

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura

Mestrado Profissional em Práticas de
Educação Básica

Mayra da Silva Souza

**OS IMPACTOS DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA
DOCENTE DO COLÉGIO PEDRO II NAS PRÁTICAS DAS
RESIDENTES EGRESSAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Rio de Janeiro
2024



Mayra da Silva Souza

**OS IMPACTOS DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA DOCENTE DO
COLÉGIO PEDRO II NAS PRÁTICAS DAS RESIDENTES EGRESSAS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientadora: Professora Dra. Aira Suzana Ribeiro Martins

Rio de Janeiro
2024

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

S729 Souza, Mayra da Silva
Os impactos do Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II nas práticas das residentes egressas da educação infantil / Mayra da Silva Souza. - Rio de Janeiro, 2024.

97 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Aira Suzana Ribeiro Martins.

1. Educação infantil - Estudo e ensino. 2. Programa de Residência Docente (PRD). 3. Residência pedagógica. 4. Formação continuada. 5. Saberes do docente. 6. Prática docente. I. Martins, Aira Suzana Ribeiro. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 372.21

Mayra da Silva Souza

**OS IMPACTOS DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA DOCENTE DO
COLÉGIO PEDRO II NAS PRÁTICAS DAS RESIDENTES EGRESSAS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Aprovado em: 16/04/2024

Banca Examinadora:

Dra. Aira Suzana Ribeiro Martins- MPPEB/ CPII

Dr. Jorge Luiz Marques de Moraes- MPPEB/ CPII

Dra. Maria Betânia Almeida Pereira- PPG-FFP/UERJ

Rio de Janeiro
2024

Dedico este trabalho a Deus e a uma linda Margarida que floriu em minha vida e me impulsionou a chegar aqui.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha sincera gratidão a todas as pessoas que contribuíram para a realização deste trabalho.

Em primeiro lugar, desejo expressar minha profunda gratidão a Deus por me proporcionar esta experiência, por me sustentar nos dias difíceis e por estar comigo em todos os momentos.

Agradeço aos meus familiares pelo apoio e incentivo constantes ao longo desta jornada. Obrigada pelas orações, por compreenderem minhas ausências e por me encorajarem.

Agradeço imensamente às minhas queridas companheiras do Coletivo de Professoras Alfabetizadoras das/nas classes populares pelo incentivo, carinho e apoio contínuo. Em especial, expresso minha gratidão à minha querida amiga, professora e doutoranda Margarida dos Santos. Se cheguei até aqui, foi porque um dia uma linda flor chamada Margarida viu potencial em mim, mesmo quando eu mesma não o via. Agradeço eternamente por seu incentivo, trocas e por estar sempre torcendo por mim. Gratidão, Margarida.

A jornada no MPPEB não seria tão reconfortante sem o apoio e incentivo das minhas queridas companheiras de turma Fernanda Reis, Isabela Sines e Thainara Araki. Obrigada por caminharem comigo neste trajeto e não soltarem minha mão. Cresci e aprendi muito com cada uma de vocês. Agradeço por compartilharem suas ideias, experiências e amizade durante este período desafiador. Suas palavras de incentivo foram um grande estímulo para alcançar meus objetivos.

Agradeço ainda às minhas companheiras de trabalho, Alice Valéria e Sandra Liberman. Gratidão pelo apoio constante, por compreenderem meus momentos de fraqueza e mesmo assim acreditarem em mim e me incentivarem. Obrigada por toda a parceria ao longo desses dois anos de mestrado.

Agradeço especialmente à minha orientadora, Prof.^a Aira Suzana Martins, pelo apoio e valiosas sugestões ao longo deste processo. Sua experiência e dedicação foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Este trabalho não teria sido possível sem o apoio e contribuição de cada uma dessas pessoas. A todos, meu mais profundo agradecimento.

RESUMO

SOUZA, Mayra da Silva. **Os impactos do programa de residência docente do Colégio Pedro II nas práticas das residentes egressas da Educação Infantil**. 2024. 96 f. (Dissertação - Mestrado Profissional em Educação Básica) - Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2024.

Desde 2012, o Programa de Residência Docente (PRD) do Colégio Pedro II contribui para formação continuada de professores e tem como uma das finalidades compartilhar experiências bem-sucedidas na educação básica com o objetivo de reduzir a dicotomia entre o conhecimento teórico adquirido pelos professores nos bancos universitários e a prática em sala de aula. O PRD, concebido como uma modalidade de formação continuada relevante para garantia de direito à educação de qualidade, é o centro de interesse desta pesquisa, em que se busca investigar os impactos do Programa de Residência Docente (PRD) do Colégio Pedro II na prática docente das egressas da Educação Infantil. O interesse por esse tema justifica-se pelo propósito de investigar a importância do programa de Residência Docente do Colégio Pedro II para a formação e a prática dos docentes, também apurar, caso mudanças tenham ocorrido, de que forma os conhecimentos construídos ao longo desse curso de especialização influenciaram sua prática e a instituição onde atuam. A pesquisa é de natureza qualitativa e os sujeitos da pesquisa são professoras egressas que participaram do programa no período compreendido entre os anos de 2014 e 2020. O Produto Educacional se compõe de um *E-Book* com as narrativas das professoras egressas do PRD da disciplina Educação Infantil. A pesquisa tem o suporte teórico de Campos (2008), Tardif (2011), Nóvoa (2009), Meihy e Seawright (2020), entre outros autores.

Palavras-chave: formação continuada; residência docente; educação infantil; saber docente.

ABSTRACT

SOUZA, Mayra da Silva. **Os impactos do programa de residência docente do Colégio Pedro II nas práticas das residentes egressas da Educação Infantil.** 2024. 96 f. (Dissertação - Mestrado Profissional em Educação Básica) - Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2024.

Since 2012, the Teacher Residency Program (PRD) of Colégio Pedro II has been contributing to the continued professional development of teachers, aiming to share successful experiences in basic education with the goal of bridging the gap between theoretical knowledge acquired by teachers in university classrooms and practical application in the classroom. The PRD, conceived as a relevant form of continued education to ensure the right to quality education, is the focus of this research, which seeks to investigate the impacts of the Teacher Residency Program (PRD) of Colégio Pedro II on the teaching practice of graduates from Early Childhood Education. The interest in this topic is justified by the purpose of investigating the importance of Colégio Pedro II's Teacher Residency Program for the training and practice of teachers, as well as to determine, if changes have occurred, how the knowledge acquired throughout this specialization course influenced their practice and the institution where they work. The research is qualitative in nature, and the research subjects are teachers who graduated and participated in the program between the years 2014 and 2020. The Educational Product consists of an E-Book with the narratives of teachers who graduated from the PRD in Early Childhood Education. The research is supported by the theoretical framework of Campos (2008), Tardif (2011), Nóvoa (2009), Meihy and Seawright (2020), among other authors.

Keywords: continuing education; teacher residency; early childhood education; teacher knowledge.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Pesquisa qual a instância de atuação das egressas.....	56
Gráfico 2 - Etapa em que as residentes egressas atuam.....	56
Gráfico 3 - Tempo de atuação no magistério	57
Gráfico 4 - Pesquisa: Atua em mais de uma instituição?.....	58
Gráfico 5 - Grau de escolaridade das residentes egressas	58
Gráfico 6 - Motivação para buscar a formação continuada.....	59
Figura 1 - Mini curso Brasil e África em sala de aula: narrativas impostas – Registro da egressa durante o minicurso	76
Figura 2 - Releitura Coletiva – Registro feito pela egressa.....	81

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Produtos Acadêmicos aplicados na disciplina de Educação Infantil no PAF .	16
Tabela 2 - Divisão das disciplinas do Programa de Residência Docente em áreas.....	33
Tabela 3 - Quadro de vagas por disciplina do processo seletivo edital N° 06/2022	34
Tabela 4 - Quadro de vagas por disciplina do processo seletivo edital N° 13/2022	35
Tabela 5 - Quadro relação candidato/ vaga edital lançado em 2018	35
Tabela 6 - Candidatos por concorrência no primeiro semestre de 2019	36
Tabela 7 - Candidatos por concorrência no segundo semestre de 2019	37

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CP II	Colégio Pedro II
CREIR	Centro de Referência em Educação Infantil em Realengo
DPPE	Departamento de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão
EAD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EREREBÁ	Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico
IBC	Instituto Benjamin Constant
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFEs	Instituições Federais de Ensino
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MPPEB	Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica
NR	Norma Regulamentadora
PAF	Produto Acadêmico Final
PNE	Plano Nacional de Educação
PNFPPEB	Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRD	Programa de Residência Docente
PRDIBC	Programa de Residência Docente do Instituto Benjamin Constant
PROFEPT	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnologia
PROFMAT	Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional
PROPGPEC	Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
SME/RJ	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNED	Unidades Escolares Descentralizadas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	COLÉGIO PEDRO II ENTRE O NOVO E A TRADIÇÃO	20
2.1	O programa de residência docente do CPII nas políticas de formação de professores - Histórico	25
2.2	O percurso do programa de residência docente no Colégio Pedro II	30
3	REFERENCIAL TEÓRICO	39
3.1	A residência docente como um espaço formativo de reflexão e ação	42
3.2	Memórias, narrativas e história oral - Um exercício formativo	44
3.3	O despertar da infância no Brasil	48
4	METODOLOGIA	51
4.1	Percurso metodológico: Os primeiros contatos com as egressas	52
5	QUEM SÃO AS RESIDENTE EGRESSAS?	56
6	O IMPACTO DA RESIDÊNCIA DOCENTE NO FAZER PEDAGÓGICO DAS PROFESSORAS EGRESSAS	61
6.1	O que faz o professor na educação infantil? A chegada e trajetória das egressas no PRD	61
6.2	“Como é que eu vou justificar fazer do meu jeito?” - Desafios encontrados na realização do programa	63
6.3	“Me permiti ter uma relação mais respeitosa, mais igualitária com as crianças, com intencionalidade”. - A influência do PRD na formação das egressas	68
7	IMAGENS, NARRATIVAS E MEMÓRIAS COMO EXERCÍCIO REFLEXIVO ..	75
7.1	“O nosso desenho tá muito lindo. Muito mais bonito que aquele bolo que sua turma fez.”	77
8	AÇÃO MULTIPLICADORA: “VIVÊNCIA, REFLEXÃO, EXPERIMENTAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO ENTRE PARES.”	82
9	NARRATIVAS DE UMA RESIDENTE EM TEMPOS PANDÊMICO	85
10	CONSIDERAÇÕES PARA SEGUIR REFLETINDO	88
	REFERÊNCIAS	92

1 INTRODUÇÃO

As políticas públicas para a educação das crianças de zero a cinco anos são recentes na história da educação brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (9394/96) insere a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, garantindo como direito público e subjetivo das crianças pequenas uma educação pública de qualidade. O atendimento às crianças dessa faixa etária passa, portanto, a ter objetivos concernentes às suas especificidades, não mais com propósitos meramente higienistas e assistencialistas (Faria, 1997) como se procedia no passado.

