que explicam como o aprendizado se dá na interação. Já no segundo, recebe-se o aparato conceitual do agir languageiro, que permite descrever o funcionamento da linguagem nas atividades humanas e, especialmente, na prática educativa. E no terceiro referencial teórico, é possível extrair o refinamento profissional do agir professoral, que torna visível a complexidade do trabalho docente em sua dimensão interacional, ética e afetiva.

Integrados, esses conceitos configuram o agir docente como prática discursiva, reflexiva e colaborativa. Ensinar é agir com a linguagem para produzir desenvolvimento. O professor, enquanto mediador cultural, faz do discurso o lugar onde se constroem saberes, identidades e transformações. Essa compreensão sustenta as análises posteriores desta pesquisa, voltadas à observação e interpretação do agir docente no contexto do Programa Residência Pedagógica - Subprojeto de Letras/UNILAB (2022-2024).

À luz do percurso teórico apresentado por Vygotsky (mediação e ZDP), Bronckart (ISD e agir languageiro) e Cicurel (agir professoral), o quadro a seguir sistematiza os níveis de ação de linguagem presentes no trabalho docente. Ele organiza definições e indicadores observáveis para três dimensões interdependentes (agir languageiro, agir professoral e agir docente), oferecendo um instrumento de leitura das interações em sala e um guia de observação para os registros produzidos durante a segunda edição do PRP/UNILAB Malês, para tornar visíveis as escolhas discursivas que estruturam a atividade de ensinar.

Quadro 11 - Agir Languageiro, Agir Professoral e Agir Docente (com base no ISD)

Dimensão	Definição/Base Teórica	Indicadores Observáveis no discurso
Agir Languageiro	Ação humana realizada por meio da linguagem, situada numa atividade social e orientada por objetivos comunicativos e cognitivos.	- Escolhas lexicais e sintáticas conforme a finalidade; - Tipos de discurso (interativo, teórico, relato); - Uso de conectores e modalizações; - Reformulações e explicitações;

		- Alternância de vozes (autorais e alheias).
Agir Professoral	Forma específica de agir linguageiro no contexto da docência. Diz respeito ao modo como o professor organiza a comunicação didática e constrói sentido na interação.	- Reformulação didática; - Focalização de conceitos; - Perguntas autênticas; - Retomadas e sínteses parciais; - Expressões de validação e encorajamento; - Gestos não verbais (olhar, entonação, gesticulação).
Agir Docente	Conjunto amplo de ações do professor no exercício da profissão: planejar, conduzir, avaliar e refletir. Inclui o agir professoral como dimensão discursiva do ensino.	- Clareza de objetivos didáticos e discursivos; - Coerência entre pergunta e objetivo cognitivo; - Articulação entre planejamento, aula e avaliação; - Reflexão sobre o próprio fazer (autoscopia, diários, reuniões); - Articulação entre discurso e prática pedagógica.

Fonte: Elaborado pela autora

Vale destacar que o quadro não constitui um *checklist* normativo, mas uma matriz analítica flexível, construída a partir do referencial teórico adotado. Seus indicadores devem ser interpretados à luz do contexto de produção discursiva, considerando papéis, finalidades e normas institucionais, bem como em triangulação com os dados empíricos falas, gêneros mobilizados, vozes enunciativas e mecanismos de coesão e modalização. Neste estudo, privilegia-se o conceito de agir professoral por sua ênfase na dimensão interacional e reflexiva da prática docente. O agir docente é compreendido em sentido mais amplo, enquanto exercício profissional; já o agir professoral remete às decisões pedagógicas situadas e às mediações construídas em sala de aula.

4.2 O AGIR LANGUAGEIRO

No âmbito do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), o agir linguageiro ocupa lugar central para compreender as atividades humanas e, em particular, as práticas educativas. Herdando de Vygotsky a concepção de linguagem como mediadora do desenvolvimento psicológico e social, Jean-Paul Bronckart (1999/2012; 2008; 2009) aprofunda o papel da linguagem e propõe uma concepção ampliada, segundo a qual toda ação humana é uma forma de agir mediada pela linguagem. Assim, o agir linguageiro não se reduz a comunicar conteúdos: ele é uma ação social significativa, orientada por intenções, valores e finalidades situadas.

Elaborado por Bronckart e pela escola de Genebra, o conceito de agir languageiro dialoga com o Interacionismo Social de Vygotsky e com o dialogismo bakhtiniano, enfatizando que o uso da linguagem é situado, socialmente orientado e carregado de intenções comunicativas e cognitivas. Na formulação clássica, “agir languageiramente é agir socialmente” (Bronckart, 2008, p. 90): falar, escrever e escutar são modos de intervir no mundo, afetar o outro e reposicionar-se na interação.

Dessa compreensão decorre um deslocamento relevante: a linguagem deixa de ser vista apenas como instrumento de transmissão e passa a ser reconhecida como espaço de produção de significados e de constituição da experiência. Em cada ato de linguagem, o sujeito mobiliza saberes, valores e representações historicamente construídos, articulando-os a uma situação concreta de comunicação.

O agir languageiro se ancora no princípio Vygotskiano da mediação, segundo o qual o ser humano transforma o meio (e a si mesmo) por meio de instrumentos simbólicos, sendo a linguagem o mediador central. Como sintetiza Bronckart (2009, p. 45), “as atividades humanas são sempre atividades de linguagem, porque é na palavra que as ações se realizam, se regulam e se transformam”. A relação é dialética: o sujeito age por meio da linguagem e, ao mesmo tempo, é constituído por ela. A palavra é instrumento de mediação e lugar de construção de identidades, valores e saberes. Ensinar é, portanto, um conjunto de agires languageiros orientados por finalidades didáticas e pelas condições institucionais da escola.

Para o ISD, toda ação de linguagem é socialmente situada: envolve papéis, normas, finalidades e expectativas que moldam modos de dizer e de agir. Por isso, a análise do agir languageiro requer observar o contexto de produção (quem fala, para quem, com que objetivo, sob quais regras). O texto oral ou escrito é o vestígio empírico desse agir: ao analisá-lo, não se busca apenas sua forma, mas a atividade humana que ele realiza, seus objetivos, posições e efeitos.

Na sala de aula, o trabalho docente é essencialmente trabalho de linguagem. O professor planeja, conduz e avalia por meio de enunciados que orientam, questionam, exemplificam, validam e encorajam. Cada explicação, pergunta ou comentário é um ato de linguagem com intencionalidade pedagógica e efeitos específicos: abrir investigação, elevar o nível de abstração, explicitar critérios, acolher ou desafiar respostas, construir sínteses.

Nesse sentido, o agir languageiro, tal como proposto por Bronckart (2008; 2009), oferece um conjunto de ferramentas para compreender a linguagem em

situação de trabalho docente. Entretanto, para atender aos objetivos desta pesquisa e manter coerência com o recorte metodológico adotado, utilizaremos apenas três dimensões do modelo do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD):

- (1) O contexto de produção, que permite identificar quem fala, para quem, com qual finalidade e sob quais condições interacionais e institucionais as ações verbais se desenvolvem;
- (2) Elementos essenciais da organização textual, observando apenas os movimentos discursivos necessários para compreender como o professor estrutura explicações, orientações e momentos de sistematização sem analisar tipos de discurso ou toda a arquitetura textual prevista pelo ISD;
- (3) As vozes enunciativas, compreendidas como as posições discursivas que emergem nas interações (voz do professor, dos estudantes, institucional, de textos-fonte), fundamentais para evidenciar como se constroem sentidos, responsabilidades e tomadas de posição no diálogo pedagógico.

A delimitação desses três elementos permite focalizar o que é mais relevante para o objeto desta dissertação, que busca compreender como residentes, no âmbito do PRP, constroem seu agir docente em situações reais de sala de aula. Assim, a análise recairá sobre episódios interativos que revelem escolhas discursivas com efeitos formativos, como momentos em que o professor orienta a leitura, solicita justificativas, reformula contribuições dos estudantes ou sistematiza conhecimentos.

Nessa perspectiva, examinar a prática pedagógica a partir do contexto de produção, de aspectos selecionados da organização textual e das vozes enunciativas possibilita captar a dimensão interacional e languageira do trabalho docente, contribuindo para o desenvolvimento da formação inicial e para a compreensão crítica dos processos que constituem o aprender a ensinar.

Se o agir languageiro revela o modo como os sujeitos constroem sentidos e interagem através da linguagem, o agir professoral concentra-se em como o professor mobiliza esses recursos linguísticos e interacionais para gerir o processo de ensino, organizar a comunicação didática e favorecer a aprendizagem.

Assim, o próximo ponto aprofunda o olhar sobre essa forma particular de agir, marcada pela intencionalidade pedagógica, pelas escolhas discursivas e pelos gestos didático-interacionais que constituem a essência do ofício de ensinar e tornam visível

a complexidade da prática docente no contexto da formação inicial. O agir languageiro, portanto, não se restringe à dimensão verbal, mas constitui forma de ação social. Ao narrar suas experiências, os residentes constroem posicionamentos e revelam modos de compreender o trabalho docente, evidenciando a centralidade da linguagem na formação inicial.

4.3 O AGIR PROFESSORAL

Refletir sobre o agir professoral significa deslocar o olhar da docência como simples transmissão de saberes para compreendê-la como prática viva, contextualizada e situada, construída no entrelaçamento entre o planejamento, a imprevisibilidade e a mediação interacional em tempo real. O fazer docente é um processo dinâmico, pautado por decisões que se atualizam à medida que o professor se depara com as respostas à aprendizagem dos alunos, com as condições da turma e com os desafios concretos do contexto escolar.

Com base no conceito de agir languageiro, Cicurel (2020) propõe o agir professoral como uma modalidade específica desse agir, voltada para a prática docente. Oliveira (2016, *apud* Bronckart, 2009) observa que o discurso pedagógico é um tipo particular de atividade de linguagem, marcado pela intencionalidade formativa e pela necessidade constante de adaptação às situações de ensino. O agir professoral, nesse sentido, representa a atualização do agir languageiro no contexto educativo, configurando-se como um conjunto de escolhas discursivas e pedagógicas que o professor realiza em tempo real, de acordo com as respostas e necessidades dos alunos.

Ao aprofundar o deslocamento proposto pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) do “ensino como transmissão” para o ensino como atividade de linguagem situada, Francine Cicurel (2020) cunha a noção de agir professoral para nomear a forma específica pela qual o professor mobiliza recursos linguísticos, interacionais e semióticos a fim de conduzir a aula, regular a participação dos estudantes e organizar a construção compartilhada de sentidos. Se o agir languageiro (Bronckart) revela a ação humana realizada pela linguagem em geral, o agir professoral delimita a encenação discursiva do ofício de ensinar, evidenciando gestos, escolhas e estratégias que fazem a aula acontecer. Assim, *“o agir docente em sala de aula é um conjunto de ações, verbais e não verbais, preconcebidas ou não, que põe em*

evidência um professor para transmitir e comunicar saberes ou um ‘poder-saber’ a um dado público, num dado contexto” (Cicurel, 2020, p. 17).

É nesse ponto que a proposta de Cicurel (2020) ganha força: ao observar o trabalho docente como agir situado, a autora destaca a centralidade da linguagem na constituição da ação e propõe uma lente analítica para a formação profissional. O professor é compreendido como mediador das interações, articulando saberes escolares e experiências dos sujeitos aprendizes, com escolhas discursivas ajustadas às condições reais do ensino. Leurquin (2013, p. 308) aprofunda essa compreensão: “o ensinar é visto de maneira mais ampla, interativa e complexa porque se trata de um conjunto formado por ações. Ao ampliar a constituição das ações (verbais e não verbais), a autora redefine a própria essência do agir professoral”.

Em Cicurel (2020), o agir professoral designa o conjunto de ações discursivas e interacionais do professor em situação de aula, compreendidas como gestos profissionais orientados por finalidades pedagógicas. Esses gestos são verbais e não verbais (tom de voz, pausas, olhares, gesticulação, organização espacial), operam em tempos distintos (planejamento, execução, retomada/reflexão) e se realizam em materialidades diversas (quadro, caderno, livros, slides, plataformas digitais, textos dos alunos).

O agir professoral pode ser observado em diferentes níveis da prática docente desde a intencionalidade pedagógica e o planejamento, passando pela organização didática das atividades, até a condução das interações em sala de aula.

É nesse último nível, ligado à interação imediata com os estudantes, que se reconhece, com nitidez, a assinatura do professor: a maneira de escutar, rebater, aprofundar ou reformular respostas; o modo de retextualizar contribuições dos estudantes para aproximá-las de um conceito; a sensibilidade para criar relevância didática a partir de intervenções emergentes. Esse momento faz ponte com a ZDP Vygotskyana, pois a condução discursiva cria apoios e mediações que permitem avançar do saber cotidiano ao saber escolar/científico. Para a autora,

a interação em sala de aula é um fenômeno complexo que se desenvolve com uma parte de incerteza, pois o professor tem que se ocupar, simultaneamente, dos diferentes planos que nela estão imbricados: o do conteúdo a ensinar, do programa, dos públicos e das metodologias. (Cicurel, 2020, p. 117)

No trabalho de sala de aula, o professor realiza uma série de gestos profissionais que articulam fala, escuta, mediação e regulação das aprendizagens.

Esses gestos, que se manifestam nas interações cotidianas, revelam o modo singular como o docente conduz a aula, acolhe as contribuições dos estudantes e favorece a construção de sentidos. Inspirando-se nas reflexões de Cicurel (2020) sobre o agir professoral e nos princípios do Interacionismo Sociodiscursivo, é possível reconhecer alguns movimentos recorrentes nas práticas docentes:

- Explicação e exemplificação: o professor apresenta conteúdos e os ilustra com exemplos, aproximando o conceito da realidade dos estudantes.
- Reformulação e retomada: o docente retoma as falas dos alunos, reorganizando ou ampliando o sentido das respostas para favorecer a compreensão coletiva.
- Questionamento e problematização: utiliza perguntas que estimulam o raciocínio, a análise crítica e a participação ativa.
- Acolhimento e incentivo: valoriza as contribuições dos estudantes, reforçando a confiança e o envolvimento no processo de aprendizagem.
- Síntese e fechamento: organiza as ideias discutidas, destaca os principais aprendizados e orienta a continuidade do trabalho.

Tais gestos constituem o núcleo do agir professoral, pois expressam a capacidade de o professor agir pela linguagem para ensinar, orientar, regular e valorizar o saber do estudante, transformando a aula em um espaço de interação e construção coletiva.

Como lembra Freire (1996, p. 89), “a escuta do educador é essencial na prática docente. Escutar os educandos, acolher suas falas, é um modo de respeitar seus saberes e possibilitar a construção coletiva do conhecimento”. No Subprojeto de Letras da UNILAB (2022-2024), a noção de agir professoral funcionou como objeto de análise docente para observação e (auto) análise de aulas às quais os residentes identificaram:

- Ganhos de clareza ao planejar perguntas autênticas alinhadas a objetivos;
- Efeito da reformulação sobre a confiança discente e a precisão conceitual;
- Relevância das estratégias de mediação para transitar do exemplo cotidiano à noção escolar/científica;

- Importância de sínteses parciais para consolidar critérios e construir memória didática;
- Necessidade de explicitar regras de participação para ampliar a circulação equilibrada da palavra;
- Papel de tom/pausas/gestos na criação de clima de aprendizagem.

Como dispositivo de formação, a análise do agir professoral integra planejamento-condução-reflexão: planeja-se com gestos em mente, conduz-se observando sua eficácia e reflete-se a partir de evidências produzidas por saberes da experiência que prescrevem e alimentam a prática docente.

A partir desse horizonte, o próximo tópico, intitulado “O Agir Docente”, amplia o foco para o conjunto das ações profissionais que compõem o ofício de ensinar, articulando o agir professoral às dimensões éticas, organizacionais e reflexivas da prática pedagógica na unidade entre dizer, fazer e refletir.

4.4 O AGIR DOCENTE

Compreender o agir docente implica considerar a docência como uma atividade social complexa, que integra planejamento, condução, avaliação e reflexão em contextos reais de atuação. Nesse sentido, o agir docente não se configura como uma categoria isolada, mas emerge da articulação entre o agir linguageiro e o agir professoral, evidenciando como o professor mobiliza gestos discursivos e didáticos para tomar decisões, organizar a ação pedagógica e produzir sentidos no processo de ensino-aprendizagem.

No contexto desta pesquisa, o agir docente não é tratado como uma categoria de análise independente, mas como a configuração integrada que emerge da articulação entre o agir linguageiro e o agir professoral. Em outras palavras, o trabalho docente toma forma no entrelaçamento entre gestos de linguagem (explicar, perguntar, reformular, sintetizar) e gestos didático-discursivos que organizam a comunicação pedagógica (focalização, redistribuição da palavra, mediação, validação e síntese). É essa composição em ato que revela o professor como sujeito que age, interage e transforma, mediando saberes e produzindo sentidos no processo de ensino-aprendizagem.

O agir docente, tal como compreendido neste trabalho, é o resultado da articulação entre o agir languageiro e professoral, revelando o trabalho docente como prática discursiva e socialmente situada. O primeiro descreve o que o professor faz com a linguagem para instaurar e organizar o conhecimento; o segundo explicita como o docente transforma esse dizer em mediação pedagógica, conduzindo a aprendizagem por meio de gestos intencionais e contextualizados.