Ao se desvincular a Educação Infantil dos serviços de prestação social e compor a educação básica, torna-se necessário repensar e discutir sobre o papel social dessa modalidade de educação e sua finalidade. É importante, também, refletir sobre perfil dos profissionais que atuam nessa etapa, pois, após a reformulação da LDB 9394/96, é exigida a qualificação mínima do profissional para atuar nesse segmento.

Até a reformulação da LDB, a Educação Infantil era compreendida como uma preparação para o Ensino Fundamental, tendo a denominação de pré-escola. Com isso, possuía uma perspectiva escolarizante e com práticas que remetiam à etapa seguinte (Nunes e Kramer, 2013). No segmento creche, as práticas eram de cunho assistencialista e a instituição era vista como um lugar de guarda, onde a criança permanecia para que a mãe trabalhasse.

O cuidado e a educação eram vistos como ações distintas e não como indissociáveis ou complementares. As práticas não se orientavam na perspectiva educativa, considerando o desenvolvimento integral da criança, na construção do seu conhecimento por meio da exploração e da experiência, sendo os eixos norteadores das práticas educativas as interações e as brincadeiras (Brasil, 2009).

Enfatizava-se somente o cuidado com o corpo, com a higiene pessoal, com a alimentação, com o sono etc. (Campos, 2008). Para atuar com esse segmento, na educação de crianças de zero a três anos, antes da reformulação da LDB (9394/96), não era exigida uma formação mínima do profissional. De acordo com Campos (2008, p.122):

[...] Para a educadora de creche, tal meta constitui um desafio ainda maior, pois essa professora leiga geralmente não contava com nenhuma qualificação, a maior parte das creches sendo tradicionalmente vinculada à área de assistência social, que não adotava nenhuma exigência de escolaridade. Denominada “pajem”, “atendente”, “auxiliar” e, até mesmo, “babá”, era uma ocupação equiparada às atividades menos valorizadas na sociedade. Em algumas cidades, as prefeituras chegavam a recrutar pessoas

empregadas como merendeiras e até como varredoras de rua para assumirem as tarefas de cuidado e educação junto às crianças.

Quando a Educação Infantil é incluída na educação básica como etapa obrigatória, torna-se necessário discutir sua finalidade, o perfil e a formação inicial e continuada de seus profissionais. Se a Educação Infantil não é uma preparação para o Ensino Fundamental e a creche é um espaço de educação, o que fazer com as crianças enquanto estão na instituição infantil? Quais práticas e quais interações devem ocorrer nesse espaço?

Após mais de vinte anos da reformulação da LDB, mesmo com os avanços das discussões no campo das políticas públicas para a educação na primeira infância e com as discussões no campo acadêmico, ainda assim, práticas educativas que rompem com as práticas escolarizantes e assistencialistas na Educação Infantil representam um desafio. As indagações feitas anteriormente ainda reverberam em muitas escolas, onde os profissionais, muitas vezes, devido a uma formação inicial cartesiana, acabam reproduzindo práticas tradicionais que não atendem integralmente a criança deste século (Campos, 2008).

Considerando os pontos anteriormente destacados e também a importância de práticas que, efetivamente, contribuam para o desenvolvimento infantil pleno, é importante que o trabalho de instituições de referência em Educação Infantil seja divulgado. A formação continuada do docente que atua nesse segmento, assim, deve ser reconhecida não só como uma conquista, mas também como um direito. A população, por sua vez, tem direito a uma educação pública de qualidade. (Kramer, 2005).

A garantia de um processo de ensino-aprendizagem de excelência, em qualquer segmento, tem como ponto fundamental a formação do docente. Entretanto, observa-se que o professor recém-formado enfrenta diversos desafios ao se deparar com o novo desconhecido, pois, via de regra, a formação do futuro professor é mais voltada para conhecimentos teóricos e, no estágio ou na residência pedagógica, nem sempre a carga horária dá conta de apresentar a esse professor práticas educativas de referência que respeitem a criança como sujeito de direito. O papel da criança, sob a perspectiva de uma formação mais tradicional é ser mais de observador do que de ator. Como estagiário, o professor em formação acaba presenciando experiências de uma sala de aula que remetem à sua vivência como aluno, repleta de práticas cartesianas e arbitrárias, nas quais a relação professor-aluno é exclusivamente unilateral.

Uma modalidade de formação complementar é a Residência Docente, curso de pós-graduação *lato-sensu* com duração de um ano. O programa de Residência Docente do Colégio Pedro II (PRD) foi criado para contribuir para o aperfeiçoamento de professores, buscando

atrelar a teoria às atividades do espaço escolar. É importante que práticas bem-sucedidas que ocorrem no espaço escolar sejam divulgadas entre os colegas docentes, auxiliando, assim, na reflexão-ação de sua prática. De acordo com Sant'Anna *et al*, (2015, p.251) o Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II:

visa possibilitar a translação de conhecimentos pedagógicos empíricos, vivenciados em uma escola de bons resultados, a outras realidades diversas através de vivência, reflexão, experimentação e construção de conhecimentos entre pares. Após construir o seu conhecimento com seus pares e alunos, o professor precisa compartilhar esse saber e, assim, multiplicar essa experiência, pois uma das características do programa é a ação multiplicadora, em que o professor residente deve articular a “experiência de uma supervisão acadêmica e aplicá-la sobre os diversos modos da prática de sala de aula”, devendo, desse modo, promover o retorno para sua instituição de origem de um Produto Acadêmico Final (PAF), com base na construção teórica e da vivência na escola de referência.

O conhecimento construído ao longo do Programa é algo dinâmico e precisa circular entre a escola de referência, a turma em que o residente leciona e entre seus pares. Considerando a dinamicidade desse saber que circula no espaço escolar, esta pesquisa teve o seguinte problema: Qual o impacto da Residência Docente no fazer pedagógico da professora da Educação Infantil?

O estudo fez o caminho inverso, em que buscou compreender as implicações do programa e da ação multiplicadora na formação desse profissional e de que forma sua instituição, seus pares e seus alunos foram beneficiados com os conhecimentos adquiridos por ele durante a Especialização. Houve interesse, ainda, em saber quais foram os desafios encontrados durante a sua participação no programa, quais desafios e possibilidades da aplicação do PAF e qual o aproveitamento que as egressas estão fazendo com os conhecimentos adquiridos na Especialização.

O PRD, concebido como uma modalidade formativa de educação, contribui, desde 2012, para a formação continuada de docentes, tendo como um dos seus objetivos compartilhar experiências bem-sucedidas na Educação Básica. Nesse programa, o professor, com formação superior, que já atue numa turma regular, vivencia experiências que atrelam seus conhecimentos teóricos à prática (Sant'Anna *et al*, 2015).

A pesquisa foi de natureza qualitativa, desenvolvida em campo, cujos instrumentos metodológicos utilizados foram: questionário semiaberto e entrevistas, na perspectiva da narrativa autobiográfica, com professoras egressas do PRD na Educação Infantil. Foram feitos levantamento e estudos bibliográficos sobre formação continuada, estudos autobiográficos,

políticas de formação de professores no Brasil e sobre o histórico e cenário atual do Programa de Residência Docente do CPH.

Após coletados, os dados foram analisados e, posteriormente, elaborou-se um produto educacional. O propósito maior deste estudo, foi refletir sobre a importância da formação docente concomitante ao exercício, em que teoria e prática estejam atreladas ao processo formativo, sendo o PRD o espaço de formação continuada. A pesquisa investigou, também, em que medida o PRD afetou a prática profissional de ex-residentes da Educação Infantil, e de que forma contribuiu para formação continuada do docente.

Como produto educacional, decidiu-se organizar um *E-book* de narrativas autobiográficas das professoras de Educação Infantil egressas do PRD. Nesse material, reuniram-se narrativas docentes abordando a formação inicial e continuada, os motivos que as levaram a cursar o PRD, os desafios encontrados durante a realização do curso, as soluções encontradas para superá-los, abordando, ainda, o que motivou a escolha do tema do Produto Acadêmico Final (PAF) e como ocorreu a execução desse projeto com a turma na escola de origem. Esses e outros dados que surgiram foram levantados por meio de entrevistas realizadas com as professoras egressas.

O objetivo do produto educacional ligado a esta dissertação foi reunir os saberes e discutir o processo formativo das professoras como residentes, com a finalidade de saber de que modo tal formação afetou sua prática. Almejou-se, ainda, que o produto educacional fosse um livro de narrativas e reflexões sobre o fazer pedagógico, visto que o professor como autor de sua prática acaba tendo poucas oportunidades e também pouco tempo disponível para partilhá-la, tendo em vista as demandas que a rotina escolar impõe e, por vezes, os espaços de partilha de saberes se tornam de difícil acesso para a maioria dos docentes. Diversos fatores contribuem para essa dificuldade, tais como, fatores financeiros, fator logístico, fator tempo etc. Dessa forma, é relevante que essas experiências sejam divulgadas, a fim de alcançarem outros colegas de profissão.

Tendo em vista que o Programa de Residência Docente completou dez anos de implantação, no ano de 2022, o produto educacional desta pesquisa, além de investigar as práticas de ex-residentes e discutir sobre elas, poderá contribuir para a apresentação das implicações dessa formação na prática das professoras egressas da Educação Infantil e a relevância do programa. Sendo assim, a seguir, apresenta-se uma tabela com a relação de Produtos Acadêmicos Finais concluídos na Educação Infantil no período de 2015 a 2020. Esses PAFs são disponibilizados no site do PRD.

Tabela 1 - Produtos Acadêmicos aplicados na disciplina de Educação Infantil no PAF

TÍTULO DO PAF	AUTOR(A)	ANO
Brincar e aprender: Uma experiência de apropriação dos espaços na Educação Infantil	Ingrid Fermino Melo	2015
As crianças e a Sala de Leitura do EDI Karine Lorraine: novas estruturas e descobertas	Suzana do Prado Silva	2015
Brincar na escola: momentos lúdicos significativos no cotidiano da Educação Infantil.	Andréia Lima de Freitas Villela	2016
A Importância do Brincar na Educação Infantil	Carla Cristina Chagas de Almeida Rocha	2016
Um olhar para a integração na creche: Interações entre crianças de diferentes idades	Cintia Tavares Ferreira	2016
A contação de histórias na Educação Infantil e as possibilidades de enriquecimento no processo de letramento das crianças	Grace Corrêa Nery da Conceição	2016
Museu e criança pequena: Uma relação possível e necessária	Kelly Cristina de Oliveira	2016
Para além do cartaz: a autoria das crianças na organização do espaço escolar da Educação Infantil.	Priscila Rejane Silva	2016
Possibilidades sensoriais no berçário	Raquel Freire	2016
O trabalho com projetos na Educação Infantil	Renata Fabiana de Paula Henriques	2016
PROJETO BATUCADAS: A Importância da Escuta e da Participação Infantil	Dionice Nascimento Oliveira Freire	2017
A ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Espaço de criação, significação e ressignificação	Camila Antônia da Silva Santos	2017
Possibilitar e estimular a autonomia na Educação Infantil	Jéssica Almeida Cordeiro	2017
Participação e autonomia de bebês na Educação Infantil.	Ana Caroline Campos	2018
Brincadeiras e interações significativas no berçário 2	Julia Regina S. C. Symington	2018
Planejamento na Educação Infantil: Quais caminhos? O trabalho com projetos na Educação Infantil em uma Creche Municipal do Rio de Janeiro.	Mayra da Silva Souza	2019
Práticas intraescolares na construção de um currículo intercultural na Educação Infantil abrangendo processos identitários étnico-raciais	Regina Lúcia Fernandes de Albuquerque	2019
PSICOMOTRICIDADE E CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: o que pode o corpo das crianças?	Mayara Cristina de Oliveira	2020
Atividades diversificadas e sua importância como proposta pedagógica para a criança na Educação Infantil.	Valesca Ângela Abraão De Souza	2020

Fonte: Biblioteca Silvia Bacher ([202-]).

Tratando-se da trajetória da Educação Infantil como uma das áreas da Residência Docente, o quadro mostra que em 2014/2015 apenas duas docentes integram o programa. Isso aconteceu pelo fato de que nesse ano a proposta de integração da Educação Infantil era um projeto piloto (Guedes, 2018). No período de 2015/2016 quando o segmento Educação Infantil foi incorporado como uma das áreas do programa, houve um crescimento do número de professores residentes, totalizando oito. Nota-se que esse foi o ano em que o programa recebeu o maior número de professores de Educação Infantil. Como se observa no quadro anterior, as residentes que concluíram o programa são mulheres, por esse motivo, esta pesquisa faz referência a essas profissionais com palavras no gênero feminino.

Nos anos seguintes, a quantidade de professores que concluiu o programa diminuiu. É importante salientar que, entre 2015 e 2017, os professores residentes recebiam uma bolsa de incentivo no valor de R\$ 400,00 (Guedes, 2018). Talvez a falta de incentivo financeiro tenha sido um dos fatores que influenciaram a diminuição da procura dos docentes pelo programa.

Em relação à Educação Infantil, os assuntos abordados nos PAFs têm significativa relevância para o fazer pedagógico desse segmento do ensino básico. Trazem em si a ideia de um trabalho que considera a criança coautora e protagonista do seu processo de aprendizagem. Acrescenta-se que alguns Produtos abordam exemplos de práticas realizadas no Centro de Referência em Educação Infantil em Realengo (CREIR/CPII) e tais procedimentos educativos realizados nesse espaço de referência também são executados na escola de origem do professor residente.

Sendo assim, é importante que as experiências dos PAFs circulem, não se restringindo apenas ao professor residente e ao banco de PAFS do Programa de Residência Docente do CPII. É interessante ressaltar que os temas e saberes desenvolvidos nas pesquisas das residentes são pertinentes e atuais e, por isso, devem ser discutidos em outras comunidades escolares, não se limitando à instituição onde se desenvolveram.

Ao longo da pesquisa, estabeleceram-se diálogos com algumas concepções teórico-metodológicas que trouxeram contribuições relevantes para a reflexão sobre a formação e os saberes docentes e a discussão sobre a formação em exercício, ou seja, aquela que ocorre não apenas na academia, mas tem a prática educativa como elemento formativo.

Como suporte teórico para as investigações e reflexões sobre as questões problematizadas neste projeto, a pesquisa teve como referencial os estudos de Campos (2008, 2018) e Kramer (2004, 2005, 2007), que discutem a educação na primeira infância, a formação e a identidade do docente para o trabalho com essa etapa da educação. O estudo contou,

também, com os apontamentos de Tardif (2002) relacionados aos saberes docentes e de Sant'Anna; Mattos; Costa (2015) que abordam, especificamente, a estrutura do Programa e sua contribuição para a melhoria do ensino por meio de uma formação continuada que objetiva a troca de experiências, reflexões, experimentações e construção de conhecimento entre pares. Ainda, para colaborar com a discussão, esta pesquisa buscou as contribuições de Nóvoa (2009) e Bragança (2011, 2018) a respeito das narrativas autobiográficas como instrumento de autoformação e pesquisaformação. Este estudo buscou, do mesmo modo, informações de Araújo (2019), cuja dissertação de mestrado em Educação intitulada “Residência na formação e a construção da profissionalidade docente” analisa o Programa Residência Docente do Colégio Pedro II.

A Residência Docente do Colégio Pedro II, de acordo com Cosenza, Dias e Amorim (2020) foi instaurada pela Capes em 2011 e, com o passar do tempo, o programa foi sofrendo modificações em sua estrutura, formas de ingresso e carga horária. Assim que o Programa foi estabelecido, no ano de 2012, a participação no curso era restrita a professores do segundo segmento do Ensino Fundamental ou Ensino Médio da rede pública de ensino. Era dividido em sete áreas, englobando as disciplinas de Matemática, Biologia, Física, Química, Português, Espanhol, Inglês, Geografia, História, Sociologia e Educação Física. (Sant'Anna *et al*, 2015)

No ano seguinte, com o êxito obtido no Projeto Piloto do PRD-2012, o programa ampliou o número de vagas e agregou novas disciplinas ao seu formato. Estendeu, assim, a participação no programa aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e, no ano de 2014, como projeto piloto (Guedes, 2018), o programa passou a oferecer vagas para os professores da Educação Infantil.

Ainda, de acordo com Sant'Anna *et al* (2015, p. 274), esse modelo de formação continuada e capacitação em serviço, vão além da articulação entre teoria e prática, “pois objetiva a integração das questões conceituais de práticas pedagógicas” ao desenvolvimento de soluções próprias do espaço escolar.

Nesse sentido, compreendendo o PRD como um relevante modelo de capacitação em exercício, o interesse por este tema justifica-se pelo propósito de investigar a importância do programa de Residência Docente do Colégio Pedro II para a formação e prática das docentes, também, investigar, caso mudanças tenham ocorrido, se as práticas inovadoras adquiridas influenciaram a comunidade escolar onde cada uma atua.

Com esta pesquisa, espera-se que se amplie a discussão sobre a importância do Programa para a Educação Infantil, considerando que é uma etapa que agrega especificidades. No meio acadêmico, esta pesquisa pode ser considerada relevante, para ampliar a discussão

sobre a importância da formação em exercício, ou seja, aquela que ocorre não apenas na academia, mas concomitante ao trabalho do professor em sua instituição de atuação e tem as práticas pedagógicas como ponto de partida para a reflexão sobre sua atuação.

Essa formação dispõe em diálogo o professor com seus pares, por meio da troca de experiências e conhecimento, a fim de que a ação multiplicadora influencie sua prática docente e sua instituição. Considera-se, ainda, a relevância desta pesquisa no sentido de que o próprio Programa de Residência terá ciência da forma como as egressas fizeram uso de suas pesquisas após a conclusão do curso.