5 CAPÍTULO IV - ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

A análise dos dados produzidos no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP), Subprojeto de Letras da UNILAB (2022-2024), constitui um momento fundamental para compreender como os residentes significaram suas experiências formativas e de que maneira tais vivências contribuíram para a construção de saberes profissionais. A experiência da pesquisadora enquanto preceptora constitui elemento interpretativo relevante nesta análise, uma vez que possibilita leitura situada das práticas observadas. Tal implicação não compromete o rigor metodológico, mas amplia a compreensão dos processos formativos em sua dimensão concreta.

Este capítulo tem por objetivo interpretar os resultados da pesquisa realizada com os egressos do PRP, através do questionário realizado via *GoogleForms*, relacionando as respostas às categorias propostas na pesquisa e que sustentam esta dissertação. Considerando que o PRP se constitui como espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, esta análise busca evidenciar como os participantes interpretam situações concretas de sala de aula, o acompanhamento oferecido pela preceptoria e a relação com o planejamento, a regência e a reflexão sobre o trabalho.

A leitura dos dados permite observar que as experiências vividas pelos residentes não se restringem à observação passiva do cotidiano escolar; ao contrário, envolvem processos de participação ativa, tomada de decisões, enfrentamento de desafios e elaboração de estratégias que atravessam os agires humanos, que, nesta perspectiva de pesquisa, consideramos a linguagem e o trabalho docente.

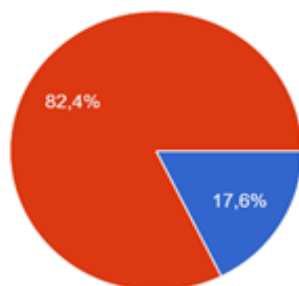
Nesse sentido, o capítulo busca não apenas apresentar números e gráficos, mas interpretar os sentidos atribuídos pelos participantes às diferentes etapas do programa, identificando as aprendizagens que emergem do confronto com a realidade escolar e as demandas que atravessam o fazer docente e a formação inicial, evidenciando como os residentes constroem discursos sobre si mesmos, sobre os estudantes e sobre as práticas pedagógicas, revelando modos de significar a docência enquanto ação social situada.

Para resgatar informações já apresentadas anteriormente, neste capítulo será apresentado, especificamente, através de gráficos, as perguntas e respostas sobre as contribuições (ou não) do PRP na formação inicial dos estudantes do curso de Letras do *Campus* dos Malês na UNILAB.

Trata-se de resultados apresentados que são correspondentes à etapa quantitativa da pesquisa, realizada com os residentes e egressos do Subprojeto de Letras do Programa Residência Pedagógica (edição 2022-2024), como mencionado no Capítulo I desta dissertação, bem como informações que norteiam as análises do objeto da pesquisa.

O gráfico a seguir, identifica o sexo dos participantes para compreender o perfil de sujeitos da pesquisa: “Você se identifica com o gênero”. A partir dessa pergunta, iniciamos nossa análise, a fim de compreender o lugar professoral e seu perfil na dimensão do objeto pesquisado. Vejamos os resultados.

Gráfico 1 - Identificação do gênero dos participantes



Fonte: “Questionário aplicado aos residentes do PRP/UNILAB (2025)”

No gráfico 1, é possível notar que os participantes do PRP no Curso de Letras da UNILAB compuseram o coletivo que dialoga com a histórica da feminização da docência no Brasil e com os debates contemporâneos sobre a formação inicial de professores de Língua Portuguesa, quando sua maioria era formada por mulheres.

Buscou-se identificar com qual gênero os participantes se reconhecem. A pesquisa contou com a participação de 17 estudantes do curso de Letras - Língua Portuguesa que integraram a segunda edição do Programa Residência Pedagógica entre 2022 e 2024, e os resultados revelam um predomínio significativo do gênero feminino, representando 82,4% (parte vermelha do gráfico), enquanto 17,6% (parte azul do gráfico), se identificam como do gênero masculino. Esse dado traz consigo implicações históricas, socioculturais e formativas que dialogam diretamente com a constituição da docência no Brasil e com as experiências vividas no PRP/UNILAB.

A predominância feminina no grupo pesquisado confirma uma tendência amplamente documentada na literatura educacional: a feminização da docência. Trata-se de um fenômeno complexo, consolidado sobretudo a partir do século XX,

quando a educação básica passou de uma ocupação essencialmente masculina marcada pela presença de professores em cargos de prestígio, como direção, inspeção e ensino secundário para uma carreira majoritariamente exercida por mulheres.

Esse movimento está vinculado a transformações sociais importantes, como a expansão do ensino público, a crescente escolarização das camadas populares, a institucionalização da infância e o fortalecimento de discursos pedagógicos que associavam o ensino ao cuidado e à sensibilidade, dialogando diretamente com construções culturais que, ao longo do tempo, aproximaram as mulheres das práticas de acolhimento, escuta e mediação afetiva, atributos historicamente valorizados no magistério. No contexto da UNILAB *Campus* dos Malês, esse fenômeno é intensificado por características institucionais próprias, vistas sob a ótica de:

- Público majoritariamente oriundo de escolas públicas;
- Forte presença de estudantes de primeira geração no ensino superior;
- Diversidade étnico-racial que atravessa o território do Recôncavo Baiano;
- E a existência de um projeto pedagógico baseado na cooperação internacional e na interculturalidade.

Esses elementos contribuem para a configuração de um ambiente formativo plural, em que a presença feminina ocupa centralidade tanto quantitativa quanto qualitativa. Desse modo, o resultado do Gráfico 1 não deve ser reduzido simplesmente aos dados estatísticos. Ele representa um elemento que ajuda a compreender quem são os participantes que vivenciaram o PRP na UNILAB e como essa identidade de gênero interfere nos modos de participação, nas expectativas profissionais e nos sentidos atribuídos à docência.

As mulheres, que constituem a maioria no subprojeto, desempenham papel fundamental na construção crítica da profissão docente, na mediação pedagógica e no desenvolvimento das habilidades necessárias ao ensino de Língua Portuguesa, campo em que se articulam práticas discursivas, gestão de interações e escolhas linguísticas situadas.

Essa configuração dialoga diretamente com as categorias mobilizadas neste trabalho. Ao analisar o agir languageiro, observou-se que grande parte das residentes se engajou em práticas de mediação, organização discursiva e construção de sentidos

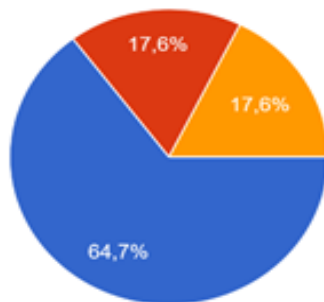
na relação com os estudantes. Esse agir languageiro aparece em atividades de leitura, escrita, explicação de conteúdos e negociação interacional práticas que se relacionam historicamente à maneira como a docência feminina foi construída socialmente no Brasil, mas que, no PRP/UNILAB, adquirem caráter crítico e autoral, rompendo com visões estereotipadas.

Já o agir professoral, categoria que permite compreender as decisões tomadas em tempo real, a condução das interações e a organização da atividade pedagógica, também se manifesta de forma significativa entre as residentes. Os relatos e observações mostram que as licenciandas assumiram protagonismo no planejamento, na regência e na gestão da sala de aula, evidenciando um movimento ativo de constituição profissional que ultrapassa a ideia de docência como mero cuidado ou acolhimento, reafirmando-a como trabalho intelectual, técnico e político.

Embora o número de homens seja menor, sua presença no PRP desempenha papel relevante. Ela contribui para ampliar a diversidade de perspectivas formativas, permitindo que diferentes identidades de gênero construam coletivamente modos de ser e agir na docência. Em um programa que valoriza a interculturalidade, como é o caso da UNILAB, o equilíbrio entre diferentes formas de expressão e participação enriquece a prática pedagógica e favorece a aprendizagem colaborativa.

A análise do perfil de gênero dos residentes, portanto, não se limita a traçar um panorama demográfico, mas oferece subsídios importantes para compreender como os sujeitos se inserem no PRP, como se relacionam com as práticas de ensino e como constroem suas identidades profissionais. A feminização da docência, longe de representar apenas um dado histórico, influencia modos de participação, arranjos de poder, expectativas de carreira e desafios enfrentados no cotidiano escolar-temas que atravessam toda a experiência formativa analisada neste capítulo. Assim, a caracterização da identidade de gênero dos participantes abre caminho para a compreensão do perfil etário, discutido no tópico seguinte.

No Gráfico 2: “Sua idade é:”, diz respeito à faixa etária dos residentes. Analisou-se como as diferentes idades presentes no grupo influenciam suas disposições para o aprendizado, suas percepções sobre a formação inicial e suas vivências no Programa Residência Pedagógica.

Gráfico 2 - Faixa etária dos participantes

Fonte: “Questionário aplicado aos residentes do PRP/UNILAB (2025)”

No que diz respeito à faixa etária dos participantes, observa-se que a maioria dos residentes se encontra entre 25 e 30 anos, representando 64,7% (parte azul do gráfico). Essa predominância dialoga com o perfil típico de estudantes que concluíram recentemente o ensino médio e que na universidade, no curso de Letras e ao chegarem à metade do curso ingressam no Programa Residência Pedagógica como etapa de consolidação de sua formação inicial docente.

Trata-se de um momento de transição importante, no qual muitos jovens começam a estruturar sua identidade profissional, confrontando expectativas, medos e desejos com o cotidiano concreto da escola. É nesse intervalo da vida que, para muitos, a docência deixa de ser uma ideia abstrata para se tornar prática situada, vivenciada no encontro com estudantes reais, com suas demandas, histórias e singularidades.

As demais faixas etárias distribuem-se entre residentes de 31 a 40 anos (17,6%) e de 41 a 50 anos (17,6%), revelando um grupo heterogêneo que inclui sujeitos que ingressaram tardiamente em cursos de licenciatura, bem como outros que decidiram retomar a formação após experiências profissionais prévias. Esse dado evidencia que a formação inicial de professores, especialmente em universidades públicas interiorizadas como a UNILAB, tem acolhido perfis diversos de estudantes, criando um ambiente plural que enriquece as trocas pedagógicas, as reflexões sobre a prática e a construção coletiva de saberes.

Essa diversidade etária tem implicações significativas para a análise do processo formativo. Estudantes mais jovens tendem a estar em fase de descoberta da profissão, ainda elaborando sua identidade docente e compreendendo as exigências do trabalho escolar. Já participantes com idade mais avançada chegam ao PRP trazendo memórias escolares, vivências laborais em outros campos

profissionais, responsabilidades familiares e expectativas diferenciadas sobre o exercício da docência. Essas diferentes trajetórias de vida influenciam diretamente a forma como se engajam no planejamento, na regência e nas interações em sala de aula.

À luz do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), essa pluralidade etária é especialmente relevante. Bronckart (2008) destaca que o agir linguageiro se constitui no entrelaçamento entre história de vida, práticas discursivas e cenários de atuação. Isso significa que diferentes idades revelam diferentes repertórios linguísticos, diferentes modos de interpretar as situações de ensino e diferentes maneiras de organizar o discurso pedagógico. Uma residente de 25 anos e outra de 45, embora vivenciem a mesma situação de sala de aula, podem produzir leituras distintas das interações, dos desafios e das necessidades dos estudantes, justamente porque suas biografias formativas e profissionais são diferentes.

Já Cicurel (2020) destaca que o desenvolvimento do agir professoral está profundamente relacionado à experiência acumulada, à capacidade de interpretar imprevistos e ao ajuste contínuo do próprio agir em sala de aula. Nesse sentido, residentes mais velhos muitas vezes com trajetória laboral anterior tendem a manifestar maior segurança na tomada de decisões, maior flexibilidade diante das adversidades e maior capacidade de articular estratégias espontaneamente. Em contrapartida, os residentes mais jovens, ainda que por vezes mais inseguros, apresentam maior abertura para novas metodologias, inovação digital e experimentação pedagógica, enriquecendo o conjunto das práticas desenvolvidas no PRP.

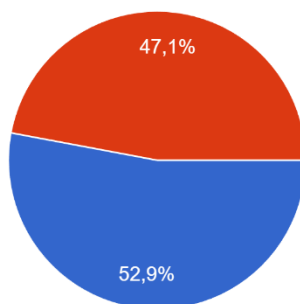
Essa diversidade também se relaciona com a especificidade da UNILAB, uma instituição marcada por sua missão de integração internacional e pela presença de estudantes brasileiros e estrangeiros, especialmente oriundos de países africanos de língua portuguesa. Ainda que o grupo participante do PRP (2022-2024) seja formado majoritariamente por residentes brasileiros, o curso de Letras convive cotidianamente com uma pluralidade linguística, cultural e etária, o que influencia a forma como os residentes compreendem o ensino de Língua Portuguesa, as relações com o território e a construção de sua identidade docente. Estudantes que ingressam em diferentes momentos da vida, inclusive adultos retornando à escolarização, encontram na UNILAB um espaço que legitima trajetórias não lineares, acolhe percursos interrompidos e afirma a educação superior como direito.

Além disso, no Recôncavo Baiano, região em que o *Campus* dos Malês está inserido, é comum que jovens e adultos conciliem estudos, trabalho e responsabilidades familiares. Esse contexto favorece a presença de estudantes acima dos 30 anos nas licenciaturas, inclusive no Programa Residência Pedagógica. Para esses sujeitos, a docência pode representar oportunidade de reorientação profissional, ascensão social, estabilidade econômica ou realização pessoal. Tais elementos influenciam diretamente a forma como vivenciam o PRP: muitos chegam mais determinados, mais maduros e com expectativas mais objetivas sobre o que desejam desenvolver durante o programa.

Do ponto de vista pedagógico, essa composição etária plural exige da preceptoria uma postura atenciosa e adaptada, capaz de considerar diferentes ritmos de aprendizagem, diferentes necessidades formativas e diferentes modos de significar o trabalho docente. As interações entre residentes jovens e aqueles com mais experiência geram um espaço formativo rico, em que cada faixa etária contribui para o grupo de maneira singular. Os mais jovens trazem energia, curiosidade e vontade de experimentar; os mais velhos trazem leitura crítica da realidade, responsabilidade e repertórios discursivos ampliados.

Assim, o recorte etário, aliado ao predomínio feminino discutido anteriormente, oferece uma compreensão mais densa e contextualizada dos sujeitos que vivenciam a formação inicial no PRP. Essa composição plural impacta diretamente a maneira como se engajam com o agir languageiro e o agir professoral, pois diferentes idades correspondem a diferentes repertórios discursivos, expectativas profissionais, concepções de ensino e modos de significar a experiência de formação na escola-campo.

Com base na caracterização etária, apresentada no Gráfico 2, avançamos para a terceira pergunta analisada neste capítulo: “De que maneira o Programa Residência Pedagógica contribuiu para sua formação inicial como professor? Você acredita que essa experiência o preparou para atuar na docência? Por quê?”. Essa questão aprofunda a compreensão das experiências e percepções dos residentes sobre sua participação no PRP, permitindo identificar desafios, aprendizagens e sentidos atribuídos ao processo formativo vivido na escola-campo.

Gráfico 3 - Principais desafios enfrentados no PRP

Fonte: “Questionário aplicado aos residentes do PRP/UNILAB (2025)”

O Gráfico 3 apresenta um panorama revelador sobre os principais desafios enfrentados pelos residentes durante sua participação no Programa Residência Pedagógica (PRP). A análise desse conjunto de dados permite ir muito além da identificação das dificuldades: ela evidencia os movimentos constitutivos da formação docente, revelando como os licenciandos, ao imergirem na escola-campo, negociam sentidos, reorganizam expectativas, constroem estratégias e elaboram seu modo de ser professor.

Assim, esta seção se configura como um eixo central do capítulo, pois ilumina o impacto concreto da experiência do PRP sobre a construção da identidade docente e sobre o desenvolvimento das categorias analíticas que sustentam este trabalho: o agir linguageiro, formulado por Bronckart, e o agir professoral, discutido por Cicurel.

Os dados indicam que 52,9% apontaram como principal desafio a adaptação à realidade da sala de aula, especialmente no que se refere a heterogeneidade dos estudantes, as demandas da comunidade escolar e a complexidade do cotidiano pedagógico. Essa constatação dialoga com o contexto das escolas públicas do Recôncavo Baiano, onde múltiplas realidades se entrelaçam: desigualdades socioeconômicas, diversidade étnico-racial, estudantes com ritmos distintos de aprendizagem, situações familiares delicadas, além de desafios relacionados a infraestrutura escolar e ao currículo.