Socialmente, esta pesquisa, em seu Produto Educacional, mostra-se relevante ao contribuir com a formação continuada do docente que atua na Educação Infantil e compartilhar, por meio de um livro com narrativas autobiográficas das professoras de Educação Infantil egressas do PRD, as práticas desenvolvidas. Ou seja, o Produto Acadêmico Final dessas residentes egressas mostra de que forma o programa contribuiu para seu fazer docente.

2 COLÉGIO PEDRO II ENTRE O NOVO E A TRADIÇÃO

O Colégio Pedro II (CPII), localizado na cidade do Rio de Janeiro, foi criado por um decreto imperial em 2 de dezembro de 1837, sendo o seu nome uma homenagem ao então imperador Dom Pedro II. Em 1917, a instituição passa a instância de autarquia federal tendo como objetivo basilar, servir de modelo para a instrução secundária no país, cujo público-alvo do atendimento era elite brasileira (Colégio Pedro II, 2017).

Inicialmente, a instituição operava sob o nome de seminário São Joaquim, localizado no Centro da capital do país, no período imperial, de acordo com Guedes (2018). A origem da instituição provém do Seminário dos Órfãos de São Pedro, fundado em 1739. O colégio, em seu percurso histórico, sofreu influência do cenário político e, após uma longa crise no início da República, passou a se chamar Ginásio Nacional; no entanto, em 1911 a instituição recuperou o nome Pedro II.

Durante os anos seguintes ao golpe militar ocorrido em 1964, a instituição, até então considerada renomada e modelo para as instituições privadas que requeriam o reconhecimento dos seus certificados no Ministério da Educação (Guedes, 2018, p. 39), perde o seu prestígio. O colégio atravessa um período de relativo declínio “frente às ameaças frequentes de transferência para o sistema estadual, em parte pelos golpes sofridos por seus professores e alunos durante a repressão movida pela ditadura militar”. Por volta de 1980, o colégio se restabelece como uma instituição de referência (Cavaliere, 2008 p. 187).

No curso de sua história, o Colégio Pedro II sofreu modificações na forma de democratização de ingresso, expansão e atendimento a todas as etapas e modalidades da educação básica. Entre 1952 e 1957, o colégio expande suas dependências para outros bairros na cidade do Rio de Janeiro, instaurando, assim, as Seções Norte, Sul e Tijuca.

Essa expansão se deu para atender à crescente demanda de vagas nas duas casas existentes desde o século XIX, o Externato e o Internato, com crescente procura da população pelo ensino de qualidade nelas oferecido, levando a que, a cada ano, grandes contingentes de jovens ficassem excedentes nos exames de admissão realizados pelo Colégio Pedro II. (Colégio Pedro II, 2017).

Entre 1984 e 1987 ocorreu a institucionalização de quatro Unidades Escolares para o atendimento ao primeiro segmento do Ensino Fundamental, os “Pedrinhos”. De acordo com fontes disponibilizadas no site do CPII, a Lei de Diretrizes e Bases nº 5692, de 11 de agosto de 1971, propiciou o atendimento às séries iniciais do Ensino Fundamental. Essa lei instituiu “as

bases para o ensino de 1º e 2º graus, ou seja, para os antigos cursos primário, ginásial e colegial, implementando uma Reforma Educacional, que estabeleceu a junção dos cursos primário e ginásial no curso então denominado de 1º grau, com duração de oito anos” (Colégio Pedro II, 2017)

Em 29 de março de 1984, é inaugurada a Unidade Escolar de São Cristóvão II, com o objetivo atender o primeiro segmento do 1º grau, atualmente ensino fundamental I. Sucessivamente, foram criadas as Unidades Escolares Humaitá II, Engenho Novo II e Tijuca II. “Na década seguinte, ocorreu uma inversão nas denominações, passando os Pedrinhos a serem denominados Unidades Escolares I e as Unidades de 2º Segmento de 1º grau e 2º grau, Unidades Escolares II”. (Colégio Pedro II, 2017)

Entre 2004 e 2012 é inaugurada a Unidade Escolar Experimental de Realengo, em 2004, seguida das Unidades Escolares Descentralizadas (UNED) de Niterói, em 2006, e de Duque de Caxias, em setembro de 2007, todas destinadas ao Ensino Médio e ao Ensino Médio integrado. A proposta de expansão dessas novas unidades objetivava ampliar a atuação do Colégio Pedro II em outras regiões do Estado, possibilitando, assim, que mais alunos de municípios e bairros adjacentes tivessem acesso à educação de qualidade e referência que o colégio oferece.

Após as obras de restauração dos pavilhões abandonados da antiga Fábrica de Cartuchos do Exército, no ano de 2010, a Unidade Escolar Realengo II passou a receber estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, e foi criada a Unidade Escolar Realengo I, ofertando o 1º e o 2º ano do Ensino Fundamental. Ainda no ano de 2010, a então Diretora-Geral do Colégio Pedro II, Prof.^a Vera Maria Ferreira Rodrigues, requereu à Diretoria de Ensino a formulação de um projeto para a implantação da Educação Infantil no Colégio Pedro II, assegurando, assim, a participação do Colégio Pedro II no Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância).

Este projeto explicitou os motivos pelos quais o Colégio Pedro II desejava ampliar sua atuação em mais uma etapa da Educação Básica, assim como justificou a opção pelo complexo escolar Realengo para a construção da primeira unidade de Educação Infantil no CPII. A escolha do *campus* Realengo foi motivada pela disponibilidade de espaço físico e pelo diagnóstico socioeconômico efetuado no local, que permeou a opção pela oferta de vagas públicas para Educação Infantil nessa região. (Colégio Pedro II/CREIR, 2017)

Vale ressaltar que a proposta de atendimento da Educação Infantil, no Colégio Pedro II, ocorreu dentro de um contexto histórico na educação brasileira, após a criação da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que torna obrigatória a oferta gratuita de

educação básica a partir dos 4 anos de idade, ajustando, assim, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

No ano de 2013, a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, altera a Lei nº 9.394/96, decretando educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade. Nesse sentido, as atividades da Educação Infantil em Realengo foram iniciadas em 26 de março de 2012, inicialmente, atendendo crianças de 4 e 5 anos e, em 2014, passou a admitir crianças a partir de 3 anos.

Hoje em dia, a forma de ingresso de estudantes na instituição ocorre por meio de sorteio público de vagas ou processo de seleção e classificação de candidatos, conforme o a etapa da educação básica. Para o Ensino Médio Regular, Ensino Médio Integrado o processo de seleção de candidatos é feito com provas e somente para ingresso na 1ª série. Para o Ensino Médio Integrado para Jovens e Adultos, Proeja, o processo seletivo é feito por sorteio público de vagas e para o Ensino Técnico Subsequente ao Ensino Médio, o processo seletivo é feito com provas de Português e Matemática. Vale acrescentar que o ingresso no 6º ano do Ensino Fundamental para alunos que não cursaram o “Pedrinho” também é feito por concurso.

No ano de 2012, em decorrência da Lei 12.677, de 25 junho de 2012, o Colégio Pedro II é equiparado aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Com isso, as Unidades de Educação que compõem a instituição são transformadas em *Campi* e o colégio passa ter finalidades e características equivalentes aos institutos federais.

Art. 4º-A. O Colégio Pedro II é instituição federal de ensino, pluricurricular e multicampi, vinculada ao Ministério da Educação e especializada na oferta de educação básica e de licenciaturas.

Parágrafo único. O Colégio Pedro II é equiparado aos institutos federais para efeito de incidência das disposições que regem a autonomia e a utilização dos instrumentos de gestão do quadro de pessoal e de ações de regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação profissional e superior.”

Art. 13-A. O Colégio Pedro II terá a mesma estrutura e organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Art. 13-B. As unidades escolares que atualmente compõem a estrutura organizacional do Colégio Pedro II passam de forma automática, independentemente de qualquer formalidade, à condição de *campi* da instituição.

Parágrafo único. A criação de novos campi fica condicionada à expedição de autorização específica do Ministério da Educação.” (Brasil, 2012)

De acordo com a Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, no Art.6º, institui as finalidades e características dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e, no Art.7º, estabelece os objetivos dessas instituições.

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - Qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

- d) cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
- e) cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica. (Brasil, 2008)

Com a equiparação, o Colégio Pedro II ampliou significativamente sua área de atuação. Em 2012, a instituição inicia outro momento histórico, ofertando o Programa de Residência Docente (PRD), um curso de pós-graduação *lato sensu*. Como relatado na seção anterior, a oferta do programa foi resultado de discussões no cenário educacional e das políticas públicas de formação de professores sobre a relevância de uma instituição de referência promover uma educação continuada de qualidade, em que a prática e a teoria estivessem estreitamente interligadas. Posteriormente, ainda no processo de ampliação da área de atuação o colégio, além do Programa de Residência Docente e por sua influência, no ano de 2013, a instituição passou a ofertar o Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), exercendo o caráter da sua condição de instituição federal.

Atualmente, a instituição oferece dezesseis cursos de pós-graduação *lato sensu* são eles: Artes Visuais, Ciências e Biologia, Ciências Sociais, Educação Matemática, Educação Psicomotora, Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (EREREBÁ), Espanhol, Física, Francês, Geografia, História, História da África, Química, Saberes e Fazeres no Ensino de Artes Visuais, Práticas Musicais na Educação Básica e o Programa de Residência Docente.

O colégio oferece ainda três cursos de pós-graduação *stricto sensu*: Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnologia (PROFEPT), Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT) e Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica (MPPEB).

Em 2020, com uma proposta inovadora, o Colégio Pedro II, objetivando, “a formação de professores a partir da articulação entre teoria e prática e do contato direto com docentes que atuam na Educação Básica”(Colégio Pedro II, 2017), inaugura seus primeiros cursos de licenciatura nas áreas de Ciências Sociais, por meio da Resolução nº 130, de 18 de dezembro de 2018, Filosofia, com base na Resolução nº 131, de 18 de dezembro de 2018, licenciatura em Geografia, através da Resolução nº 132, de 18 de dezembro de 2018 e História, por meio da Resolução nº 133, de 18 de dezembro de 2018, compondo as Licenciaturas Integradas em Humanidades, uma iniciativa do departamento da área de Humanidades com colaboração do departamento de Educação Infantil.

Assim, o Colégio Pedro II, ao longo de sua história, vai se modificando, inovando, construindo um novo perfil, no que tange ao corpo docente, discente e à formação continuada, sem perder a qualidade do ensino que é ofertado ao seu público. A equiparação do CPII aos institutos federais abriu as portas para que a instituição contribua para a formação docente, numa perspectiva em que teoria e prática estejam estreitamente interligadas e que as práticas de uma instituição educativa de referência sejam multiplicadas.

A instituição é pioneira na implementação do Programa de Residência Docente; iniciou a atuação do colégio na formação continuada de professores e professoras da rede pública da cidade do Rio de Janeiro e tem inspirado outras universidades pelo Brasil a implementarem o programa, tal como a Universidade Federal de Juiz de Fora -MG, que possui o próprio programa de residência docente.

Ainda em estudos e formulação, o Instituto Benjamin Constant também está idealizando seu próprio programa de residência, de acordo com a Portaria IBC Nº 91, DE 14 DE dezembro de 2023 que institui o Programa de Residência Docente do Instituto Benjamin Constant - PRDIBC, vinculado ao Departamento de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão - DPPE. Nesse sentido, em multiplicar a proposta do PRD para outras universidades e como contribuição para a política de formação de professores no Brasil, considera-se relevante abordar, neste trabalho, a trajetória do PRD dentro do Colégio Pedro II.

2.1 O programa de residência docente do CPII nas políticas de formação de professores - Histórico

Inicialmente, a história do Programa de Residência Docente do CPII está atrelada ao Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que implementa a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, o qual regimenta a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada. O Decreto tem por finalidade, dispor em regime colaborativo entre a União, Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação Inicial e continuada dos professores das redes públicas para atuação na educação básica, tendo por princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

I - a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas;

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

VI - o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério;

X - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;

XI - a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente. (Brasil, 2009)

Nesse contexto, se concebe o Programa de Residência Docente (PRD) como um espaço formativo que busca articular os conhecimentos que o docente adquiriu na formação inicial à prática. Por se tratar de uma instituição renomada, com experiências práticas bem-sucedidas na educação básica e com resultados satisfatórios nas avaliações externas, o Colégio Pedro II, além de atender todas as etapas da educação básica, também contempla a formação em nível superior, por ser reconhecido como instituto superior, análogo aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, mediante a Lei Nº 12.677, de 25 de junho de 2012.

Os resultados satisfatórios nas avaliações externas, o quantitativo significativo de alunos aprovados em vestibulares nas universidades públicas e destaque em campeonatos estudantis nacionais e internacionais, chamou a atenção das autoridades que, interessadas, desejavam conhecer as estratégias da instituição para a obtenção de êxito no ensino e resultados satisfatórios na formação de seus discentes. Com base nisso, o colégio foi convidado a abrir suas portas e participar da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica por meio do PRD.

Vale ressaltar que a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério foi inspirada no Projeto de Lei nº 227, de 2007, de autoria do Senador Marco Maciel, tendo como proposta “acrescentar dispositivos à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir a residência educacional a professores da educação básica.”. O documento propõe ao Congresso Nacional os seguintes acréscimos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96)

Art. 1º O art. 65 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único:

Art. 65.

.....

Parágrafo único. Aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida a residência educacional, etapa ulterior de formação, com o mínimo de oitocentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei. (NR)

Art. 2º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com o acréscimo do seguinte artigo 87-A:

Art. 87-A. Decorridos dois anos após a vigência do parágrafo único do art. 65, torna-se obrigatório, para a atuação do professor nos dois anos iniciais do ensino fundamental, o certificado de aprovação na residência educacional (Brasil 2007, p. 1).

O autor do texto justifica tal PL afirmando intensa crise na formação do professor para atuar na educação básica, além de considerar despreparados os professores que ingressam nas séries iniciais do ensino fundamental. Evidencia-se no texto que o foco do autor é a alfabetização e, conseqüentemente, a formação dos professores alfabetizadores, não discursando, ao longo do texto, sobre a importância da Residência Educacional na formação do professor de Educação Infantil. De acordo com a proposta, a Residência Educacional seria uma formação em trabalho ulterior à formação inicial, não sendo integrada aos cursos normais ou cursos de pedagogia, sendo a certificação requisito obrigatório para a atuação nos anos iniciais e título nos concursos públicos.

Essa formação, tal como sugerida, abarca em si implicações, como se o programa solucionasse as demandas e os problemas que da educação brasileira. A formação do professor, nesse caso, seria o principal motivo para o fracasso escolar e para os altos índices de analfabetismo. Autoras como Araújo (2019); Costa (2017); Guedes (2018), além de discutirem sobre o Programa de Residência do Colégio Pedro II, problematizam as implicações do Projeto de lei nº227 de 2007 e suas incoerências ,ao negar, de forma implícita, a relevância dos estágios supervisionados e da atuação dos cursos de formação.

O projeto foi posto em discussão no ano de 2007, sendo examinado por comissões especializadas. Em 10 de janeiro 2011, por falta de aprovação em duas legislaturas, o documento foi arquivado. De acordo com Araújo (2019), no mesmo ano em que o PL foi arquivado, o Colégio Pedro II encaminhou um projeto para a Diretoria de Projetos Especiais da CAPES, objetivando a realização e o desenvolvimento de um programa, cujo título era Residência Docente, com características semelhantes ao que estava sendo sugerido na PL, porém, com o diferencial de abranger outras etapas da educação básica, não se restringindo apenas às séries iniciais.

A proposta foi analisada e aprovada pela CAPES, que considerou a proposição coerente e viável. Dessa forma, no ano de 2012, iniciam-se as atividades do Programa de Residência Docente no Colégio Pedro II, em caráter experimental, contando com apoio financeiro da

CAPES para o pagamento das bolsas de estudo e/ou pesquisa e recursos para a manutenção das atividades implementadas. Atualmente, o programa não conta com o apoio financeiro da CAPES, sendo mantido financeiramente pelo próprio CPII, assunto que será discutido mais à frente.

As políticas de formação dos profissionais do magistério é uma preocupação recente no cenário da educação brasileira, apesar de ser garantido na LDBEN (9394/96) no Art.62 e atribuído como uma ação que deve ser executada em regime colaborativo entre a União, Estados e Municípios. Muitos são os desafios impostos para que se conceda, efetivamente, uma formação profissional crítica-reflexiva e de qualidade.

Em 2014, é sancionada Lei N° 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 (dez) anos e dá outras providências. Dentre as metas previstas no plano, três tratam, especificamente, da formação dos profissionais da educação. São elas: metas 14, 15 e 16.

Meta 14 - Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores

Meta 15 - Garantir, em regime de colaboração entre a união, os estados, o distrito federal e os municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16 - Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (Brasil, 2014)

Sendo assim, o objetivo dessas metas no PNE é garantir a formação em nível superior e a formação continuada dos docentes que atuam na educação básica. Percebe-se que a preocupação com a formação inicial e continuada do professor vai ganhando espaço nas discussões no cenário político. A partir das sanções das metas do PNE, no ano de 2016, é publicado o Decreto nº 8.752, que institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação – PNE.

O Decreto nº 8.752/2016 revoga o texto do Decreto nº 6.755/2009, pois, com a publicação do PNE, há a necessidade de se articular a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica às suas metas. Inclui-se no Decreto nº 8.752, na Seção III

“Dos programas e ações integrados e complementares” um inciso que aborda, especificamente, a residência docente como um programa a fim de efetivar tal política.

Art. 12. O Planejamento Estratégico Nacional deverá prever programas e ações integrados e complementares relacionados às seguintes iniciativas:

I - formação inicial e continuada em nível médio e superior para os trabalhadores da educação que atuem na rede pública e nas escolas comunitárias gratuitas da educação básica, em funções identificadas como da Categoria III dos profissionais da educação;

II - iniciação à docência e ao apoio acadêmico a licenciandos e licenciados;

III - formação pedagógica para graduados não licenciados ;

IV - formação inicial em nível médio, na modalidade normal para atuantes em todas as redes de ensino, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental na função de magistério;

V - estímulo à revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura, em articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais e com a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica;

VI - estímulo ao desenvolvimento de projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, de povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos;

VII - estímulo ao desenvolvimento de projetos pedagógicos que visem a promover novos desenhos curriculares ou percursos formativos destinados aos profissionais da educação básica;

VIII - residência docente, que estimulem a integração entre teoria e prática em escolas de comprovada qualidade educativa;

IX - formação continuada no contexto dos pactos nacionais de desenvolvimento da educação básica;

X - mestrados acadêmicos e profissionais para graduados;

XI - intercâmbio de experiências formativas e de colaboração entre instituições educacionais; (Brasil, 2016)

Sendo assim, a Residência Docente aparece no referido documento como uma iniciativa que leva a articulação entre teoria e prática, por meio de um programa de formação continuada, em que uma instituição de educação de comprovada qualidade educativa participaria da formação em exercício desse profissional. Nesse sentido, por ser uma instituição com boas práticas educativas comprovadas, o Colégio Pedro II decide difundir tais práticas, numa ação multiplicadora, por meio do PRD.