A presença dessas condições reais exigiu dos residentes uma postura responsiva, flexível e sensível, que são elementos intrínsecos ao agir professoral, cuja essência reside na capacidade de gerir interações, tomar decisões situadas e construir sentidos pedagógicos a partir da imersão na realidade concreta da sala de

aula. Do universo de respostas, essa percepção foi identificada nas falas de 9 participantes, como explicitado no relato a seguir:

Um dos principais desafios que enfrentei foi a adaptação à realidade da sala de aula, especialmente no que diz respeito à diversidade dos alunos e às dificuldades de aprendizagem. No início, tive dificuldades em encontrar metodologias que engajassem todos os estudantes de maneira eficaz. No entanto, com o apoio do preceptor e das formações promovidas pelo programa, aprendi a diversificar as abordagens didáticas e a utilizar estratégias mais inclusivas, como o ensino por projetos e o uso de recursos multimídia. Com o tempo, me senti mais preparado para lidar com diferentes perfis de alunos. (Coletivo de Respostas¹⁴, 2025)

Esse depoimento revela que o enfrentamento da diversidade não se limita a reconhecer diferenças, mas implica mobilizar o agir languageiro interpretar os discursos dos estudantes, compreender os modos como eles participam das interações, ajustar a linguagem às necessidades do público e organizar estratégias discursivas para que todos se sintam incluídos. O agir languageiro, nesse contexto, opera como uma lente que permite ao futuro professor decodificar situações, produzir sentidos e conduzir a aula de forma dialógica e responsiva.

Além disso, 47,1% dos pesquisados afirmaram que a insegurança inicial para assumir o papel de professor foi um desafio significativo. Trata-se de uma insegurança constitutiva do processo formativo, sobretudo em experiências de regência que representam o lugar da formação inicial à profissionalização, como identificado nas vozes dos participantes, materializados no formulário:

No começo, senti insegurança para assumir o papel de professor e conduzir as aulas de maneira autônoma. A experiência de estar à frente de uma turma era desafiadora, pois exigia tomada de decisões rápidas e domínio de sala. Entretanto, com o passar dos meses, a Residência Pedagógica proporcionou momentos de experimentação progressiva, nos quais pude desenvolver minha confiança e aprimorar minha prática. O suporte do preceptor, que sempre fornecia feedbacks construtivos, foi essencial para superar essa dificuldade e me tornar mais seguro no exercício da docência. (Coletivo de Respostas, 2025)

Esse movimento gradual de construção da segurança profissional é um exemplo claro do agir professoral em desenvolvimento por parte dos residentes. A

¹⁴ A expressão “coletivo de respostas” refere-se à síntese elaborada a partir do conjunto das respostas discursivas dos residentes, organizada por recorrência temática e aproximação de sentidos. Quando necessário, os excertos são apresentados de forma a preservar o anonimato dos participantes, sem comprometer o encadeamento interpretativo.

docência exige tomada de decisões no ato do seu agir docente, sensibilidade diante dos imprevistos, escolha de estratégias comunicativas e adequação constante da linguagem ao contexto; todos esses elementos atravessados pelas categorias teóricas do ISD. A insegurança inicial é, portanto, não um sinal de fragilidade, mas um indicador do processo de constituição profissional que o PRP possibilita.

Um fator fundamental, baseado nas informações previamente citadas, para entender os desafios que os residentes enfrentam é o ambiente institucional da UNILAB Campus dos Malês, cuja abordagem de integração internacional recebe alunos de várias nacionalidades. Essa interação cultural promove intercâmbios, expande perspectivas, estimula reflexões sobre identidade e linguagem, preparando os futuros educadores para atuar em um ambiente escolar cada vez mais diversificado.

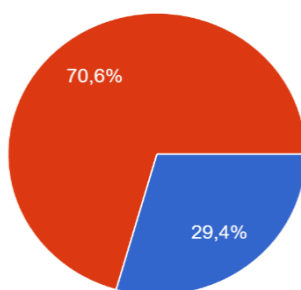
Assim, quando os residentes se deparam com a diversidade da escola pública marcada por múltiplas identidades, sotaques, repertórios linguísticos e modos de aprender essa experiência universitária multiculturais, opera como um campo prévio de sensibilização.

Além disso, os desafios apontados no gráfico encontram consonância com o histórico distanciamento entre teoria e prática na formação docente brasileira. A Portaria CAPES nº 38/2018, que instituiu o PRP, nasceu justamente como resposta à necessidade de integrar universidade e escola, proporcionando vivências reais e supervisionadas que permitam romper com a formação excessivamente teórica e descontextualizada.

A análise dos relatos evidencia que esses desafios não operam de forma isolada, mas se entrecruzam com dimensões emocionais, cognitivas, sociais e discursivas da formação docente. A adaptação ao ambiente escolar, o enfrentamento da diversidade, o manejo da linguagem em situações interacionais complexas e a superação da insegurança são etapas fundamentais do desenvolvimento profissional do professor. Nesse sentido, o PRP oferece o espaço orientado para que esses processos ocorram sob acompanhamento da preceptora, da coordenação do subprojeto e das instâncias institucionais entre escola-universidade através dos residentes; que oportunizam experimentar, errar, (re)organizar o agir docente por meio de estratégias. Tudo isso acontece refazendo planejamentos, observando colegas, recebendo *feedbacks* e, gradativamente, formando seu agir docente em movimento; articulando diretamente com o desenvolvimento linguageiro e professoral.

Com base nos dados do Gráfico 3, o PRP oferece condições formativas que aprimoram o agir docente ao confrontar os residentes com situações reais da prática escolar e, simultaneamente, oferecer suporte para a elaboração dessas experiências. Diante dessas percepções sobre os desafios iniciais, avançamos, no gráfico a seguir, para compreender de que forma “o Programa Residência Pedagógica contribuiu para o desenvolvimento do seu agir docente em sala de aula?”, analisando como essas vivências impactaram a autonomia, a segurança e o amadurecimento profissional dos participantes.

Gráfico 4 – Contribuição do PRP para o desenvolvimento do agir docente



Fonte: “Questionário aplicado aos residentes do PRP/UNILAB (2025)”.

A seguinte pergunta foi feita: “O Programa Residência Pedagógica contribuiu para o desenvolvimento do seu agir docente em sala de aula?”, esse questionamento que orienta a análise a seguir, cujos resultados estão apresentados neste gráfico. Ele apresenta uma diferença significativa, demonstrando que 70,6% consideraram que o Programa Residência Pedagógica (PRP) contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento de seu agir docente, enquanto 29,4% afirmaram que essa contribuição foi fundamental.

A ausência de respostas neutras ou negativas evidencia o impacto direto e consistente do PRP na formação prática, discursiva e identitária dos licenciandos do curso de Letras-Língua Portuguesa da UNILAB, confirmando o papel do programa como eixo estruturante do processo formativo vivido pelos residentes durante os anos de 2022 a 2024.

Esse resultado diz sobre o agir professoral no contexto da formação inicial, porque revela que todos os participantes reconheceram no PRP uma oportunidade de aproximação com o cotidiano escolar, de experimentação do fazer docente e de construção progressiva da autonomia pedagógica. Essa percepção aparece de

maneira nítida nas falas dos próprios residentes, que ressaltam, por meio de seus relatos, a centralidade da Residência Pedagógica para sua evolução como futuros professores. Alguns dos participantes afirmam:

Sim, o programa foi fundamental para o meu desenvolvimento como professor, pois me proporcionou a oportunidade de planejar e conduzir aulas com mais autonomia. Durante a experiência, pude experimentar diferentes estratégias de ensino, adaptar metodologias conforme o perfil dos alunos e aprimorar minha capacidade de avaliação e mediação da aprendizagem. O contato direto com a sala de aula e o suporte do preceptor foram essenciais para tornar meu ensino mais estruturado e reflexivo. (Coletivo de Respostas, 2025)

Outros residentes reforçam esse entendimento, enfatizando que a prática assistida e orientada foi decisiva para ampliar sua confiança e aprimorar sua postura docente diante das demandas da sala de aula:

Com certeza! A Residência Pedagógica me ajudou a desenvolver maior segurança para atuar em sala de aula. Enfrentar situações reais do ensino me tornou mais confiante para lidar com imprevistos, gerenciar a turma e adaptar as estratégias conforme as necessidades dos estudantes. Além disso, o contato com diferentes perfis de alunos e a troca de experiências com o preceptor e outros residentes contribuíram para minha evolução como professor. (Coletivo de Respostas, 2025)

Esses relatos evidenciam, de forma concreta e situada, como o PRP se constituiu como espaço de articulação entre teoria e prática, permitindo que os residentes desenvolvessem simultaneamente o agir linguageiro, conforme Bronckart (2008), e o agir professoral, discutido por Cicurel (2020). Pelo menos três elementos centrais emergem dessas experiências. Em primeiro lugar, a prática pedagógica mediada pela linguagem: planejar aulas, conduzir explicações, orientar atividades, interpretar respostas dos estudantes, reformular instruções e negociar sentidos são ações que fazem parte da constituição do agir linguageiro.

Em segundo lugar, a tomada de decisões situadas, próprias do agir professoral: ao lidar com imprevistos, reorganizar estratégias e gerir a turma, os residentes exerceram o trabalho docente em sua dimensão interacional, responsiva e adaptativa. Em terceiro lugar, a construção da autonomia e da segurança profissional: ambas só podem emergir da vivência real em sala de aula, mediada pela preceptoria e sustentada por ciclos de feedback, reflexão e replanejamento.

Esse processo formativo é atravessado por um ambiente universitário marcado pela convivência entre diferentes trajetórias sociais, linguísticas e culturais, o que confere densidade às experiências vivenciadas pelos licenciandos. Ainda que o

grupo investigado seja composto majoritariamente por estudantes brasileiros, o cotidiano acadêmico no Campus dos Malês se constrói a partir de interações interculturais que ampliam a percepção dos residentes sobre a diversidade presente nos espaços educativos. Essa convivência cotidiana tensiona concepções homogêneas de ensino, mobiliza olhares mais atentos às diferenças e repercute diretamente nas práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da escola-campo.

Esse ambiente formativo contribui para ampliar a compreensão da linguagem como mediação das relações sociais, fortalecendo a leitura da docência como prática situada, eticamente orientada e atravessada por decisões responsáveis. Ao dialogar com realidades educacionais marcadas por forte presença de expressões culturais, heranças históricas e desafios persistentes no campo do ensino público, os licenciandos passam a reconhecer o papel do contexto na constituição do trabalho docente.

No cotidiano das escolas públicas em que atuaram, os residentes se depararam com realidades que exigiram constante ajustamento das estratégias de ensino às condições concretas da escola. As desigualdades historicamente construídas, a heterogeneidade sociocultural, as múltiplas trajetórias de aprendizagem e as linguagens juvenis compuseram o cenário no qual o agir docente se configurou. Nesse sentido, ao avaliarem o PRP como uma experiência formativa significativa, os participantes reconhecem que ensinar envolve dimensões discursivas, afetivas, éticas e políticas que se revelam de modo mais intenso na vivência concreta da escola.

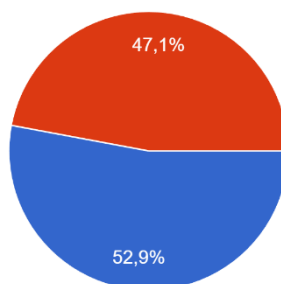
Os dados apresentados no Gráfico 4 evidenciam a convergência entre a experiência formativa vivenciada no Programa Residência Pedagógica e os princípios que orientam a política nacional de formação inicial docente. Ao priorizar a imersão progressiva na escola básica, o acompanhamento pedagógico e a articulação entre momentos de estudo, planejamento e atuação em sala de aula, o programa concretiza diretrizes que compreendem à docência como prática situada, reflexiva e socialmente comprometida. Nesse sentido, as vivências proporcionadas pelo PRP favorecem a construção de uma postura profissional atenta às condições reais do trabalho docente, contribuindo para a formação de professores preparados para atuar de modo responsável, crítico e implicado com a qualidade do ensino público.

Assim, o Gráfico 4 não demonstra apenas uma avaliação positiva do programa, mas evidencia que o PRP permitiu aos residentes desenvolverem um agir

docente consciente, responsivo e socialmente comprometido. A prática pedagógica vivenciada no PRP consolidou um modo de agir professoral que articula escolhas discursivas, decisões pedagógicas e responsabilidade sociolinguística, constituindo-se como etapa determinante da formação profissional.

Dessa forma, ao reconhecer a contribuição do PRP para sua formação, os residentes também apontam para a importância da orientação recebida na escola-campo. Por isso, no tópico seguinte (representado no Gráfico 5), o papel do preceptor na formação do residente contribuiu no fortalecimento da prática docente e na consolidação da autonomia profissional dos licenciandos.

Gráfico 5 – Papel do preceptor na formação do residente



Fonte: “Questionário aplicado aos residentes do PRP/UNILAB (2025)”.

O gráfico 5 apresenta a seguinte pergunta: “Durante sua experiência no Programa Residência Pedagógica, de que forma o preceptor incentivou e contribuiu para o desenvolvimento das suas ações pedagógicas na prática docente?”

A análise desses resultados revela informações essenciais para compreender o impacto da atuação do preceptor no processo formativo dos licenciandos, evidenciando que 52,9% reconheceram a atuação preceptoral como fundamental para seu crescimento profissional, enquanto 47,1% atribuíram grande relevância ao acompanhamento recebido. Esses percentuais, ainda que próximos, demonstram um consenso entre os residentes: a preceptoria foi decisiva para qualificar as experiências vivenciadas no Programa Residência Pedagógica (PRP) e para sustentar a passagem do licenciando da posição de observador para a posição de professor em formação.

Ao destacarem o acompanhamento próximo, o incentivo à reflexão crítica e o suporte contínuo nas decisões pedagógicas, os residentes revelam que a atuação preceptoral foi, de fato, o eixo estruturante que permitiu transformar vivências

dispersas em aprendizagens significativas, fortalecendo tanto a prática docente quanto a construção da identidade profissional.

A importância atribuída à preceptoria confirma o que a Portaria CAPES nº 38/2018 estabelece ao definir o preceptor como elo entre universidade e escola. Diferente de um supervisor que apenas observa ou avalia, o preceptor ocupa uma posição singular: é o profissional que introduz o residente à complexidade da docência real, orienta suas primeiras decisões didáticas, problematiza situações de sala de aula e auxilia na articulação entre teoria, prática e reflexão crítica.

A atuação do preceptor exige sensibilidade, experiência e capacidade de leitura fina das situações pedagógicas; elementos que compõem o agir professoral conforme discutido por Cicurel (2020). O preceptor, ao atuar no fluxo vivo da aula, interpreta interações, ajusta estratégias, intervém quando necessário e cria condições para que o residente reconheça, compreenda e exercite esse modo de agir.

Além disso, ao orientar o licenciando nas situações concretas de ensino, o preceptor também contribui para o desenvolvimento do agir linguageiro, conceito basilar no ISD. Bronckart (2008) destaca que a linguagem é o meio pelo qual o sujeito coordena ações, produz sentidos e estabelece relações com o outro. No PRP, essa mediação ocorre de modo constante: o residente aprende a formular instruções, explicar conteúdos, conduzir discussões, ajustar perguntas, negociar conflitos e reorientar encaminhamentos sempre com o apoio reflexivo e problematizador do preceptor. É justamente nessa articulação entre linguagem, ação e tomada de decisões que o PRP permite que o residente compreenda a docência como prática discursiva situada e não como aplicação mecânica de técnicas.

Essa integração aparece de maneira clara nas falas dos participantes, que reconhecem, em suas próprias palavras, o impacto direto da preceptoria em suas aprendizagens. Um grupo de residentes afirma:

O preceptor teve um papel essencial no meu crescimento como futuro professor, pois acompanhou de perto minhas atividades em sala de aula, fornecendo feedbacks construtivos e sugestões de melhoria a cada aula ministrada. Ele me orientou na construção de estratégias pedagógicas mais eficazes e na adaptação de metodologias ao perfil dos alunos, o que me ajudou a aprimorar minha prática e a me sentir mais seguro no planejamento e na condução das aulas. (Coletivo de Respostas, 2025)

Outros residentes reforçam essa mesma perspectiva ao destacar que a preceptoria foi essencial para o amadurecimento profissional:

Durante o programa, o preceptor foi fundamental para meu desenvolvimento profissional, pois incentivou a reflexão crítica sobre minhas ações em sala de aula. Ele promovia discussões sobre os desafios enfrentados, orientava a busca por soluções mais eficazes e me encorajava a testar metodologias diversificadas. Com isso, fui adquirindo mais autonomia na construção do meu próprio estilo de ensino e aprendendo a adaptar as estratégias pedagógicas às diferentes realidades escolares. (Coletivo de Respostas, 2025)

Esses relatos ilustram que a mediação do preceptor ultrapassa qualquer dimensão tecnicista e assume caráter formativo profundo. O preceptor atua como facilitador da entrada do residente na cultura profissional da docência, introduzindo-o aos ritmos, tempos, linguagens e demandas da escola pública. É também por meio dessa mediação que o residente aprende a ler a complexidade da sala de aula, ajustar o planejamento às respostas dos estudantes, conduzir a interação de forma ética e acolhedora, adaptar metodologias ao contexto sociocultural e transformar desafios em oportunidades de aprendizagem.

No âmbito da formação em Letras - Língua Portuguesa, esse percurso assume contornos específicos ao se desenvolver em um ambiente acadêmico atravessado por múltiplas referências culturais, linguísticas e identitárias. As discussões sobre interculturalidade, variação linguística, identidade e práticas de letramento integram o cotidiano formativo e contribuem para ampliar a sensibilidade dos licenciandos diante das desigualdades que marcam o ensino de língua no país, fortalecendo uma compreensão mais crítica e contextualizada do trabalho docente.

Ao ingressarem na escola-campo, os residentes passam a lidar com realidades educacionais historicamente constituídas, marcadas por heranças culturais profundas e por demandas sociais complexas. Nesse cenário, a atuação do preceptor torna-se central ao orientar a leitura do contexto escolar, promover o diálogo com a comunidade educativa e estimular a reflexão sobre os efeitos políticos e sociais da linguagem no ensino. Essa mediação contribui para que os residentes ajustem suas práticas às condições concretas do cotidiano escolar, construindo modos de agir docente comprometidos, situados e eticamente responsáveis.

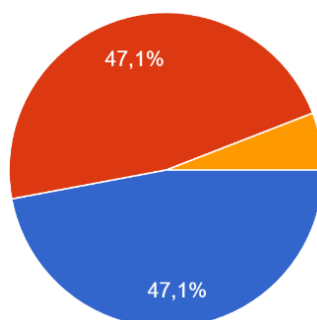
O preceptor, portanto, não apenas acompanha tecnicamente, mas sustenta o processo formativo em suas dimensões humanas, discursivas, pedagógicas, sociais e culturais. Ele é o mediador que legitima as experiências vividas, organiza reflexões, oferece devolutivas qualificadas, encoraja a autonomia e ajuda o residente a construir sua própria identidade docente. Os dados do Gráfico 5 confirmam que a preceptoria

é elemento central na consolidação do agir profissional dos licenciandos, um agir que conjuga linguagem, intencionalidade pedagógica, responsabilidade social e capacidade de reflexão crítica.

Dessa forma, o desenvolvimento da autonomia, da segurança profissional e da maturidade pedagógica dos residentes não resulta apenas das práticas vivenciadas na escola, mas da ação formativa intensa realizada pela preceptoria, que articula vivência, análise e reelaboração contínua da prática. É exatamente essa articulação que caracteriza o PRP como política efetiva de formação inicial docente, alinhada às diretrizes nacionais e às necessidades concretas da escola pública brasileira.

A partir dessa compreensão ampliada sobre o papel da preceptoria, o próximo tópico aprofunda outra dimensão central do processo formativo: a maneira como os residentes perceberam a articulação entre o agir languageiro e o agir professoral durante a experiência no PRP. Para compreender o agir professoral através das práticas languageiras em formação, o gráfico 6 é apresentado com a seguinte pergunta: “Durante sua experiência no Programa Residência Pedagógica, de que forma você percebeu a integração entre o ‘agir languageiro’, que diz respeito ao uso da linguagem como ferramenta central para a interação e construção do conhecimento, e o ‘agir professoral’, que envolve as ações pedagógicas do professor na sala de aula, como planejamento, condução e mediação do ensino?”

Gráfico 6 – Integração entre agir languageiro e agir professoral



Fonte: “Questionário aplicado aos residentes do PRP/UNILAB (2025)”

Com base nos resultados produzidos neste gráfico, nota-se um conjunto de informações relevantes para compreender de que maneira os residentes do PRP vivenciaram, na prática, a articulação entre duas categorias estruturantes desta pesquisa: o agir languageiro e o agir professoral.

E os resultados apareceram da seguinte maneira: 47,1% afirmaram perceber, com clareza, essa integração ao longo de suas vivências pedagógicas e outros 47,1% também destacaram que essa articulação se tornou evidente na experiência escolar, por compreenderem que as duas dimensões são inseparáveis no exercício profissional do trabalho docente. Apenas 5,8% relataram alguma dificuldade ou lacuna nesse processo de integração, o que revela um quadro favorável ao entendimento da docência como prática discursiva, situada e vinculada à ação e prática social.

Esses dados reafirmam uma premissa teórica essencial: todo trabalho docente é, antes de tudo, um trabalho de linguagem. Como expõe Bronckart (2008), o agir languageiro é o modo pelo qual o sujeito age no mundo, organiza interações, constrói sentidos, orienta atividades e constitui relações. No campo da educação, isso ganha dimensão ampliada, pois a sala de aula é essencialmente um espaço de produção, circulação e negociação de discursos.

O professor atua por meio da linguagem para planejar, explicar, intervir, regular comportamentos, adaptar estratégias, mobilizar saberes e promover o engajamento dos estudantes. Nesse sentido, o agir languageiro é o fundamento de todas as escolhas docentes, desde o planejamento até a gestão da aula.

A esse eixo se articula o agir professoral, conceito discutido por Cicurel (2020), que enfatiza a dimensão situada da ação docente. O agir professoral envolve tomar decisões em tempo real, ajustar o planejamento às respostas da turma, lidar com imprevistos, compreender pistas interacionais, fazer escolhas comunicativas adequadas e interpretar a dinâmica da sala de aula. É nesse ponto que o agir professoral se revela como expressão material e situada do agir languageiro: tudo o que o professor faz em sala de aula é mediado pela linguagem, e todas as ações languageiras são atravessadas por decisões pedagógicas que estruturam a aula e constroem a prática docente.

A formação inicial no exercício da docência revela camadas adicionais de complexidade quando o futuro professor passa a atuar em realidades educativas heterogêneas, marcadas por múltiplas identidades e repertórios culturais diversos. Nessas situações, as práticas de linguagem se configuram de modo situado e relacional, exigindo do docente em formação a capacidade de interpretar contextos, ajustar intervenções pedagógicas e construir sentidos no interior das interações escolares.

Na escola-campo em que o PRP ocorreu, os residentes encontraram estudantes com diferentes repertórios linguísticos, histórias de vida, expectativas de aprendizagem e modos de participação, o que exigiu do futuro professor a capacidade de interpretar as situações escolares, tomar decisões situadas e ajustar sua atuação às condições concretas do trabalho docente. Nesse cenário, a integração entre agir linguageiro e agir professoral não é apenas um ideal teórico, mas uma necessidade concreta de sobrevivência pedagógica: é por meio da linguagem que o professor interpreta, orienta, negocia, planeja e age, construindo sua identidade profissional.

Essa percepção aparece nas falas de 47,1% dos residentes. Vejamos:

Durante o programa, percebi que a integração entre o 'agir professoral' e o 'agir linguageiro' acontecia constantemente na prática pedagógica. Não bastava apenas planejar e conduzir as aulas; era necessário utilizar a linguagem de forma estratégica para despertar o interesse dos alunos, esclarecer dúvidas e promover interações significativas. A forma como eu me expressava, fazia perguntas e incentivava a participação dos estudantes influenciou diretamente no engajamento da turma e na construção coletiva do conhecimento. (Coletivo de Respostas, 2025)

Outros 47,1% deles reforçam a mesma compreensão ao relatarem:

Minha experiência no Programa Residência Pedagógica mostrou que o 'agir professoral' e o 'agir linguageiro' são inseparáveis. Enquanto eu planejava minhas aulas com base em metodologias e estratégias de ensino, percebi que era a forma como eu utilizava a linguagem que realmente determinava o sucesso da aprendizagem. A clareza na explicação, a adaptação do discurso ao perfil dos alunos e o uso de perguntas abertas para estimular a participação foram fundamentais para tornar o ensino mais acessível e envolvente. (Coletivo de Respostas, 2025)

Por outro lado, outros 5,8% descreveram dificuldades, mostrando que essa integração exige tempo, maturidade profissional e condições formativas adequadas. Como descrito:

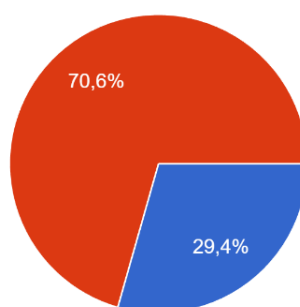
Durante minha participação no Programa Residência Pedagógica, senti que houve uma lacuna na integração entre o 'agir professoral' e o 'agir linguageiro'. Apesar do planejamento das aulas, nem sempre consegui utilizar a linguagem de maneira eficaz para mediar o conhecimento e engajar os alunos. Além disso, percebi que faltou um direcionamento mais estruturado no programa sobre como desenvolver essa competência de forma mais consciente. Essa dificuldade impactou minha segurança na condução das aulas e limitou minha autonomia docente. (Coletivo de Respostas, 2025)

Essa fala aponta que a formação inicial no contexto da aprendizagem na universidade e na articulação com o PRP são essenciais às políticas de formação sobre o trabalho e a profissionalização docente. O agir do residente, materializado no

questionário, evidencia que a integração entre agir linguageiro e agir professoral é *continuum*, que necessita de acompanhamento reflexivo, mediação qualificada entre os envolvidos no processo de formação educacional.

A partir dessa análise sobre a integração entre o agir linguageiro e o agir professoral, o Gráfico 7 aprofunda como essas aprendizagens se traduziram em impactos didático-metodológicos concretos, revelando as escolhas de ensino e as práticas linguageiras e formação em que os residentes se situavam no contexto do PRP.

Gráfico 7 – Impactos didático-metodológicos do PRP



Fonte: “Questionário aplicado aos residentes do PRP/UNILAB (2025)”

A pergunta do Gráfico 7: “Com relação aos impactos didáticos-metodológicos em relação ao programa, pode-se dizer que:” evidencia, de forma clara, como os participantes avaliaram os impactos didático-metodológicos decorrentes de sua participação no Programa Residência Pedagógica (PRP). Os dados revelam que 70,6% perceberam efeitos positivos e significativos em sua formação, especialmente no que diz respeito à articulação entre teoria e prática e à aplicação dos conteúdos estudados no curso de Letras - Língua Portuguesa da UNILAB em situações concretas de sala de aula.

Já 29,4% destacaram que o PRP proporcionou um aprimoramento efetivo de suas práticas pedagógicas, sobretudo por permitir experimentar, comparar e adaptar diferentes metodologias de ensino às necessidades reais dos estudantes. Não houve respostas indicando neutralidade, o que confirma que a vivência no PRP repercutiu profundamente no modo como os licenciandos compreendem e exercitam o ensino.

Esses resultados evidenciam o PRP como um dispositivo formativo relevante no âmbito da formação inicial de professores, ao favorecer experiências que aproximam o licenciando das condições concretas do trabalho docente. Ao articular momentos de estudo, acompanhamento pedagógico e atuação em contexto escolar,

o programa contribui para a compreensão da docência como uma prática contextualizada e construída nas interações, fortalecendo o desenvolvimento profissional dos futuros professores.

Ao inserir o residente na escola-campo, o PRP concretiza essa diretriz ao permitir que o licenciando vivencie a alternância formativa entre planejamento universitário, atuação prática e reflexão pós-experiência. Assim, o programa não somente aproxima a universidade da escola, mas redefine o modo como o futuro professor percebe sua própria aprendizagem, seu papel profissional e sua responsabilidade ética diante do ensino.

O que Cicurel (2020) denomina de agir professoral como sendo o conjunto de decisões didáticas situadas, escolhas metodológicas, interpretação de pistas interacionais e adaptação constante da aula manifesta-se de maneira intensa durante o PRP; justamente porque o residente passa a lidar com situações de ensino reais, nas quais precisa mobilizar não apenas o que estudou, mas também sua capacidade de agir diante de imprevistos, desafios e heterogeneidades, como identificado nos dados do gráfico 7.

Esse agir professoral, por sua vez, integra-se ao agir languageiro. Na sala de aula, essa mediação se materializa na explicação de conteúdos, na formulação de perguntas, na condução de atividades, na escuta atenta das respostas dos estudantes, na reorganização discursiva das propostas e na negociação pedagógica de sentidos. Assim, os impactos didático-metodológicos percebidos pelos residentes não podem ser compreendidos de forma isolada, mas como resultado da articulação concreta entre essas duas formas de agir.

A prática desenvolvida no PRP especialmente nas aulas de observação, acompanhamento e regência evidencia essa integração. Nesse cenário, os residentes não apenas aplicaram metodologias estudadas na formação universitária, mas aprenderam a adaptá-las, transformá-las e contextualizá-las, reconhecendo que não existe ensino eficaz desconectado das condições sociais e linguísticas dos estudantes. Essa adaptação é, justamente, o núcleo do agir professoral e evidencia a maturidade didática construída durante o programa.

Mesmo que o grupo específico desta edição do PRP seja formado majoritariamente por estudantes brasileiros, a vida acadêmica na UNILAB é profundamente atravessada pela diversidade linguística, e isso repercute diretamente nas práticas metodológicas que os residentes desenvolvem na escola-campo. Essa

articulação aparece de forma nítida nas falas dos residentes, que revelam como o PRP possibilitou transformar teoria em ação:

A participação no Residência Pedagógica fortaleceu a articulação entre teoria e prática, auxiliando-me na aplicação dos conceitos pedagógicos estudados na universidade em situações reais de sala de aula. Essa experiência aprofundou minha compreensão sobre o ensino e enriqueceu minha prática docente. (Coletivo de Respostas, 2025)

Ainda referente ao gráfico 7, 29,4% dos participantes reforçam essa percepção ao destacar que a experiência possibilitou não apenas aplicar conhecimentos teóricos, mas aperfeiçoar suas práticas pedagógicas por meio da experimentação e adaptação de metodologias:

O programa proporcionou um aprimoramento significativo das minhas práticas pedagógicas, permitindo-me experimentar e adaptar diferentes metodologias de ensino. Isso tornou minhas aulas mais dinâmicas e eficazes, facilitando a compreensão dos conteúdos pelos alunos. (Coletivo de Respostas, 2025)

Esses depoimentos demonstram que a participação no PRP não apenas possibilitou a aplicação de saberes teóricos, mas incentivou uma postura investigativa, crítica e criativa diante da prática pedagógica. O residente passa a observar as respostas dos estudantes, testar estratégias, ajustar encaminhamentos, repensar metodologias e desenvolver, progressivamente, autonomia profissional

O preceptor atua como mediador desse processo, oferecendo feedbacks, promovendo diálogos, estimulando reflexões e ajudando o licenciando a compreender o sentido de suas escolhas. Trata-se de um processo de formação profundamente dialógico, em que a prática é acompanhada por reflexão e a reflexão impulsiona novas práticas. (Coletivo de Respostas, 2025)

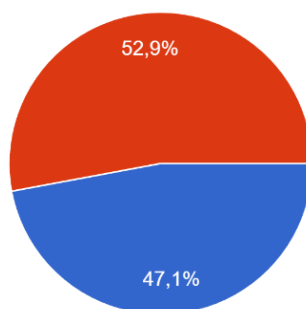
Além disso, a experiência no PRP possibilita ao licenciando compreender que o ensino de Língua Portuguesa em contextos educacionais diversos demanda escolhas metodológicas capazes de dialogar com identidades múltiplas, variações linguísticas, repertórios culturais e modos próprios de produção e interpretação dos discursos. Essa compreensão amplia a complexidade do trabalho docente e evidencia a relevância de abordagens pedagógicas atentas às diferenças, fundamentadas criticamente e comprometidas com a dimensão social do ensino.

Dessa forma, os impactos didático-metodológicos apresentados no Gráfico 7 demonstram que o PRP fortalece o processo formativo do futuro professor ao ampliar seu repertório pedagógico, consolidar sua compreensão de docência como prática

situada e aprofundar sua capacidade de tomar decisões responsáveis em sala de aula. Trata-se de um marco formativo que favorece a construção de professores mais autônomos, mais reflexivos e mais preparados para enfrentar os desafios do ensino de língua portuguesa no século XXI.

A partir dessa análise, torna-se possível avançar para o próximo tópico. O Gráfico 8 - Desenvolvimento de habilidades pedagógicas, que aprofunda como, especificamente, o PRP contribuiu para o amadurecimento das competências profissionais dos residentes, revelando quais saberes e habilidades foram mais significativamente impactados ao longo da experiência na escola-campo.

Gráfico 8 – Desenvolvimento de habilidades pedagógicas



Fonte: “Questionário aplicado aos residentes do PRP/UNILAB (2025)”

O gráfico 8 tem a seguinte pergunta: “Durante sua participação no Programa Residência Pedagógica, quais saberes docentes e habilidades pedagógicas você acredita ter desenvolvido? Como essa experiência influenciou sua atuação em sala de aula?”.

Observa-se, pelos resultados analisados, que a participação no PRP exerceu um impacto na formação pedagógica dos licenciandos do curso de Letras - Língua Portuguesa da UNILAB. Segundo os dados, 52,9% consideraram o PRP fundamental no desenvolvimento de suas habilidades pedagógicas, especialmente no que envolve a interação direta com os estudantes, a vivência de situações imprevistas e a necessidade constante de manejar desafios cotidianos da sala de aula.

Outros 47,1% reconheceram que desenvolveram, ao longo da experiência, competências essenciais ao exercício docente, sobretudo na elaboração de planos de aula, gestão do tempo didático, condução da turma, práticas avaliativas e mediação didática. A ausência de respostas negativas indica que, para todos os residentes, o

PRP possibilitou aprendizagens práticas e situadas que dificilmente seriam alcançadas apenas com atividades teóricas no ambiente universitário.

Esses resultados confirmam um dos princípios estruturantes da política nacional de formação inicial de professores: a inserção precoce, contínua e acompanhada do licenciando na escola-campo. Essa diretriz, presente tanto na Portaria CAPES nº 38/2018 quanto na Resolução CNE/CP nº 2/2019, reforça que a formação docente não pode se restringir a conteúdos teóricos, mas precisa envolver vivências reais, reflexão orientada e compreensão profunda dos desafios da escola pública. No PRP, o residente deixa de ocupar o lugar de observador e passa a atuar como agente da prática pedagógica, assumindo responsabilidade crescente sobre planejamento, condução de atividades, mediação do conhecimento e relação com os estudantes. Esse movimento marca o início da construção concreta de sua identidade profissional.