Nesse percurso de tornar-se uma instituição de formação superior, o Colégio Pedro II, por ser uma instituição educativa com um legado histórico e tradições, ao longo de sua trajetória, sofreu mudanças e acompanhou algumas transformações pelas quais a sociedade também foi acometida. Desse modo, entre a tradição e o novo, a instituição segue o seu percurso, enfrentando desafios, resistindo ao sistema, de forma que se mantenha a qualidade da educação oferecida ao público.

2.2 O percurso do programa de residência docente no Colégio Pedro II

Como descrito anteriormente, o PRD surge no Colégio Pedro II, após a equiparação da instituição às Instituições Federais de Ensino (IFEs) pela Lei nº 12.677, de 2012. Em 2012, o programa se estabelece em caráter experimental e abre as portas para um novo momento na instituição, a formação em nível superior, viabilizando, posteriormente, outros cursos de especialização e mestrado profissional.

Inicialmente, o PRD foi fomentado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio da portaria nº 206 de outubro de 2011, sob as considerações de promover a formação inicial e continuada de docentes, com a finalidade de valorizar o magistério e contribuir para o avanço do padrão de qualidade da educação básica. Por se tratar da única instituição federal que atende toda a educação básica, por sua excelência e qualidade de ensino, a proposta do programa também considerava a necessidade de elevar o IDEB em Municípios do Estado do Rio de Janeiro e, por meio da formação continuada do professor, contribuiria para tal aperfeiçoamento.

De acordo com a portaria nº 206 são objetivos principais do Programa:

- I. Validar o impacto da oferta de uma proposta inovadora para a formação continuada dos professores da rede pública de educação básica, a partir da experiência do Estado e do Município do Rio de Janeiro;
- II. oportunizar o compartilhamento, mediante imersão no cotidiano do Colégio Pedro II, a vivência educacional da instituição, oferecendo ao recém-licenciado uma formação complementar em questões de ensino e aprendizagem da área ou disciplina e em aspectos da vida escolar;
- III. propor aos professores da educação básica uma vivência profissional orientada que propiciará o acompanhamento de ações pedagógicas, o desenvolvimento da autonomia na produção e na aplicação de estratégias didáticas, a internalização de preceitos e normas éticas e o estímulo à reflexão crítica a respeito da ação docente;
- IV. promover e fomentar a articulação do Colégio Pedro II com a rede pública de educação básica, estendendo a essa a tradição e a experiência do Colégio, contribuindo para elevar o IDEB e o padrão de qualidade da educação básica no estado. (CAPES, 2011)

Ao longo dos anos de sua implementação, o PRD sofreu algumas mudanças, principalmente, no que tange a alguns dos objetivos citados anteriormente. Tal como está exposto em um dos objetivos, inicialmente, as ofertas de vagas se destinavam preferencialmente a recém-licenciados, docentes com menos experiência no magistério e idade, ou por candidatos que atuassem em escolas públicas de baixo IDEB.

Com o tempo o perfil do público foi se modificando e professores de instâncias públicas e privadas, com longa experiência na profissão docente, também recorriam ao programa como forma de aperfeiçoar suas práticas. Sendo assim, o PRD passou a ter dois públicos distintos, os professores recém-formados e os professores com experiência no magistério, não mais sendo exigido, como requisito mínimo, o tempo na profissão para ingressar no programa, ou a atuação em escolas com baixo IDEB (Marques; Martins; Mattos, 2020).

No primeiro ano de implantação do PRD, a instituição fazia parceria com Secretarias de Educação Estadual e Municipal, a fim de que essas secretarias selecionassem os professores para participarem do programa. Os candidatos selecionados tinham de se enquadrar nos seguintes critérios: menor idade, estar na condição de recém-formado e pertencer à instituição com menor nota no IDEB. Atualmente, não há mais esses critérios de seleção, pois esse convênio foi extinto; desse modo, a iniciativa e o interesse partem do profissional que tem o desejo de uma formação continuada e aperfeiçoamento de suas práticas.

Até 2015, os professores residentes eram beneficiados por uma bolsa no valor de R\$ 400,00 subsidiado pela CAPES, porém, em virtude dos cortes orçamentários no governo da época, o financiamento foi interrompido. Coube ao Colégio Pedro II, portanto, financiar as bolsas dos professores supervisores, coordenadores de área e do coordenador institucional. Infelizmente, em 2016, no edital de lançamento do PRD não houve o incentivo financeiro para os professores residentes e isso tem afetado a adesão e a permanência dos residentes ao programa.

Acredita-se que as mudanças do financiamento pela CAPES tenham gerado alterações no perfil do público da especialização. Por conta da ausência de incentivo financeiro, muitos professores não tinham como se manter na especialização, assim, recaía sobre o profissional a difícil decisão em manter a própria subsistência ou qualificar-se. Concorde-se com Marques; Martins; Mattos (2020, p.47) quando afirmam que:

Com efeito, o que se vê no país, com raras exceções, após a licenciatura, ao ingressar no mercado de trabalho, o professor encontra-se envolvido por uma furiosa tormenta de aulas, escolas e planejamentos, necessária para manter a subsistência, e age apenas como uma peça na engrenagem do sistema capitalista de ensino. “Dar aulas” passa a ser, nesse sentido, uma corrida insana para sobreviver com dignidade. O natural é que, nesse contexto, o profissional passe a funcionar como um autômato, apenas reproduzindo estratégias e procedimentos ou, ainda, pautando sua prática escolar a partir de apostilas e livros didáticos.

Com a ausência de tempo para investir numa formação de qualidade e ausência de formação *in loco*, esse profissional acaba renunciando a uma prática reflexiva e imerge em uma prática cartesiana.

Com a mudança no financiamento das bolsas, o Programa de Residência Docente realizou alterações na distribuição de carga horária e atividades do curso, isto sem que a qualidade do curso fosse prejudicada, passando, assim, de 420h para 360h, sendo:

100 horas em atividades didáticas desenvolvidas no Colégio Pedro II, 40 horas na instituição de origem do professor residente, práticas em Educação a Distância, coordenadas pelo Setor de Educação a Distância do Colégio Pedro II, através de produção de vídeos a serem compartilhados à sociedade e de oficinas/ minicursos ministrados pelo referido setor. As 180 restantes se referem à elaboração do pré-projeto, 30 horas, e 150 horas em palestras, oficinas, minicursos, encontro geral de Área, Seminário Multidisciplinar do PRD – 150 horas das quais 50 horas, no máximo, podem ser de eventos não oferecidos pelo PRD tais como palestras, seminários, simpósios, congresso. (Marques; Martins; Mattos, 2020, p. 49).

O último edital publicado em 2022 alterou a carga horária de 360h para 375h. O curso de Residência Docente tem duração de 12 (doze) meses prorrogáveis por mais 6 (seis) meses; ao final do curso, o professor residente deve apresentar uma monografia, Produto Acadêmico Final, a PAF, como resultado do projeto desenvolvido em sua instituição de origem, sob orientação do professor supervisor. Ao finalizar o programa, o professor residente que completar a carga horária prevista no programa e obtiver a aprovação do pré-projeto e do produto final será certificado pelo Colégio Pedro II como Especialista em Educação Básica (pós-graduação *lato sensu*).

Nesses dez anos de realização do programa, houve algumas reformulações em sua organização, sendo uma delas a oferta de disciplinas subdivididas por áreas. De acordo com Araújo (2019), inicialmente, o programa era subdividido em 11 áreas: Área I: Matemática; Área II: Biologia, Física e Química; Área III: Português; Área IV: Espanhol e Inglês; Área V: Geografia e História; Área VI: Sociologia e Filosofia; Área VII: Artes Visuais e Educação Física; Área VIII: Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Área IX: Educação Infantil; Área X: Informática Educativa e Área Complementar I: Educação Especial.

Com a reformulação algumas dessas áreas deixaram de existir ou foram agrupadas a outras áreas; sendo assim, atualmente, o programa possui 7 áreas. Na página oficial do PRD, consta a seguinte informação referente ao ano de 2018, como se vê no quadro seguinte:

Tabela 2 - Divisão das disciplinas do Programa de Residência Docente em áreas.

Áreas do Programa	Disciplinas
Área I	Desenho Geométrico e Matemática
Área II	Biologia, Física e Química
Área III	Português e Inglês
Área IV	Geografia e História
Área V	Filosofia e Sociologia
Área VI	Artes, Educação Física e Música
Área VII	Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil

Fonte: Colégio Pedro II (2018).

Uma análise dos editais a partir de 2019, período posterior da pesquisa realizada por Araújo (2019), verificou-se que não foi oferecida, nos anos de 2019 e 2022, vaga para a disciplina de Filosofia. Nos anos subsequentes 2020/2021 o programa não lançou edital, tendo em vista o momento singular em que viveram o Brasil e o mundo, assombrados pela pandemia da Covid-19.

Em consequência desse contexto, o programa precisou sofrer reestruturações, algumas delas referentes aos recursos híbridos e às atividades remotas. O PRD em sua estrutura já considerava a prática em EAD como parte da estrutura curricular do curso, coordenadas e ministradas pelo Setor de Educação a Distância do Colégio Pedro II, por meio de produção de vídeos, oficinas e minicursos. Essa flexibilidade em desenvolver prática em EAD, deve-se ao corte de bolsas para os residentes. Após essa perda, o programa optou por reformular a distribuição da carga horária para que ficasse mais acessível ao professor residente.