O desenvolvimento das habilidades pedagógicas evidenciado no Gráfico 8 está diretamente relacionado às categorias centrais desta dissertação. O agir linguageiro, segundo Bronckart (2008), aparece como dimensão estruturante de todo o trabalho do professor, que precisa mobilizar linguagem para explicar conteúdos, mediar interações, orientar atividades, responder a dúvidas, gerir conflitos e negociar sentidos, vivenciando de modo situado o trabalho docente.

Articulado ao agir linguageiro (Bronckart, 2008), o agir professoral (Cicurel, 2020) emergiu como dimensão propriamente profissional da docência. Ele envolve planejar, conduzir, adaptar e avaliar práticas pedagógicas em diálogo com as condições reais da sala de aula.

A experiência universitária vivenciada pelos licenciandos contribui para ampliar sua leitura sobre o trabalho docente, ao colocá-los em contato com modos distintos de pensar, falar e agir no espaço acadêmico. Esse contato favorece a compreensão do ensino como uma atividade relacional, construída no encontro entre sujeitos, discursos e práticas pedagógicas.

Ao ingressarem na escola-campo, os residentes passaram a atuar em realidades educacionais multifacetadas, o que mobilizou a necessidade de desenvolver modos de atuação ajustados às situações concretas de ensino. Nesse sentido, fortalecer habilidades pedagógicas implicou aprender a reorganizar a aula diante de imprevistos, adequar a linguagem às necessidades dos estudantes, lidar com diferentes ritmos de aprendizagem, considerar repertórios culturais diversos e

elaborar estratégias metodológicas capazes de favorecer aprendizagens significativas. As falas dos residentes corroboram essa compreensão:

A participação no Programa Residência Pedagógica foi crucial para o desenvolvimento de minhas habilidades pedagógicas. A interação direta com alunos e professores experientes possibilitou-me aprimorar técnicas de ensino, como a elaboração de planos de aula eficazes e a adaptação de conteúdo para diferentes níveis de aprendizagem. Além disso, aprendi a lidar com desafios cotidianos da sala de aula, como a gestão do tempo e a resolução de conflitos, o que enriqueceu minha prática docente e me preparou melhor para a carreira educacional. (Coletivo de Respostas, 2025)

Além desse entendimento, 47,1% destacam que o PRP favoreceu não apenas o desenvolvimento de técnicas pedagógicas, mas a ampliação de competências que articulam teoria, prática e tomada de decisões em sala de aula. Suas falas revelam que a participação no programa permitiu vivenciar situações reais de ensino, exercitar a autonomia profissional e consolidar habilidades fundamentais para o exercício da docência, como mostra o depoimento a seguir:

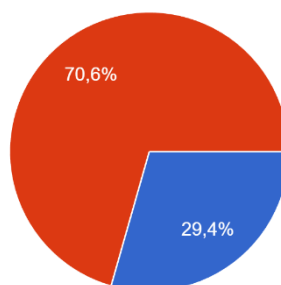
Durante minha participação no Programa Residência Pedagógica, desenvolvi diversas competências essenciais para a prática docente. A experiência proporcionou uma imersão na realidade escolar, permitindo-me aplicar teorias aprendidas na universidade e aprimorar minhas habilidades de planejamento, gestão de sala de aula e avaliação. Além disso, aprendi a utilizar recursos tecnológicos e metodologias ativas, tornando as aulas mais dinâmicas e atraentes para os alunos. Essa vivência prática foi fundamental para consolidar minha identidade profissional e aumentar minha confiança como educador. (Coletivo de Respostas, 2025)

Esses relatos evidenciam que o PRP não se limita a oferecer experiências práticas, mas estrutura um processo formativo complexo, em que saberes acadêmicos, vivências escolares, reflexões pedagógicas e desenvolvimento pessoal se articulam de forma contínua e coerente. O papel do preceptor, nesse processo, assume centralidade: é ele quem acompanha, problematiza, escuta, orienta e ajuda o residente a compreender o significado pedagógico de cada ação realizada na escola.

Assim, o Gráfico 8 confirma que o PRP cumpre seu papel estruturante ao promover o desenvolvimento de habilidades pedagógicas essenciais à profissionalização docente. Trata-se de uma etapa que fortalece a autonomia, amplia a intencionalidade pedagógica e sustenta a construção de um agir docente crítico, reflexivo e comprometido com as demandas das escolas públicas brasileiras.

A partir da questão representada no gráfico 9: “Durante sua participação no Programa Residência Pedagógica, você percebeu uma relação entre os conhecimentos teóricos aprendidos na formação inicial em Letras e as práticas que vivenciou na sala de aula? Se sim, como essa articulação aconteceu na sua experiência?”, tem-se as seguintes considerações analíticas.

Gráfico 9 – Articulação entre teoria e prática



Fonte: “Questionário aplicado aos residentes do PRP/UNILAB (2025)”

A princípio, evidencia aspectos estruturantes da formação inicial proporcionada pelo Programa Residência Pedagógica (PRP): a articulação entre teoria e prática como dimensão indissociável do desenvolvimento da docência. Os dados revelam que 70,6% perceberam essa articulação de maneira positiva, ainda que destacando a necessidade constante de adaptar conceitos acadêmicos às contingências da sala de aula.

Outros 29,4% reconheceram que os saberes teóricos adquiridos na formação inicial foram essenciais para subsidiar sua atuação durante o PRP, orientando decisões metodológicas, escolhas discursivas e estratégias de mediação. A ausência de respostas negativas ou neutras demonstra que nenhum residente rejeitou ou desconsiderou o valor da teoria acadêmica. Ao contrário, todos reconhecem que ela cumpre papel decisivo na compreensão e no exercício da docência, desde que reinterpretada à luz das práticas escolares.

Esses resultados reforçam que a formação do professor não ocorre pela mera acumulação de conhecimentos teóricos, mas pela capacidade de mobilizá-los em situações reais, reinterpretá-los criticamente e ressignificá-los diante das demandas concretas da prática. Essa perspectiva está na base do próprio PRP e coincide com as diretrizes estabelecidas pelos documentos oficiais que orientam a formação inicial docente no Brasil, os quais organizam esse processo a partir do princípio da

alternância formativa: a cada ciclo de vivência prática na escola, o licenciando retorna à universidade para reanalisar, problematizar e reconstruir seu agir docente.

Esse movimento de ida e volta entre universidade-escola-universidade é o que permite ao residente compreender que os saberes acadêmicos não são fórmulas prontas ou pacotes metodológicos a serem aplicados mecanicamente, mas referenciais que orientam o agir docente. A teoria, nesse processo, torna-se instrumento interpretativo da realidade escolar e orientadora da ação pedagógica. A prática, por sua vez, torna-se espaço de experimentação, criação, confronto e revisão dos saberes previamente estudados.

Nesse contexto, a atuação do preceptor, como mediador entre universidade e escola-campo, desempenha papel relevante, auxiliando o residente a compreender que a teoria só ganha força quando dialoga com a realidade concreta, com as dificuldades encontradas pelos estudantes.

Essa articulação também se sustenta nas categorias centrais do ISD. O agir linguageiro, em Bronckart (2008), ilumina o fato de que todo processo de ensino e aprendizagem é estruturado pela linguagem: o professor explica, questiona, orienta, reorganiza, escuta, negocia sentidos e conduz a aula por meio de escolhas discursivas que afetam diretamente o engajamento dos estudantes.

Já o agir professoral, conforme Cicurel (2020), evidencia que essas escolhas não são aleatórias, mas constituem decisões didáticas situadas, construídas em tempo real, ajustadas às respostas da turma, às dificuldades emergentes, às demandas afetivas e às condições socioeducacionais do contexto escolar.

Essa compreensão aparece claramente nos depoimentos dos residentes, que dão vida aos dados quantitativos:

Houve uma articulação entre teoria e prática, mas percebi que alguns conceitos precisavam ser adaptados à realidade da sala de aula. Durante o programa, pude testar metodologias ativas que estudamos na formação inicial e entender como elas funcionam na prática. Além disso, conceitos de avaliação e planejamento foram essenciais para estruturar minhas aulas. No entanto, algumas dificuldades do contexto escolar, como a falta de recursos e o nível de engajamento dos alunos, exigiram soluções que nem sempre estavam previstas na teoria. (Coletivo de Respostas, 2025)

Além dessa percepção, alguns residentes reforçam que a articulação entre teoria e prática se consolidou de modo ainda mais profundo ao longo do PRP. Para esse grupo, os conhecimentos construídos na universidade não apenas orientaram o

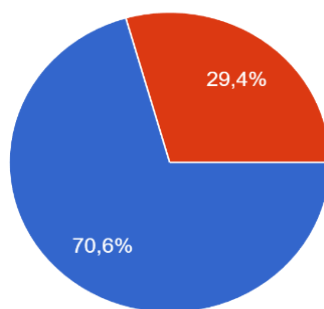
planejamento das aulas, mas também se tornaram referenciais para reorganizar estratégias diante das demandas reais da escola pública. Suas falas mostram que a compreensão teórica adquirida no curso de Letras sustentou escolhas pedagógicas, favoreceu a adaptação de metodologias e ampliou a segurança para atuar em sala de aula, como demonstra o depoimento a seguir:

Sim, percebi que os conhecimentos teóricos adquiridos na formação inicial em Letras foram essenciais para minha prática no Programa Residência Pedagógica. Aspectos como didática, ensino de língua e literatura, e teorias sobre aquisição da linguagem me ajudaram a planejar aulas mais estruturadas e adequadas às necessidades dos alunos. Além disso, pude aplicar metodologias discutidas na universidade, como o ensino por projetos e o uso de tecnologias educacionais, o que tornou a experiência muito enriquecedora. (Coletivo de Respostas, 2025)

Essas falas demonstram que a teoria, quando aliada à prática, proporciona ao licenciando a compreensão de que a docência é uma atividade interpretativa, situada e dialógica. Ensinar não é repetir conteúdos aprendidos, mas reconstruí-los responsivamente frente aos desafios concretos. A prática também é ressignificada: deixa de ser empírica e passa a ser analisada, explicada, compreendida e transformada à luz dos saberes acadêmicos.

Assim, o Gráfico 9 confirma que o PRP cumpre seu papel estruturante: formar professores capazes de mobilizar conhecimentos acadêmicos com autonomia, criticidade, flexibilidade metodológica, domínio discursivo e responsabilidade social, consolidando uma compreensão ampliada do exercício da docência como ação ética e linguageira situada.

A seguir, o Gráfico 10 aprofunda essa análise ao apresentar as oportunidades de atuação docente proporcionadas pelo PRP, revelando como o programa ampliou as experiências, responsabilidades e espaços de intervenção dos residentes ao longo de sua formação, com a seguinte pergunta: “Analisando a sua participação no Programa Residência Pedagógica, você teve oportunidades para atuar como professor em sala de aula? Como o programa contribuiu (ou não) para o desenvolvimento da sua prática docente?”. O Gráfico 10 apresenta um panorama expressivo sobre as experiências de regência e participação ativa dos residentes no PRP.

Gráfico 10 – Oportunidades de atuação docente no PRP

Fonte: “Questionário aplicado aos residentes do PRP/UNILAB (2025)”

Das respostas, 70,6% vivenciaram oportunidades concretas e significativas de atuação docente no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP), assumindo, de maneira progressiva, funções de planejamento, regência, mediação de atividades, condução de aulas e acompanhamento de aprendizagens.

Eles destacaram que o PRP lhes permitiu exercer a docência de forma autônoma, ainda que acompanhada, experimentando metodologias, mobilizando conhecimentos acadêmicos e enfrentando desafios reais da sala de aula. Já 29,4% relataram que o exercício do papel docente ocorreu de modo gradual, iniciando com observações sistemáticas e atividades de apoio; e avançando, ao longo do processo, para a regência sob a supervisão do preceptor. Em ambos os casos, a vivência docente foi compreendida como fundamental para consolidar uma formação situada, prática e coerente com as demandas da escola pública.

Esses resultados reforçam o papel estruturante do PRP como política pública que possibilita a inserção qualificada do licenciando na escola-campo, criando condições reais para que ele aprenda a ensinar em diálogo constante com o cotidiano escolar. Trata-se de uma formação ancorada nos princípios da Portaria CAPES nº 38/2018 e da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que defendem a integração viva entre universidade e escola como eixo da formação inicial docente. Nesse sentido, a participação ativa do residente nas atividades escolares, seja observando, intervindo ou conduzindo aulas, constitui parte essencial do processo de construção de sua identidade profissional.

Ao assumir a sala de aula, o residente vivencia à docência como prática social situada, mediada pela linguagem e permeada por múltiplas interações. Nesse contexto, o agir languageiro, conforme Bronckart (2008), torna-se a base de toda ação pedagógica: é por meio da linguagem que o professor explica conteúdos, orienta

atividades, organiza interações, negocia sentidos e estabelece vínculos com os estudantes. O contato direto com esses processos permite ao residente compreender que suas escolhas discursivas, perguntas, explicações, mediações, reformulações, pausas, incentivos são determinantes para o engajamento dos alunos e para os resultados do ensino.

Articulado a isso, emerge o agir professoral descrito por Cicurel (2020), entendido como o conjunto de ações profissionais que o professor realiza para conduzir o processo de ensino-aprendizagem. Essa dimensão envolve tomada de decisões em tempo real, leitura atenta da turma, sensibilidade aos ritmos, capacidades e necessidades dos alunos, adaptação do planejamento, condução da aula e gestão das interações.

Durante o PRP, os residentes puderam experimentar essas formas de agir simultaneamente: ora planejando com base em princípios teóricos, ora adaptando estratégias diante das dificuldades, ora interpretando comportamentos da turma para reorganizar explicações ou reformular atividades.

Nesse percurso, o papel do preceptor torna-se fundamental. Atuando como mediador entre universidade e escola, ele acolhe o residente no cotidiano escolar, partilha experiências profissionais, orienta decisões didáticas, fornece feedbacks sistemáticos e provoca a reflexão sobre a prática docente.

O percurso formativo vivenciado pelos licenciandos é potencializado por um ambiente acadêmico que valoriza a reflexão sobre a linguagem em suas múltiplas dimensões sociais, discursivas e identitárias. As discussões desenvolvidas ao longo do curso de Letras - Língua Portuguesa, centradas na variação linguística, na discursividade e nas práticas de uso da língua, ampliam o repertório teórico dos estudantes e incidem diretamente sobre a forma como interpretam as experiências vividas na escola-campo.

Ao transpor esses debates para o contexto escolar, os residentes passam a reconhecer a heterogeneidade dos estudantes e as condições concretas que moldam o ensino de Língua Portuguesa, compreendendo a docência como uma prática implicada em escolhas pedagógicas, relações de poder e processos de produção de sentidos. Esse movimento devolve à formação inicial sua dimensão social e política, ao exigir do futuro professor leituras atentas do contexto e ações pedagógicas coerentes com as realidades educacionais em que atua.

Nesse cenário, o PRP possibilita ao residente vivenciar à docência em toda sua complexidade: planejar, escutar, mediar, interagir, improvisar, revisar, refletir e decidir. São práticas que não podem ser simuladas apenas na universidade e que, por isso, constituem a base de sua profissionalização. A escola-campo, com suas demandas reais, torna-se o espaço em que o residente aprende a ser professor, compreendendo que a docência exige não apenas domínio de conteúdo, mas sensibilidade ética, responsabilidade social, consciência linguística e capacidade de ação pedagógica situada. As falas dos próprios participantes reforçam essa compreensão:

Sim, o Programa Residência Pedagógica me proporcionou diversas oportunidades para atuar como professor em sala de aula. Durante a experiência, pude planejar e ministrar aulas, aplicar diferentes metodologias e interagir diretamente com os alunos. O acompanhamento do preceptor foi essencial para meu crescimento, pois recebi orientações e feedbacks que me ajudaram a aprimorar minha prática docente. Essa vivência foi fundamental para eu me sentir mais preparado para enfrentar os desafios da profissão. (Coletivo de Respostas, 2025)

Além dessa percepção, outros residentes ressaltam que o processo de inserção na docência ocorreu de forma progressiva, evidenciando como o PRP possibilitou o desenvolvimento gradual da autonomia profissional. Para esse grupo, a vivência no programa ampliou a segurança para assumir responsabilidades pedagógicas, permitiu compreender a dinâmica real da sala de aula e fortaleceu a construção da identidade docente, como ilustra o depoimento a seguir:

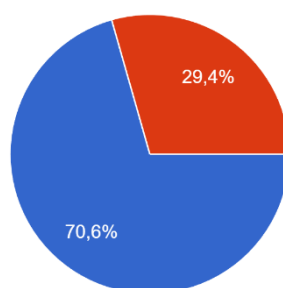
O programa possibilitou um aprendizado gradual do papel do professor. No início, acompanhei as aulas e observei a prática docente, mas com o tempo, fui ganhando mais autonomia para planejar e conduzir atividades com os alunos. Além disso, a troca de experiências com o preceptor e outros residentes contribuiu para o aperfeiçoamento das minhas habilidades didáticas e para a construção da minha identidade docente. (Coletivo de Respostas, 2025)

Esses relatos demonstram que o PRP não se limita a ofertar experiências práticas, mas se constitui como um espaço de profissionalização abrangente, promovendo a articulação entre agir languageiro, agir professoral e reflexão crítica sobre a realidade escolar. A Residência oferece, assim, uma experiência formativa sólida, situada e integralmente comprometida com o fortalecimento da escola pública.