Com a pandemia, o PRD passou a considerar a participação presencial ou remota em eventos, oficinas e minicursos, tal como está descrito no manual do residente do ano de 2022: “as atividades de formação continuada poderão ser realizadas nos modelos presencial ou remoto. Exige-se, em ambos os casos, que as horas dos eventos constem nos certificados apresentados ao programa” (Colégio Pedro II, 2022, p. 7). Analisando o Manual do cursista dos anos de 2018 e 2019, verificou-se que essa observação não constava no documento. Salienta-se aqui que para esta pesquisa, não foram encontrados os manuais de 2012 até 2017.

Devido à pandemia houve a necessidade de se reformularem as práticas do curso, ocasionada pelo período de isolamento social. No ano de 2022, num período pós-pandêmico, cercado por incertezas sobre o retorno às atividades no PRD, a Pró- Reitoria de Pós-Graduação,

Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC) abriu dois editais para o programa de residência, um no primeiro semestre e outro no segundo semestre.

Infelizmente, a procura pelo curso nesse ano não foi satisfatória, havendo um declínio considerável em vista dos anos anteriores. No edital N° 06/2022, lançado em janeiro de 2022, o programa ofertou 33 vagas para 13 disciplinas, sendo que apenas 17 vagas foram ocupadas, como mostra o quadro a seguir sobre as inscrições validadas.

Tabela 3 - Quadro de vagas por disciplina do processo seletivo edital N° 06/2022

Disciplina	Candidatos por concorrência
Anos iniciais do ensino fundamental	1
Biologia	3
Desenho	1
Educação Física	2
Educação Infantil	3
História	2
Inglês	1
Português	2
Química	2
Total	17

Fonte: Colégio Pedro II (2022).

Das treze disciplinas ofertadas pelo programa, apenas nove tiveram candidatos. As disciplinas de Educação Musical, Física, Matemática e Sociologia ficaram com vagas ociosas.

Em maio de 2022, PROPGPEC publica o edital N° 13/2022 para a realização do Processo Seletivo de Candidatos ao Programa de Residência Docente. Nesse edital, foram oferecidas vinte e duas vagas para as seguintes disciplinas com as respectivas quantidades de vagas: Anos Iniciais do Ensino Fundamental (01) Desenho (02) Educação Física (01) Educação Infantil (01) Educação Musical (02) Física (02) Inglês (01) Matemática (06) Português (04) Sociologia (02). Nesse processo seletivo, foi feito o reaproveitamento, por ordem de classificação, dos candidatos não selecionados que haviam realizado a prova no primeiro semestre ficando distribuído o número de inscrições aceitas da seguinte maneira:

Tabela 4 - Quadro de vagas por disciplina do processo seletivo edital N° 13/2022

Disciplina	Candidatos por concorrência
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	1
Desenho	1
Educação Infantil	1
Educação Musical	1
Total	4

Fonte: Colégio Pedro II (2022).

Tal como mostra o quadro, das vinte e duas vagas disponibilizadas pelo PRD no segundo semestre, apenas quatro foram preenchidas em quatro disciplinas. Em casos de vagas ociosas, o programa as oferece, por ordem de classificação, a candidatos inscritos na respectiva disciplina e não selecionados; porém, nesse ano não houve candidatos em lista de espera tal como ocorria nos processos seletivos anteriores.

Nos quadros a seguir será apresentada a relação candidato/ vaga nos dois processos seletivos que antecederam a pandemia da Covid-19. No edital publicado em 2018, foram oferecidas 130 vagas. Em 2019, o primeiro edital ofereceu 76 vagas no primeiro semestre e 25 vagas no segundo. Observando os quadros a seguir, em comparação aos quadros anteriores, fica nítido o quanto a procura pelo Programa de Residência Docente foi impactado pela pandemia.

Tabela 5 - Quadro relação candidato/ vaga edital lançado em 2018

Disciplina	Candidatos por concorrência em 2018
Anos iniciais do Ensino Fundamental – Engenho Novo I	2
Anos iniciais do Ensino Fundamental - São Cristóvão I	37
Artes	7
Biologia	10
Desenho Geométrico	3
Educação Física - Engenho Novo I	7
Educação Física – Realengo II	7
Educação Física - São Cristóvão II	5
Educação Infantil - Realengo I	26
Educação Infantil - Realengo I	12

Educação Musical	5
Filosofia	7
Física	6
Geografia – Humaitá II	6
Geografia – Realengo II	9
História	14
Inglês	15
Matemática - Engenho Novo II	2
Matemática – São Cristóvão III	9
Matemática – São Cristóvão III	6
Português – Engenho Novo II	3
Português – Humaitá II	4
Português – Humaitá II	3
Português - São Cristóvão III	11
Português – Tijuca II	10
Química – Tijuca II	2
Sociologia – Humaitá II	5
Sociologia – Niterói	1
Total	234

Fonte: Colégio Pedro II (2018).

Tabela 6 - Candidatos por concorrência no primeiro semestre de 2019

Disciplina	Candidatos por concorrência em 2019
Anos iniciais do Ensino Fundamental – Engenho Novo II	55
Anos iniciais do Ensino Fundamental - Humaitá II	35
Biologia	17
Desenho Geométrico	3
Educação Física - Engenho Novo II	7
Educação Física – Realengo II	9
Educação Física - São Cristóvão II	7
Educação Infantil - Realengo I	57
Física	4
Geografia - Realengo II	11
Geografia - São Cristóvão III	9

História – Duque de Caxias II	3
História - Tijuca II	25
Inglês - São Cristóvão II/III	7
Inglês - São Cristóvão II	1
Inglês - São Cristóvão II	3
Matemática - Engenho Novo II	2
Matemática – São Cristóvão III	10
Matemática – São Cristóvão III	5
Português – Engenho Novo II	9
Português - Engenho Novo II	17
Português - Tijuca II	16
Química - Tijuca II	9
Sociologia - Humaitá II	10
Total	331

Fonte: Colégio Pedro II (2019).

Tabela 7 - Candidatos por concorrência no segundo semestre de 2019

Disciplina	Candidatos por concorrência no segundo semestre de 2019
Artes Visuais - Humaitá II	2
Biologia	2
Inglês - São Cristóvão II	2
Inglês - São Cristóvão II/ São Cristóvão III	3
Matemática - São Cristóvão III	1
Química - Tijuca II	1
Sociologia - Tijuca II	3
Total	14

Fonte: Colégio Pedro II (2019).

Ao se analisarem os quadros, percebe-se que algumas disciplinas são repetidas duas ou três vezes e isso ocorre pelo fato de haver mais de um professor supervisor da disciplina, como é o caso da disciplina de Educação Infantil no ano de 2018, ou pelo fato de diferentes *Campi* oferecerem a mesma disciplina, tal como no ano de 2019, em que a disciplina de Educação

Física foi ofertada em três *Campi*: Engenho Novo II, Realengo II e São Cristóvão II. Percebe-se, também, que, de 2019 até 2022, houve uma redução na quantidade de professores supervisores integrantes do programa. Diante do exposto, a trajetória do Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II é marcada pela resistência em fazer acontecer um trabalho de qualidade, com a crença da importância do programa para a formação do docente, principalmente, após a perda do apoio financeiro da CAPES e o efeito da pandemia da Covid-19.

É importante destacar que Programa de Residência Docente abre as portas para um novo momento dentro da instituição: a sua equiparação às Instituições Federais de Ensino. Isso faz com que o colégio, além do reconhecimento como instituição de referência e atrelado às políticas de formação docente, reafirme a sua identidade apoiada no tripé ensino, pesquisa e extensão.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta pesquisa faz uma abordagem a respeito da formação em ação do professor da Educação Infantil, por isso, consideram-se relevantes os estudos sobre o papel do docente que trabalha nessa etapa e a pertinência de uma formação específica para sua atuação como tal.

Assim, de acordo com Campos (2008, p. 128), “a construção de um novo perfil de professor, adequado às instituições que recebem crianças pequenas, encontra-se, portanto, em processo”. Isso se deve ao contexto pós reformulação legal, que passa a compreender a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e com os avanços nos estudos e nas políticas para a primeira infância, a formação do docente que atua com crianças nesta etapa é posta em discussão. Sendo assim, qual seria a identidade desse professor? Quais saberes necessários para sua atuação?

Tardif (2011) define o saber docente como um “saber plural”, unido de modo homogeneizado aos múltiplos saberes que o constitui, saberes provenientes de sua formação, saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Esses conhecimentos perpassam o docente, contribuindo para a constituição de sua identidade profissional.

Segundo Campos (2008), o papel do professor da Educação Infantil não cabe numa perspectiva de educação tradicional, pois a etapa agrega especificidades. De acordo com Barbosa (2016, *apud* Campos 2008, p. 13), estamos “[...] neste momento, mapeando o que configura essa ‘peculiar’ docência. Uma docência que se caracteriza por ser indireta, por ser relacional, por não ministrar aulas, por não estar centrada em conteúdos disciplinares, por estar com as crianças e não controlando-as”.

Tardif (2011) dialoga com Campos (2008), ao considerar que na atualidade não faz mais sentido a visão disciplinar ou aplicacionista para a formação docente. O autor defende a ideia de que considerar os saberes cotidianos permite que se repense sobre a identidade docente, as contribuições na profissão e o seu papel como profissional.

Para Campos (2008), no lugar da concepção tradicional do papel do professor, ou seja, um trabalho na perspectiva disciplinar e aplicacionista, seria necessário construir uma nova identidade, quem sabe até mais exigente no que diz respeito aos conhecimentos teóricos adquiridos na formação inicial. Essa nova postura permitiria o aparecimento de um outro papel para o professor na educação da criança pequena.