Portanto, o Gráfico 10 confirma que o PRP amplia significativamente as oportunidades de atuação docente dos residentes, permitindo que eles desenvolvam competências pedagógicas fundamentais, consolidem sua identidade profissional e compreendam a docência como prática complexa, discursiva e socialmente comprometida.

Em continuidade à análise, o Gráfico 11 direciona o olhar para os desafios vivenciados pelos residentes no exercício da prática docente, permitindo compreender de que modo essas situações tensionaram suas escolhas pedagógicas e contribuíram para a construção de seus modos de agir. Ao evidenciar os obstáculos enfrentados no cotidiano escolar, o gráfico amplia a compreensão sobre os processos formativos envolvidos na constituição da identidade docente e no fortalecimento da formação inicial.

Gráfico 11 – Principais desafios enfrentados na prática



Fonte: “Questionário aplicado aos residentes do PRP/UNILAB (2025)”

Considerando a questão “Quais desafios você enfrentou durante sua participação no Programa Residência Pedagógica e como lidou com essas dificuldades? O programa ofereceu suporte para superá-los?”, o Gráfico 11 apresenta um panorama revelador sobre os desafios enfrentados pelos residentes ao longo de sua participação no Programa Residência Pedagógica (PRP). De acordo com os dados, 70,6% identificaram como principal dificuldade a adaptação das metodologias de ensino em relação a realidade concreta da unidade escolar. Já 29,4% relataram que a gestão de sala de aula, sobretudo em turmas heterogêneas, foi sua maior barreira no processo formativo.

Esses resultados demonstram que a prática docente vivenciada no PRP coloca o licenciando diante de situações concretas que dificilmente se revelam de forma plena apenas no plano teórico. A necessidade de ajustar metodologias,

reformular estratégias de ensino e reorganizar o tempo e os objetivos didáticos passa a integrar o próprio processo de formação profissional. Nesse cenário, a heterogeneidade dos estudantes convoca o futuro professor a interpretar contextos, tomar decisões situadas e gerir as interações pedagógicas por meio da linguagem, articulando, de forma indissociável, o agir languageiro e o agir professoral no cotidiano da sala de aula.

Do ponto de vista teórico, essas dificuldades dialogam diretamente com a compreensão de Cicurel (2020) sobre o agir professoral, que pressupõe decisões situadas, mediação constante e a capacidade de interpretar sinais verbais e não verbais produzidos na dinâmica da sala de aula. Já Bronckart (2008) afirma que o agir docente é essencialmente languageiro, uma vez que é pela linguagem que o professor organiza explicações, conduz interações, mobiliza conhecimentos e constrói vínculos pedagógicos. Assim, a maior parte dos desafios enfrentados pelos residentes relaciona-se a necessidade de agir discursivamente diante da complexidade própria da prática docente.

As experiências vivenciadas pelos residentes ao longo da formação inicial favorecem a problematização da linguagem em suas dimensões sociais e identitárias. As discussões recorrentes sobre identidade, variação linguística e usos da língua ampliam a atenção dos licenciandos para questões sociolinguísticas que se tornam particularmente visíveis no exercício da docência. Contudo, ao ingressarem na escola-campo, muitos se deparam com condições de ensino marcadas por limitações estruturais, trajetórias escolares interrompidas e escassez de recursos pedagógicos, o que tensiona as concepções construídas na formação inicial e exige constantes reconfigurações do fazer docente.

Esses desafios, entretanto, não são obstáculos isolados, mas parte fundamental da construção da identidade docente. O PRP, estruturado conforme a Portaria CAPES nº 38/2018, garante que tais dificuldades sejam enfrentadas dentro de uma rede de apoio, composta pelo preceptor, pelo professor orientador e pelos demais residentes. No acompanhamento diário, o preceptor auxilia o licenciando a compreender o contexto da turma, ajustar suas intervenções, reformular seu planejamento e refletir sobre suas decisões pedagógicas. Esse acompanhamento funciona como mediação formativa essencial, iluminando caminhos possíveis para enfrentar desafios que, em condições isoladas, seriam mais difíceis de superar. Os depoimentos dos residentes reforçam essa compreensão:

Durante minha participação no Programa Residência Pedagógica, enfrentei desafios relacionados à adaptação das metodologias de ensino à realidade da sala de aula. No entanto, com o suporte do programa, pude superar essas dificuldades por meio de orientações dos preceptores e discussões com colegas residentes, o que enriqueceu minha prática docente. (Coletivo de Respostas, 2025)

Esse primeiro comentário evidencia duas dimensões centrais do PRP:

- A exigência de metodologias situadas, que levem em conta o contexto real da sala de aula;
- A força da formação coletiva, que permite ao residente recorrer ao diálogo, à troca de experiências e ao apoio do preceptor para reorientar sua prática.

Além dessa perspectiva, outros residentes destacam que os desafios vivenciados no PRP ultrapassaram a dimensão da adaptação metodológica, envolvendo também questões relacionadas à organização da sala de aula e à condução das interações pedagógicas. Para esse grupo, o acompanhamento oferecido pelo programa por meio de mentorias, orientações formativas e atividades direcionadas foi decisivo para ampliar a segurança profissional e favorecer a construção de estratégias mais eficazes no cotidiano do trabalho docente. Essa compreensão se explicita no depoimento a seguir:

Um dos principais desafios que encontrei foi a gestão de sala de aula, especialmente ao lidar com turmas heterogêneas. Contudo, o programa ofereceu workshops e sessões de mentoria que me ajudaram a desenvolver estratégias eficazes de gerenciamento de turma, aprimorando minha confiança e competência docente. (Coletivo de Respostas, 2025)

Esse relato destaca como o PRP incorpora momentos formativos que ultrapassam a prática em sala: oficinas, diálogos orientados, trocas de experiências e mentorias, nas quais o residente é convidado a refletir sobre suas ações, compartilhar dúvidas e, ao mesmo tempo, construir soluções coletivas.

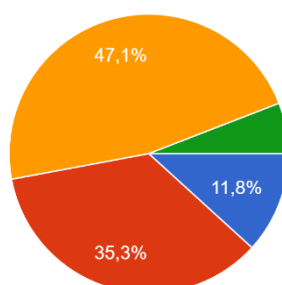
Em ambos os depoimentos, percebe-se que os desafios não representaram retrocessos, mas foram potencializadores da formação profissional, uma vez que provocaram o residente a agir de forma criativa, a desenvolver resiliência pedagógica e a construir uma postura de investigação sobre sua própria prática; traços essenciais ao trabalho docente na atualidade.

É importante ressaltar que a formação inicial de professores não pode desconsiderar os obstáculos que emergem no exercício concreto da docência. Longe de representarem entraves externos ao processo formativo, essas situações constituem seu núcleo estruturante, pois é no enfrentamento delas que o residente aprende a articular conhecimentos teóricos às experiências vividas, a construir maior autonomia profissional e a qualificar seu agir pedagógico. Nesse movimento, fortalecem-se tanto o agir linguageiro quanto o agir professoral, compreendidos como dimensões indissociáveis do trabalho docente em construção.

Assim, o Gráfico 11 revela que os desafios enfrentados no PRP não devem ser compreendidos como falhas, mas como etapas cruciais da profissionalização docente, já que permitem ao futuro professor reconhecer as exigências reais da escola pública e desenvolver práticas mais conscientes, responsáveis e ajustadas ao cotidiano educacional.

Com essa compreensão, o próximo gráfico (Gráfico 12) aprofunda o momento em que os residentes reconhecem a consolidação de suas habilidades docentes, permitindo analisar como e quando tais competências passaram a se manifestar de maneira mais segura e estruturada ao longo do programa.

Gráfico 12 – Momento de consolidação das habilidades docentes



Fonte: “Questionário aplicado aos residentes do PRP/UNILAB (2025)”

A partir da questão “Considerando os 18 meses de duração do programa e dividindo-o em três semestres, você diria que suas habilidades e competências de professor foram consolidadas em qual dos semestres? Por quê?”, o Gráfico 12 apresenta um panorama significativo sobre a percepção dos residentes quanto ao momento em que se deu a consolidação de suas habilidades e competências docentes ao longo dos 18 meses de formação no Programa Residência Pedagógica.

Os dados revelam que 47,1% compreendem a consolidação das competências docentes como um processo gradual, construído ao longo dos três semestres do Programa Residência Pedagógica. Para esse grupo, a formação não se concentra em um único momento, mas se desenvolve de forma contínua; articulando observação, prática supervisionada, experimentação metodológica e crescente autonomia. Essa percepção aparece de maneira nítida na fala a seguir:

Não vejo um único semestre como ponto de consolidação, pois percebo que o desenvolvimento das minhas competências docentes ocorreu de forma progressiva. No primeiro semestre, compreendi a dinâmica escolar e os desafios da profissão; no segundo, comecei a aplicar metodologias e me sentir mais confortável na prática; e no terceiro, refinei minhas estratégias e atuei com mais autonomia. Assim, a consolidação foi um processo contínuo, resultado da construção de experiências ao longo de todo o programa. (Coletivo de Respostas, 2025)

Além desse grupo, há 35,3% que identificam o segundo semestre como o período de maior avanço formativo, quando a combinação entre familiaridade com a escola, amadurecimento teórico e ampliação das experiências práticas possibilitou maior segurança para assumir o protagonismo docente. Nesses casos, a fala a seguir ilustra esse movimento:

No meu caso, a consolidação das habilidades docentes ocorreu no segundo semestre. No primeiro momento, tive contato inicial com o ambiente escolar e a teoria da docência, mas foi no segundo semestre que me senti mais confiante para aplicar metodologias, interagir com os alunos e gerenciar melhor a sala de aula. Esse período representou uma virada na minha formação, pois já possuía uma base teórica e prática que me permitia atuar com mais autonomia e segurança. (Coletivo de Respostas, 2025)

Para esses residentes, o segundo semestre representou uma verdadeira inflexão formativa, por marcar a passagem entre a insegurança inicial e a sensação de competência, pertencimento e autoria no trabalho docente.

Outros 11,8% apontam o terceiro semestre como o momento de maior consolidação profissional. Para esse grupo, a maturidade adquirida nas fases anteriores permitiu que, na etapa final, pudessem atuar com maior domínio das rotinas escolares, elaborar planejamentos mais consistentes e articular teoria e prática com maior clareza. Esse entendimento é ilustrado pela seguinte fala:

Acredito que minhas habilidades e competências como professor foram consolidadas no terceiro semestre. Nos primeiros semestres, estive em um

processo de adaptação, compreendendo a dinâmica escolar e experimentando diferentes metodologias. No último semestre, já me sentia mais seguro para planejar e conduzir as aulas de forma autônoma, aplicando o que aprendi ao longo do programa. Além disso, a prática contínua e o *feedback* do preceptor foram fundamentais para meu crescimento docente. (Coletivo de Respostas, 2025)

Por fim, 5,9% afirmam ter atuado apenas no semestre final do programa, o que explica a escolha desse período como momento de maior impacto formativo uma vez que suas vivências ficaram concentradas na fase de maior autonomia e operacionalização prática da docência.

Essa distribuição evidencia que o desenvolvimento docente não ocorre de forma linear nem homogênea. Ao contrário, trata-se de um processo complexo, atravessado por experiências, desafios, mediações, contextos e tempos individuais. A percepção de que não há um momento único de consolidação está alinhada à concepção de aprendizagem profissional da docência como percurso contínuo e situado. Na mesma direção, Bronckart (2008) evidencia que o agir linguageiro se aperfeiçoa na e pela prática social, enquanto Cicurel (2020) destaca que o agir professoral é construído no enfrentamento dos desafios reais, na tomada de decisões situada e no exercício cotidiano da mediação pedagógica.

No contexto específico do PRP, esse desenvolvimento progressivo é favorecido pelo formato do programa, estruturado pela Portaria CAPES nº 38/2018. A lógica de três semestres possibilita que o residente transite entre diferentes camadas formativas: inicia pela observação e compreensão da cultura escolar; passa pela participação orientada e pela experimentação planejada; e alcança, ao final, maior autonomia e segurança docente. Esse movimento corresponde ao que a metodologia descrita por Oliveira (2016) denomina escalada formativa, na qual o estudante amplia gradualmente sua capacidade de intervir, interpretar e tomar decisões pedagógicas fundamentadas.

Além disso, a análise das respostas permite compreender a importância da atuação da preceptoria na consolidação das habilidades docentes. Para muitos residentes, especialmente aqueles que indicaram o terceiro semestre como momento-chave, o *feedback* contínuo do preceptor, a (co)avaliação das práticas, o acompanhamento sensível e o diálogo constante foram elementos determinantes para amadurecer a prática pedagógica. Isso reforça o caráter colaborativo do PRP, que se afasta de um modelo meramente técnico de estágio e se aproxima de uma formação

em parceria, em que o licenciando passa a integrar uma comunidade docente de aprendizagem.

Outro aspecto relevante observado nas falas é a relação entre o tempo de permanência na escola-campo e o grau de desenvolvimento das competências profissionais. Residentes que atuaram desde o primeiro semestre demonstraram maior consciência dos processos formativos, indicando que a vivência prolongada possibilitou compreender o ritmo das turmas, reconhecer desafios institucionais, experimentar metodologias diversificadas e ajustar continuamente suas intervenções. Essa dimensão temporal, muitas vezes negligenciada em estágios tradicionais, torna-se essencial no PRP para a construção de um agir professoral sólido, autônomo e situado na realidade da escola pública.

Do ponto de vista teórico e institucional, os resultados do Gráfico 12 reforçam argumentos discutidos ao longo desta dissertação:

- A formação inicial não se dá de forma imediata;
- A docência é um processo histórico e relacional;
- O professor em formação precisa de tempo, acompanhamento e oportunidades de exercer seu protagonismo pedagógico;
- A articulação entre universidade e escola, como preconiza a Resolução CNE/CP nº 2/2019, é fundamental para consolidar saberes que não se constroem apenas no discurso acadêmico.

Outro aspecto relevante é que essa compreensão progressiva da aprendizagem docente se articula a um projeto formativo que valoriza o diálogo entre diferentes experiências linguísticas, culturais e sociais. No curso de Letras – Língua Portuguesa, essa orientação se expressa na valorização da escuta, da interação e da leitura crítica das realidades educacionais, favorecendo uma formação comprometida com a dimensão relacional do ensino. No âmbito do PRP, essa perspectiva se concretiza quando os residentes desenvolvem a capacidade de interpretar contextos, dialogar com a comunidade escolar e ajustar suas escolhas pedagógicas às singularidades dos estudantes; fortalecendo, de modo integrado, o agir languageiro e o agir professoral.

Dessa forma, ao evidenciar que o desenvolvimento das competências docentes ocorre de maneira processual e estreitamente articulada às experiências

vivenciadas pelos residentes, o Gráfico 12 reforça a compreensão de que a formação inicial se consolida na articulação contínua entre prática, reflexão e mediação pedagógica.

Essa percepção, sustentada pelas vozes dos participantes e materializada nos formulários, amplia a leitura sobre o papel do PRP na constituição da identidade docente e revela a importância de acompanhar não apenas quando as habilidades se consolidam, mas *como* elas se constroem ao longo do processo.

Assim, essa análise quantitativa prepara o terreno para a etapa seguinte, em que o olhar se volta às narrativas qualitativas dos residentes, aprofundando sentidos, interpretações e nuances que emergem da experiência vivida no programa. É no entrecruzamento dessas dimensões que se inicia o próximo tópico, dedicado a interpretação das respostas subjetivas e à compreensão ampliada dos significados atribuídos pelos licenciandos a sua trajetória formativa no PRP/UNILAB.

5.1 PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA O PRP

Com o objetivo de compreender o olhar crítico dos residentes sobre o Programa Residência Pedagógica e identificar aspectos passíveis de aprimoramento, a primeira questão do questionário indagou: “Se você pudesse sugerir melhorias para o Programa Residência Pedagógica, quais seriam?”. As respostas obtidas sinalizaram um conjunto de demandas que foram agrupadas em cinco campos temáticos, a saber: (1) melhorias estruturais e financeiras; (2) fortalecimento da integração universidade-escola; (3) aprimoramento metodológico; (4) ampliação da carga horária e da presença na escola e (5) formação inclusiva e atualizada.

Entre os dezessete participantes, quatro residentes mencionaram a necessidade de reajuste da bolsa como condição para cobrir despesas reais de deslocamento, alimentação e materiais, apontando para a importância de garantir condições concretas de dedicação ao programa. Esse aspecto incide diretamente sobre o agir professoral, uma vez que, conforme destaca Leurquin (2023, p. 24), a tríade observação-reflexão-reorganização das ações da prática docente demanda tempo e disponibilidade efetiva por parte do professor em formação.

Esse trecho é aqui aprofundado à luz das respostas coletadas. R2, R7, R10 e R11 apontaram claramente para a insuficiência do auxílio financeiro, destacando que o valor da bolsa não corresponde aos custos reais para a permanência no programa.

Tais respostas reforçam que condições materiais adequadas são parte inseparável do agir linguageiro e do agir professoral, uma vez que o professor em formação precisa de tempo, deslocamento, alimentação, aquisição de materiais e estabilidade emocional para realizar observações sistemáticas; além de refletir sobre as práticas e reorganizar suas ações, etapas indispensáveis do método adotado nesta pesquisa, inspirado em Oliveira (2016).

Nesse sentido, a fala de R11 sintetiza o campo temático 1: “A bolsa oferecida é importante, mas muitas vezes não cobre os custos reais de deslocamento, alimentação e materiais. Um reajuste [...] seria fundamental para garantir a permanência dos residentes” (R11).

Outros quatro participantes destacaram a importância de consolidar a articulação entre universidade e escola, sugerindo planejamentos conjuntos e uma melhor preparação prévia das escolas para receber os residentes. Essa preparação é necessária para lidar com o “duplo papel” do estagiário, descrito por Leurquin e Peixoto (2017, p. 169), que simultaneamente ocupa o lugar de estudante na universidade e de professor (ou estagiário) na escola.

As falas de R4, R13, R14 e R15 reforçam esse ponto. R4 propõe explicitamente que a escola, sua gestão e seus alunos recebam preparação prévia, enquanto R15 enfatiza a importância essencial de um planejamento conjunto e antecipado entre preceptoria e residentes para garantir coerência e segurança na regência. Essas respostas se alinham diretamente às categorias teóricas adotadas: o agir linguageiro exige coerência entre planejamento e execução, enquanto o agir professoral implica interpretar, ajustar e reorganizar ações diante dos desafios da prática.

Também foi possível identificar propostas relativas à questão da diversificação metodológica, como o uso de recursos artísticos, teatrais e musicais, substituindo a excessiva dependência do quadro e da cópia, além da ampliação das formações e da carga horária de atuação na escola-campo. Aqui se destacam as respostas de R5, R6, R8 e R9. R5 aborda a necessidade de formação específica relacionada ao comportamento e à gestão de sala de aula, competência essencial do agir professoral. R8 sugere metodologias mais criativas, baseadas em teatro, música e produção artística, demonstrando sensibilidade às práticas socioculturais dos estudantes do Recôncavo Baiano. R6 solicita formações quinzenais presenciais, e R9 menciona oficinas e cursos complementares, evidenciando demanda por formação contínua.

Essas recomendações dialogam com a concepção de agir professoral apresentada por Cicurel (2020), que compreende a docência como uma prática situada, dependente tanto das condições de trabalho quanto da capacidade de adaptação às demandas do contexto. Nesse sentido, reforça-se o que prevê a Resolução CNE/CP nº 2/2019, ao estabelecer a indissociabilidade entre teoria e prática na formação docente.

As respostas referentes ao campo “ampliação da carga horária” aparecem em R12 e R17, que afirmam ser necessária uma estar mais presente na escola. Essa observação reforça a centralidade da alternância formativa prevista na legislação e analisada no Capítulo I: quanto mais o residente vivencia a prática, mais oportunidades tem de construir seu agir languageiro e professoral.

Na categoria “formação inclusiva e atualizada”, destacam-se as sugestões de R7, que menciona explicitamente a importância de incluir temas como educação inclusiva e tecnologias educacionais, e de construir espaços de formação conjunta entre residentes, preceptores e professores da escola-campo. Tais sugestões ampliam o escopo da formação inicial, alinhando-a ao contexto contemporâneo e às exigências de uma sociedade multicultural, tal como discutido nas bases teóricas do capítulo metodológico.

Por fim, respostas como R1, R3 e R16 também devem ser consideradas. Embora não apresentem críticas diretas ao PRP, revelam (a) a necessidade de ampliar o engajamento estudantil (R1), (b) o reconhecimento da qualidade do programa (R3) e (c) a percepção de que as expectativas foram atendidas (R16). Essas falas evidenciam um campo temático implícito: a potência do PRP enquanto espaço formativo legitimado pelos participantes.

Assim, a análise qualitativa demonstra que as sugestões de melhoria indicadas pelos residentes não partem de uma crítica negativa ao programa, mas de um olhar amadurecido sobre o processo formativo, coerente com o método de análise discursiva adotado no Capítulo I. Elas revelam um grupo capaz de interpretar a realidade escolar, refletir sobre sua própria formação e propor caminhos que fortalecem a política pública da Residência Pedagógica.

Para sintetizar as principais percepções dos residentes sobre as melhorias necessárias ao Programa Residência Pedagógica, organizou-se o corpus conforme o método proposto por Oliveira (2016), identificando unidades de sentido, campos temáticos e suas respectivas falas representativas. Essa sistematização permitiu

visualizar, de forma clara, como os participantes compreendem o PRP e quais aspectos consideram fundamentais para o fortalecimento da formação inicial docente.

O Quadro 13, portanto, apresenta uma visão integrada das sugestões, relacionando cada campo temático as falas dos residentes e evidenciando as demandas que atravessam tanto as condições estruturais do programa quanto práticas pedagógicas, metodologias, vínculos institucionais e processos formativos mediadores do agir languageiro e do agir professoral.

Quadro 12 - Pergunta, categorias/campos temáticos, descrição analítica e falas dos residentes

Pergunta Subjetiva: “Se você pudesse sugerir melhorias para o PRP, quais seriam?”		
Campos Temáticos Identificados	Descrição Analítica (com base em Oliveira, 2016)	Exemplos Representativos das Falas dos Residentes
1- Melhorias estruturais e financeiras	Este campo reúne tópicos ligados às condições materiais necessárias para a permanência e o pleno desenvolvimento do residente no PRP. As respostas revelam que a insuficiência da bolsa compromete não apenas aspectos logísticos, mas o próprio tempo formativo disponível para observação, reflexão e reorganização das práticas - etapas essenciais para o agir professoral.	“A bolsa oferecida é importante, mas muitas vezes não cobre os custos reais de deslocamento, alimentação e materiais. Um reajuste [...] seria fundamental para garantir a permanência dos residentes” (R11). “Uma bolsa maior, a fim de que o aluno consiga se dedicar exclusivamente ao curso e ao RP” (R2). “O programa é ótimo, mas poderia durar mais tempo” (R10).
2 - Fortalecimento da integração universidade–escola	Engloba demandas relacionadas ao diálogo entre professores formadores, preceptores, gestão escolar, residentes e comunidade escolar. As respostas apontam a necessidade de uma preparação institucional mais organizada para acolher os residentes e de processos contínuos de planejamento conjunto. Tal eixo aparece como condição para que o agir linguageiro se realize de forma coerente com o contexto escolar.	“Preparar a escola, sua gestão e os alunos para receber os bolsistas, assim como nós somos preparados antes de ir” (R4). “Fortalecer a relação universidade e escola, para que o ensino teórico seja solidificado na prática docente” (R13). “Um residente para cada turma e mais encontros de formação com o preceptor” (R14).
3- Aprimoramento metodológico	Reúne sugestões relacionadas ao uso de métodos diversificados, criativos e participativos, superando o modelo centrado no quadro e na cópia. Esse campo mostra a compreensão dos residentes sobre a necessidade de um agir professoral dinâmico, responsivo e alinhado as realidades dos estudantes - especialmente diante da heterogeneidade linguística e cultural do Recôncavo Baiano.	“Aulas menos voltadas para o quadro; precisamos usar teatro, música, produção artística” (R8). “Cursos complementares que ajudem em diversas áreas do conhecimento” (R9). “Dificuldades em lidar com comportamento; seria importante formação sobre gestão de sala de aula” (R5).

4 - Ampliação da carga horária / presença na escola	As respostas demonstram que os residentes reconhecem que estar mais dias na escola amplia a compreensão do contexto, fortalece o agir languageiro situado e permite vivenciar, de forma mais sólida, a relação entre planejamento, improviso responsável e tomada de decisões - dimensões centrais do agir professoral.	“Mais frequência na escola por parte dos residentes” (R12). “Um pouco mais de carga horária, para ter mais dias em sala” (R17).
5 - Formação inclusiva, tecnológica e atualizada	Este campo reúne contribuições que abordam a necessidade de incluir temas contemporâneos na formação, tais como educação inclusiva, tecnologia, multiletramentos e práticas diversificadas. Essas sugestões mostram como os residentes percebem o PRP como espaço vivo de formação contínua, coerente com a complexidade sociocultural da UNILAB e das escolas do Recôncavo Baiano.	“Incluir temas atuais, como educação inclusiva e tecnologias, e ampliar formações conjuntas” (R7). “Formações quinzenais presenciais, pois o tempo de encontro era curto” (R6).

Fonte: Elaborado pela autora

As sugestões apresentadas pelos residentes evidenciam que suas considerações não se configuram como críticas isoladas, mas expressam um olhar amadurecido sobre o processo formativo vivenciado no Programa Residência Pedagógica e sobre os desafios concretos enfrentados na articulação entre universidade e escola. As narrativas revelam, ainda, uma compreensão crítica da docência como prática situada, discursiva e dinâmica, em consonância com as categorias do agir languageiro e do agir professoral que orientam esta dissertação. Tais reflexões permitem compreender como os residentes elaboram sentidos sobre a experiência formativa, reconhecendo os limites, as potencialidades e os aprendizados construídos no cotidiano da escola-campo, especialmente no que se refere à transformação da teoria em prática e à constituição progressiva da identidade profissional docente.

5.2 DISCUSSÃO INTEGRADA DO TRABALHO

A análise integrada dos dados quantitativos e qualitativos obtidos nesta pesquisa evidencia que o Programa Residência Pedagógica (PRP), no Subprojeto de Letras da UNILAB (2022-2024), constitui-se como uma experiência formativa singular, caracterizada pela articulação orgânica entre teoria e prática, entre universidade e

escola; e entre estudantes, preceptores, professores e comunidade. Ao mesmo tempo, os achados revelam tensões, lacunas estruturais e condições reais de trabalho que modulam o potencial formativo do programa, apontando caminhos para seu fortalecimento.

Além desses elementos, a análise integrada evidencia especificidades da experiência vivenciada pelos residentes ao longo da formação inicial, marcada pela interação com diferentes repertórios linguísticos e culturais no cotidiano acadêmico. Essa vivência ampliou a compreensão da linguagem como prática social plural e reforçou a necessidade de uma docência atenta às diferenças, acrescentando novas camadas de complexidade ao desenvolvimento do agir linguageiro e do agir professoral.

Os resultados quantitativos demonstram elevados índices de satisfação dos participantes, especialmente no que se refere ao desenvolvimento do agir professoral, ao aprimoramento das habilidades pedagógicas, ao fortalecimento da segurança para atuar em sala e a percepção da docência como prática situada, interacional e mediada pela linguagem. Todos os gráficos analisados evidenciam que a maior parte dos residentes avaliou positivamente sua experiência no PRP, indicando que a participação no programa favoreceu o desenvolvimento de competências essenciais para a formação inicial: planejamento, gestão da sala, adequação metodológica, mediação discursiva, avaliação e postura crítico-reflexiva.

Esses dados dialogam diretamente com o que defende a Resolução CNE/CP nº 2/2019, ao afirmar que a formação inicial deve ocorrer de forma integrada, articulando fundamentos teóricos, prática pedagógica e experiências situadas no ambiente escolar. O PRP, nesse sentido, concretiza o princípio da alternância formativa, convertendo a escola-campo em espaço de experimentação, reflexão e construção da identidade docente. Essa característica aparece intensamente nas falas dos residentes, que associam sua aprendizagem ao movimento contínuo entre planejar, agir, observar, refletir e reorganizar; exatamente o ciclo metodológico adotado no Capítulo I, inspirado em Oliveira (2016) e que fundamenta a análise qualitativa deste estudo.

Nesse processo, a escola-campo se confirma como espaço fundamental para o desenvolvimento profissional dos licenciandos, pois materializa o encontro entre teoria e prática em um contexto vivo, permeado por desafios, dinâmicas coletivas e demandas socioculturais específicas. A vivência no CECAJAT escola campo,

comunitária e marcada por forte identidade territorial contribuiu decisivamente para a compreensão da docência como prática situada, afetiva e relacional, fortalecendo a formação crítica dos residentes e o reconhecimento da escola pública como lugar de produção de saberes e de construção da cidadania.

Contudo, quando se consideram as respostas abertas, emerge um panorama mais complexo, revelando que, ao lado das conquistas formativas, os residentes enfrentam limites que atravessam o próprio campo da educação pública. A insuficiência da bolsa, mencionada por grande parte dos participantes, aparece como uma questão central, pois impacta diretamente a permanência dos estudantes no programa e sua dedicação às atividades formativas. Essa demanda remete ao alerta de Leurquin (2023), para quem a tríade que sustenta o agir professoral (observar, refletir e reorganizar) só se efetiva quando há condições concretas de trabalho e tempo formativo suficiente.

Outra dimensão crítica identificada diz respeito a necessidade de ampliar a integração entre universidade e escola-campo. Embora muitos residentes reconheçam a atuação decisiva do preceptor, outros apontam a importância de fortalecer momentos de formação conjunta, planejamentos compartilhados, discussões metodológicas e alinhamento prévio entre os sujeitos envolvidos.

Esse aspecto está em consonância com as recomendações dos documentos oficiais que regem o PRP, sobretudo a Portaria CAPES nº 38/2018, que atribui ao preceptor a função de mediador central no processo formativo. Os dados revelam que, quando essa mediação é forte, a experiência é transformadora; quando é frágil, limita a compreensão do residente sobre o funcionamento da escola e sobre a natureza situada da docência.

Nesse contexto, os desafios metodológicos aparecem como um dos pontos mais recorrentes da análise qualitativa. Os residentes reconhecem a necessidade de diversificar estratégias, ampliar o uso de metodologias ativas, intensificar recursos tecnológicos e contextualizar os conteúdos às realidades socioculturais dos estudantes. Essas são práticas que dialogam com o agir languageiro (BRONCKART, 2008), uma vez que o trabalho docente se constitui como ação mediada pela linguagem, pela escuta ativa, pela negociação de sentidos e pela gestão discursiva da aula. A diversidade e criatividade metodológica mencionadas pelos residentes reforçam também o que Cicurel (2020) denomina de agir professoral: um agir situado, sensível às imprevisibilidades do cotidiano e a heterogeneidade das turmas.

Ao mesmo tempo, as dificuldades estruturais enfrentadas nas escolas públicas de educação básica como falta de recursos, realidades sociais complexas, lacunas de aprendizagem e diversidade linguística exigem que o professor desenvolva habilidades que ultrapassem a mera aplicação de técnicas: requerem leitura de contexto, flexibilidade, adaptação e responsabilidade social, pilares fundamentais da docência comprometida com equidade e justiça social. Aqui, a perspectiva freiriana (Freire, 1996) torna-se indispensável: ensinar exige diálogo, sensibilidade, compreensão do mundo vivido pelos estudantes e compromisso ético com a transformação social.

Nesse cenário, emerge um ponto fundamental desta discussão integrada: o PRP não apenas formou tecnicamente seus residentes, mas também ampliou sua visão crítica sobre o papel social do professor, fortalecendo sua compreensão da escola como espaço de construção coletiva, diversidade e cidadania. Esse aspecto aparece especialmente nas respostas referentes a comunidade escolar, que mostram que a participação em eventos, projetos, reuniões e atividades culturais contribuiu para que o residente ressignificasse sua prática pedagógica, tornando-a mais humana, contextualizada e sensível as realidades locais.

A partir desses achados, torna-se evidente que o PRP se configura como uma política pública essencial para a formação inicial, especialmente em instituições que assumem o compromisso ético-político com a educação básica, como a UNILAB. Ao articular universidade e escola em um arranjo formativo contínuo, o programa concretiza diretrizes nacionais presentes na LDB (1996), na BNCC (2018) e na Resolução CNE/CP nº 2/2019, reforçando o papel da prática como componente curricular e a importância da inserção precoce e orientada dos licenciandos no cotidiano da escola pública.

Assim, a experiência vivenciada pelos residentes evidencia que o PRP é uma política pública com potencial transformador, mas seu impacto depende da presença de preceptores atuantes, estrutura pedagógica sólida, condições adequadas de permanência e diálogo permanente entre universidade e escola. As lacunas estruturais não anulam a potência do programa; ao contrário, revelam a necessidade de aperfeiçoá-lo, torná-lo mais integrado, ampliar sua carga horária, fortalecer a formação continuada e garantir suporte financeiro adequado.

Portanto, a análise integrada permite confirmar a pertinência das categorias teóricas adotadas nesta pesquisa. O agir linguageiro mostrou-se central para

compreender como os residentes narram, interpretam e ressignificam suas experiências formativas, enquanto o agir professoral evidenciou o conjunto de decisões situadas que caracterizam o trabalho docente em ação. Os resultados demonstram que ambas as categorias não apenas orientam a leitura dos dados, mas também se manifestam concretamente nas práticas formativas dos residentes, validando a escolha metodológica e teórica que sustentou este estudo.

Em síntese, a discussão integrada dos dados permite afirmar que o PRP, quando articulado de forma consistente com as bases teóricas, metodológicas e éticas da formação docente, oferece condições para que o licenciando desenvolva o agir linguageiro e o agir professoral de maneira profunda, crítica e situada, consolidando aprendizagens que ultrapassam o espaço da sala de aula e alcançam a compreensão mais ampla da docência como prática social de linguagem, responsabilidade pública e compromisso com a formação humana.

A diversidade cultural dos residentes, incluindo estudantes brasileiros e estrangeiros, evidenciou dimensões interculturais na formação docente. As interações entre diferentes trajetórias contribuíram para ampliar o olhar pedagógico e enriquecer o debate sobre identidade e prática profissional. Como desdobramento, sugerem-se investigações que articulem análise qualitativa e mapeamento quantitativo da produção acadêmica sobre o PRP, bem como estudos comparativos entre diferentes contextos institucionais de formação inicial docente.

Diante desse conjunto de elementos, esta discussão integrada oferece bases sólidas para as Considerações Finais, nas quais se aprofundam as contribuições, limites e implicações deste estudo para o debate contemporâneo sobre a formação inicial de professores de Língua Portuguesa no Brasil. As análises desenvolvidas no capítulo anterior evidenciam que a formação inicial no âmbito do PRP se constrói na articulação entre experiência situada, mediação formativa e reflexão crítica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo compreender como o Programa Residência Pedagógica (PRP), no âmbito do Subprojeto de Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), contribuiu para a formação inicial de professores de Língua Portuguesa, considerando as experiências vivenciadas na segunda edição do programa, desenvolvida entre outubro de 2022 e abril de 2024. Retomando o objetivo geral e a pergunta norteadora, pode-se afirmar que as análises quantitativas e qualitativas responderam de forma consistente as questões iniciais, demonstrando que a vivência dos residentes na escola-campo favoreceu a mobilização de saberes profissionais, o desenvolvimento de competências pedagógicas e a construção da identidade docente.

A partir das categorias analíticas do agir languageiro (Bronckart, 2008; 2009) e do agir professoral (Cicurel, 2020), articuladas à perspectiva freiriana de formação crítica e dialógica, foi possível examinar a relação entre teoria e prática, os modos de inserção dos residentes na escola-campo e as implicações desse processo para o trabalho docente. Os dados evidenciaram que o agir languageiro se materializou nas formas como os residentes interpretaram suas experiências e ressignificaram suas ações, enquanto o agir professoral emergiu nas decisões situadas, nos ajustes metodológicos e nos gestos pedagógicos mobilizados durante as regências, revelando um processo formativo coerente com os referenciais teóricos adotados.

No percurso da dissertação, o primeiro capítulo apresentou o delineamento metodológico da pesquisa, explicitando a abordagem adotada, o tipo de estudo, o contexto investigado, os participantes e os instrumentos de coleta e análise de dados, assegurando a coerência entre os objetivos propostos e as escolhas metodológicas realizadas. O segundo capítulo discutiu o panorama histórico e político da formação de professores no Brasil, situando o Programa Residência Pedagógica no conjunto das políticas públicas educacionais voltadas a formação inicial docente e destacando sua relevância para a aproximação entre universidade e escola básica.

O terceiro capítulo aprofundou o referencial teórico, com ênfase no Interacionismo Sociodiscursivo e nas categorias do agir languageiro e do agir professoral, que fundamentaram a análise dos dados. Por fim, o quarto capítulo dedicou-se a interpretação dos resultados quantitativos e qualitativos, evidenciando

percepções, desafios, aprendizagens e sentidos atribuídos pelos residentes a experiência formativa no PRP.

Ao longo da investigação, destacou-se a natureza institucional singular da UNILAB, criada com a missão de promover a integração acadêmica, cultural e humana entre o Brasil e países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). O caráter internacional, intercultural e comunitário da universidade, aliado a proposta formativa do Curso de Letras, orientado por uma perspectiva crítica do ensino de línguas, influenciou diretamente a formação dos residentes, ampliando sua compreensão da docência como prática social, dialógica e comprometida com a diversidade linguística e cultural. Nesse contexto, o PRP fortaleceu uma concepção de formação docente articulada ao território, a escola pública e a realidade sociocultural dos sujeitos envolvidos.

As informações obtidas por meio do questionário aplicado aos residentes e das observações registradas pela preceptora revelaram que o PRP se constituiu como um espaço formativo significativo, capaz de promover aprendizagens que ultrapassam a dimensão meramente técnica da docência. A experiência no cotidiano escolar contribuiu para o desenvolvimento de competências relacionadas a gestão da sala de aula, ao planejamento pedagógico, ao uso de estratégias metodológicas diversificadas e ao exercício do diálogo como princípio orientador da prática docente.

No que se refere ao papel da preceptoria, os resultados confirmaram sua centralidade para o funcionamento do Programa Residência Pedagógica. A atuação da preceptora mostrou-se fundamental para orientar os residentes, articular universidade e escola e favorecer a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, assegurando coerência entre os pressupostos teóricos discutidos e as ações desenvolvidas no cotidiano da escola-campo, compreendida como espaço privilegiado de aprendizagem profissional.

A pesquisa também evidenciou desafios estruturais e pedagógicos que precisam ser enfrentados para ampliar a efetividade do PRP, entre os quais se destacam o fortalecimento da articulação entre universidade e escola, a ampliação de espaços de planejamento e formação conjunta, a valorização da preceptoria e a melhoria das condições materiais e financeiras que garantem a participação efetiva dos residentes. Esses aspectos reforçam a necessidade de políticas públicas mais estruturadas e de investimento contínuo na formação inicial de professores.

Os resultados reafirmam que a formação inicial docente exige políticas consistentes, integração orgânica entre universidade e escola e práticas pedagógicas que reconheçam à docência como trabalho complexo, reflexivo e socialmente comprometido. O Programa Residência Pedagógica, ao aproximar os licenciandos da realidade concreta da escola pública, contribui para a constituição de uma docência mais consciente, crítica e comprometida com a transformação social. Espera-se que as reflexões aqui apresentadas possam fortalecer o debate sobre a formação inicial de professores de Língua Portuguesa e colaborar para a consolidação de práticas formativas voltadas a construção de uma educação pública de qualidade, democrática e socialmente justa.

Por fim, ressalta-se que o estudo se concentrou em um único subprojeto, em uma escola-campo específica e com um grupo delimitado de participantes, o que limita a generalização dos resultados. Além disso, o uso de questionário e registros reflexivos não permitiu aprofundar determinadas dimensões interacionais que poderiam ser exploradas por meio de entrevistas, observações sistemáticas ou narrativas formativas. Tais limitações, contudo, indicam possibilidades e caminhos para futuras investigações.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; GATTI, Bernardete Angelina. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>. Acesso em: 27 out. 2025.

ARROYO, Miguel. **Escola do campo e pesquisa: refletindo sobre as práticas**. In: MOLINA, Mônica C. et al. (Orgs.). *Escola do campo: por que precisamos dela*. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2017.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (ANDIFES). **UNILAB: Campus dos Malês é inaugurado em São Francisco do Conde, na Bahia**. Brasília, 15 maio 2014. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/2014/05/15/unilab-campus-dos-males-e-inaugurado-em-sao-francisco-do-conde-na-bahia/>. Acesso em: 27 out. 2025.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado. **Projetos Estruturantes: TAL, EPA, FACE, PROVE, AVE, entre outros**. Salvador: SEC, 2020. Disponível em: <https://www.ba.gov.br/educacao/projetosartisticoseculturais>. Acesso em: 23 jul. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 23 jul. 2025.

BRASIL. **Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 mai. 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>. Acesso em: 23 jul. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 23 jul. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): resultados e metas**. Brasília: INEP/MEC, 2023. Disponível em: <https://ideb.inep.gov.br/resultado>. Acesso em: 27 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”**. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Dispõe sobre a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES**. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/l11502.htm. Acesso em: 22 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010. Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 21 jul. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/l12289.htm acesso em 27 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm Acesso em: 27 out. 2025

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 22 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília: CAPES, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 21 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Dispõe sobre o Programa Residência Pedagógica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 mar. 2018. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=130> Acesso em: 21 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília: MEC/SEF, 2001. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-cp-2001>. Acesso em: 22 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pne>. Acesso em: 21 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2015.

BRASIL. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN)**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica**. Diário Oficial da União: Brasília, 23 dez. 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-235078580>. Acesso em: 23 jul. 2025.

BRASIL. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. (UNILAB) **Projeto Institucional: Programa Residência Pedagógica**. Redenção: UNILAB, 2018.

BRASIL. UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB). **Programa Residência Pedagógica - Subprojeto de Letras: documentos institucionais**. São Francisco do Conde, BA: UNILAB, 2022-2024.

BRASIL. UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB). **Projeto Pedagógico do Curso de Letras - Língua Portuguesa**. São Francisco do Conde, BA: UNILAB, 2013.

BRASIL. UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB). **Projeto Pedagógico do Curso de Letras - Língua Portuguesa**. São Francisco do Conde, BA: UNILAB, 2016.

BRASIL. UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB). **Projeto Pedagógico do Curso de Letras - Língua Portuguesa. Revisão 2020**. São Francisco do Conde, BA: UNILAB, 2020.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo Sociodiscursivo**. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2 ed. 1reimpr. São Paulo: EDUC, 2009.

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução: Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas, S.P: Mercado de Letras, 2008. Coleção Ideias sobre Linguagem.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa Residência Pedagógica**. Brasília, DF: CAPES, 2018. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=130>. Acesso em: 23 jul. 2025.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 06/2018. Programa Residência Pedagógica**. Brasília, DF: CAPES, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf/view>. Acesso em: 23 jul. 2025.

CICUREL, Francine. **As interações no ensino de línguas: agir professoral e práticas de sala de aula**. Tradução: Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, Larissa

Maria Ferreira da Silva Rodrigues, Antônio Felipe Aragão dos Santos. Fortaleza. Parole. 2020.

COSTA, Elisangela André da Silva et al (Orgs.) **Programa Residência Pedagógica-UNILAB: os desafios de ensinar e aprender a profissão professor (a) à luz da diversidade [recurso eletrônico]** / Elisangela André da Silva Costa et al (Orgs.) - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

COSTA, Elisangela André da Silva. **Conhecendo o programa residência pedagógica: caderno de formação - vol. 1** / Organizadora: Elisangela André da Silva Costa -Redenção: UNILAB, 2020.

COSTA, Elisangela André da Silva; **Experiências formativas, investigativas e colaborativas do Programa Residência Pedagógica - UNILAB [recurso eletrônico]** / Elisangela André da Silva Costa, Aurélio Wildson Teixeira de Noronha e Carlos Héric Silva Oliveira (Orgs.). - Cachoeirinha: Fi, 2024.

COSTA, Elisangela André da Silva; RABELO, Ana Paula; SILVA, Rosângela Ribeiro da; FRANCO, Roberto Kennedy Gomes (Orgs.) **Programa Residência Pedagógica na Unilab: formação docente e trabalho educativo em tempos da Pandemia de Covid-19 [recurso eletrônico]** /Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2022.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Maria Elisabeth. **Base Nacional Comum Curricular e ensino de língua portuguesa: críticas e possibilidades.** Campinas: Pontes, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Rosivaldo; E. V. L.F. Leurquin. **Saberes docentes e o agir professoral de um professor-residente na construção de materiais didáticos no Programa Residência Pedagógica.** Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/download/1480/1157/5830>. Acesso em: 23 de jul. de 2025.

Gomes, Rosivaldo; Leurquin, Eulália Vera Lúcia Fraga. **O agir professoral e o trabalho de professores em formação inicial representados em relatórios do Projeto Residência Pedagógica.** Revista da ANPOLL, v. 52, n. 1, p. 110–124, 2021

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados: São Francisco do Conde (BA).** Rio de Janeiro: IBGE, [s.d.]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/sao-francisco-do-conde/panorama>. Acesso em: 27 out. 2025

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga, Meire Celedônio da Silva, Maria Valdênia Falcão do Nascimento e Gabriela Belo da Silva. **Ensino, aprendizagem e formação de professores na perspectiva da linguística aplicada.** Campinas: S. P: Pontes Editores, 2024.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. **Formação de professor para o ensino de línguas materna e estrangeiras [livro eletrônico]** / Organizadora Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. - Fortaleza: Imprensa Universitária, 2023.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. **Que dizem os professores sobre seu agir professoral?**. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela (org.). *Ensino-aprendizagem: na perspectiva da linguística aplicada. práticas e reflexões em sala de aula*. Campinas, SP, Pontes Editores, 2013. p. 299–323.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga; PEIXOTO, Maria das Graças. **Formação docente, estágio supervisionado e a construção do agir professoral**. In: SILVA, Kátia Cristina Soares da; FURLANETTO, Ercília Maria Angeli Teixeira (Orgs.). **Estágio supervisionado e formação docente: desafios e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2017. p. 153-176.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORGAN, Gareth (org.). **Beyond Method: Strategies for Social Research**. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1983.

OLIVEIRA, Carlos Héric Silva. **Formação inicial de professores e agir professoral no contexto do estágio supervisionado**. Fortaleza: ULBRA, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5947>. Acesso em: 27 out. 2025

OLIVEIRA, Carlos Héric Silva. **O trabalho docente representado por estagiárias do Curso Normal em textos de autoconfrontação simples**. 2016. 247 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

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

PRONERA. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. Documento institucional. Brasília, DF: INCRA/MEC, 1998.

RESNICK, Mitchel. **Lifelong Kindergarten: cultivating creativity through projects, passion, peers, and play**. Cambridge: MIT Press, 2014.

TERRA. **Censo 2022: quais são os 9 municípios do Brasil onde autodeclarados pretos são maioria**. São Paulo, 27 jun. 2023. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/censo-2022-quais-sao-os-9-municipios-do-brasil-onde-autodeclarados-pretos-sao-maioria%2Cb9c292c392abb68ade09388fe2a05648dgrwmsd1.html>. Acesso em: 27 out. 2025.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 2008.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS RESIDENTES NO GOOGLE FORMS

-Se você aceitar a participar da pesquisa nos termos descritos acima, favor assinalar a opção abaixo. Concordo em participar da pesquisa, de forma voluntária e esclarecida, conforme descrito acima:

-Você se identifica com o gênero:

-Sua idade é:

1- De que maneira o Programa Residência Pedagógica contribuiu para sua formação inicial como professor? Você acredita que essa experiência o preparou para atuar na docência? Por quê?

2- O Programa Residência Pedagógica contribuiu para o desenvolvimento do seu agir docente em sala de aula?

3- Durante sua experiência no programa Residência Pedagógica, de que forma o preceptor incentivou e contribuiu para o desenvolvimento das suas ações pedagógicas na prática docente?

4- Durante sua experiência no Programa Residência Pedagógica, de que forma você percebeu a integração entre o 'agir professoral', que diz respeito ao uso da linguagem como ferramenta central para a interação e construção do conhecimento no contexto escolar e o 'agir professoral', que envolve as ações pedagógicas do professor na sala de aula, como planejamento, condução e mediação do ensino ?

5- Com relação aos impactos didáticos metodológicos em relação ao programa pode-se dizer que:

6- Durante sua participação no Programa Residência Pedagógica, quais saberes docentes e habilidades pedagógicas você acredita ter desenvolvido? Como essa experiência influenciou sua atuação em sala de aula?

7- Durante sua participação no Programa Residência Pedagógica, você percebeu uma relação entre os conhecimentos teóricos aprendidos na formação inicial em Letras e as práticas que vivenciou na sala de aula? Se sim, como essa articulação aconteceu na sua experiência?

8- Analisando a sua participação no Programa Residência Pedagógica, você teve oportunidades para atuar como professor em sala de aula? Como o programa contribuiu (ou não) para o desenvolvimento da sua prática docente?

9- Quais desafios você enfrentou durante sua participação no Programa Residência Pedagógica e como lidou com essas dificuldades? O programa ofereceu suporte para superá-los?

10- Considerando os 18 meses de duração do programa e dividindo-o em três semestres, você diria que suas habilidades e competências de professor foram consolidadas em qual dos semestres? Por quê?

11- Se você pudesse sugerir melhorias para o Programa Residência Pedagógica, quais seriam?

12- Durante o programa, quais metodologias de ensino você utilizou ou teve contato? Como essas metodologias se relacionaram com a realidade da escola e contribuíram para sua prática pedagógica?

13- O Programa Residência Pedagógica contribuiu para sua inserção no mercado de trabalho como professor? Você se sente mais preparado para atuar profissionalmente após essa experiência?

14- Durante sua participação no Programa Residência Pedagógica, como você se envolveu com a comunidade escolar (pais, responsáveis e membros da comunidade local)? De que maneira esse envolvimento influenciou sua prática docente?

ANEXO A – COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO- BRASILEIRA - UNILAB	
--	---

COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação Inicial de Professores e aperfeiçoamento no âmbito do Programa Residência Pedagógica no Subprojeto de Letras

Pesquisador: REJANE LIMA DE QUEIROZ

Versão: 1

CAAE: 88634825.3.0000.5576

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 053735/2025

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

Informamos que o projeto Formação Inicial de Professores e aperfeiçoamento no âmbito do Programa Residência Pedagógica no Subprojeto de Letras que tem como pesquisador responsável REJANE LIMA DE QUEIROZ, foi recebido para análise ética no CEP Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB em 13/05/2025 às 15:31.

Endereço: Sala 13A, Bloco Administrativo II, Campus da Liberdade, Avenida da Abolição, nº 3, Centro	CEP: 62.790-000
Bairro: Centro, Redenção	
UF: CE	Município: REDENCAO
Telefone: (85)3332-6190	E-mail: cep@unilab.edu.br