No processo de construção da nova identidade desse profissional, é importante pensar sobre as questões que caracterizam e distinguem as etapas da educação básica. Como as etapas

são distintas, a formação do docente também deve ser vista sob um viés específico. Afinal, o que diferencia o trabalho do professor da Educação Infantil do professor do Ensino Fundamental? De acordo, ainda, com Campos (2008, p. 127):

Além disso, a criança dessa faixa etária demanda um tipo de atendimento que não se encaixa no modelo escolar – organização do tempo em aulas centradas na condução do adulto -, dentro do qual foi construída a carreira do professor. Quando se comenta sobre essas diferenças, geralmente a função de “cuidado” é enfatizada como especificidade do trabalho na creche.

[...] Para crianças muito pequenas, o dia a dia na creche não se passa da mesma forma que na escola. Os diversos momentos e situações vividas ocorrem em um contexto muito mais informal, sem contornos nítidos que separem as atividades por sua natureza educativa, de cuidado ou de proteção.

A qualificação do profissional que atua na Educação Infantil faz parte de sua formação em Educação Básica. Não existe uma disciplina voltada, especificamente, para a Educação Infantil. Um novo perfil de professor para primeira infância ainda está em construção, sendo, então, necessário, como afirma Campos (2008), que os cursos de formação inicial e continuada dediquem mais tempo em sua carga horária para disciplinas que abordem a educação das crianças de 0 a 5 anos.

Mesmo com um aporte teórico que possibilite reflexões a respeito da prática docente, a experiência prática que esse profissional terá durante o curso de formação, auxiliará constituí-lo como docente. Por isso, é importante que experiências bem-sucedidas na educação básica sejam vivenciadas por esse professor, a fim de que possa alcançar condições para refletir criticamente sobre sua prática e que compreenda a criança como sujeito histórico-cultural (Kramer, 2005).

Considera-se relevante, desse modo, para o desenvolvimento da pesquisa, que sejam aprofundados os estudos sobre a formação em ação do docente e a estreita relação entre teoria e prática (Kramer, 2005). Em relação a esse aspecto, Micarello (2005, p. 152-153) afirma que:

A prática que pode levar o professor a uma apropriação de seu fazer é aquela capaz de ir além das demandas imediatas do dia a dia para alcançar a condição de práxis: prática pensada, refletida. Quanto à teoria, fundamentada num conhecimento que se produza nos próprios cursos de formação e não apenas seja “aplicado” nestes, no caso da educação infantil tem o desafio de trazer a criança, como sujeito histórico-cultural para a cena dos processos de formação.

O conhecimento prático favorece a apropriação do fazer docente, por esse motivo, considera-se relevante uma reflexão sobre os momentos destinados à prática durante os cursos de formação, a fim de que se favoreça a mediação entre teoria e prática, de forma que estejam atreladas (Kramer, 2005).

Alinhar a teoria à prática é um meio de validar profissão docente com propriedade relativa aos conhecimentos e, principalmente, na etapa da educação infantil, legitima uma profissão que ainda carrega um estigma de práticas domésticas e maternas, desvalorizando, assim, o trabalho do profissional.

No exercício de sua prática, o docente leva em si não apenas os conhecimentos teóricos, mas os conhecimentos que o constituem como sujeito, seus atravessamentos, sua história e trajetória de vida que o conduziram à escolha da profissão. Sendo assim, para contribuir com a discussão teórica da pesquisa, as contribuições de Tardif (2011) foram relevantes para discutir os “saberes de natureza distintas” ou “saberes experienciais” que o professor carrega em si e executa em sua prática.

De acordo com Tardif (2011, p. 61)

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente (grifos do autor).

Os saberes do professor provenientes de diferentes fontes acabam integrando a prática do docente, utilizados, de acordo com Tardif (2011, p. 64), no contexto de sua prática, fazendo uso, constantemente, de “seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer personalizado” que, segundo o autor, “O saber profissional está de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.”

A respeito dos saberes inerentes às práticas docentes, Maurice Tardif (2011) os define como um saber plural, categorizando-os em quatro saberes, sendo estes provenientes do saber da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Nesse sentido, o autor afirma que o saber docente é plural e essencialmente heterogêneo.

3.1 A residência docente como um espaço formativo de reflexão e ação

Na construção do perfil do docente, que construa sua prática de modo reflexivo, que vivencie, em sua formação inicial e continuada, experiências bem-sucedidas num espaço de referência, considera-se o Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II (PRD) um espaço formativo que contribui de forma significativa na formação desse professor iniciante, apoiando-se no tripé teoria, pesquisa e experiência prática (Sant'Anna; Mattos; Costa, 2015).

A presente pesquisa contará com a contribuição de Sant'Anna; Mattos; Costa, (2015) para discutir o modelo de formação continuada no PRD, em que abordam, especificamente, a estrutura do programa e sua contribuição para a melhoria do ensino por meio de uma formação continuada que objetiva a troca de experiências, reflexões, experimentações e construção de conhecimento entre pares. De acordo com os autores, o Programa de Residência Docente

propõe mais do que a articulação teórico-prática, pois objetiva a integração das questões conceituais de práticas pedagógicas ao desenvolvimento de soluções específicas nos contextos de atuação dos residentes, através do desenvolvimento cognoscitivo de princípios e construtos didáticos que se aliem aos conceitos disciplinares. Assim, possibilita desenvolver no educador uma visão crítica da realidade escolar e das necessidades dos agentes do processo ensino-aprendizagem, compreendendo, analisando e elaborando respostas criativas aos nós de aprendizagem.

A experiência vivida em situação escolar diferente da que é própria do residente, em conjunto com o compartilhamento de ações docentes com pares mais experientes, traz novas ideias e perspectivas diferenciadas uma vez que viabiliza um espaço que permite constante reflexão, ação, criação e avaliação dos reais conflitos vivenciados pelos professores residentes na sua prática docente. (Sant'Anna; Mattos; Costa, 2015, p. 274-275)

O PRD se apresenta, desse modo, como um curso de especialização que possibilita a constante reflexão, possuindo como característica a formação em ação e a ação multiplicadora, sendo, ainda, uma importante esfera de conhecimento que, no conjunto de vivências, possibilita ao residente construir “sua própria experiência de vida como professor” (Sant'Anna; Mattos; Costa, 2015, p. 275). Sendo o PRD um curso de formação continuada, que viabiliza ao docente imergir em uma instituição de ensino de reconhecida referência, em que a teoria e a prática estão intimamente atreladas, possibilitando ao residente vivenciar práticas educativas que possam inspirar seu exercício docente.

Nesse sentido, mitigar a dicotomia entre a teoria e a prática ainda é um desafio na carreira docente. O diálogo com a prática auxilia o professor recém-formado a construir seus saberes experienciais, conhecimentos que brotam da experiência individual e coletiva, do

contato com o cotidiano por meio das trocas com alunos e seus pares, as habilidades de saber-fazer e de saber-ser (Tardiff, 2011).

Nóvoa (2009, p. 28) afirma que não houve uma reflexão que oportunizasse transformar a prática em conhecimento. De acordo com o autor, a formação do professor continuou refém mais das referências externas do que das referências internas ao trabalho docente. É preciso inverter essa longa tradição, instituindo as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação.

A formação em ação e a reflexão da prática como um exercício formativo são elementos importantes a fim de que o docente reflita sobre o seu fazer pedagógico. As suas observações e reflexões cotidianas possibilitem indícios para o exercício da profissão. Segundo, Antônio Nóvoa (2009, p. 30), é necessário

devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente.

Um momento particularmente sensível na formação de professores é a fase de indução profissional, isto é, os primeiros anos de exercício docente. Grande parte da nossa vida profissional joga-se nestes anos iniciais e na forma como nos integramos na escola e no professorado. Neste sentido, este momento deve ser organizado como parte integrante do programa de formação em articulação com a licenciatura e o mestrado.

Nestes anos em que transitamos de aluno para professor é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referência lógicas de acompanhamento, de formação em situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente.

Esse movimento de transição e imersão da formação inicial para o exercício da profissão, pode trazer ao professor uma série de problemas que afetem o desenvolvimento de sua prática. Infelizmente, esses fatores negativos podem desestimular, afastar o desejo de continuar a formação e o aperfeiçoamento do docente, tornando a profissão cada vez menos atrativa.

Para o professor recém-formado e até para o mais experiente, superar os dilemas do cotidiano escolar é um desafio. A cada dia os desafios são distintos e alguns dilemas que surgem no cotidiano, mediante as novas realidades sociais, não fizeram parte das discussões com o futuro docente na sua formação inicial, passando a ideia de que a prática é capaz de trazer esse ensinamento. Com isso, os desafios cotidianos acabam sendo resolvidos de forma intuitiva, sem qualquer fundamentação científica.

É impossível desvincular a dimensão pessoal da dimensão profissional, conforme Nóvoa (2009, p. 30) chama a atenção, pois “o professor é a pessoa e a pessoa é o professor” e que esses dois elementos são relevantes para uma trabalho de autorreflexão e autoanálise. Em outra passagem, o mesmo autor completa:

Ora, esta relação (a qualidade desta relação) exige que os professores sejam pessoas inteiras. Não se trata de regressar a uma visão romântica do professorado (a conceitos vocacionais ou missionários). Trata-se, sim, de reconhecer que a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o ser professor. E que é fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa. (Nóvoa, 2009, p. 31)

Nesse sentido, Novóia (2009) afirma ser relevante proporcionar aos professores e futuros professores, momentos que possibilitem a construção de narrativas de suas próprias histórias de vida pessoal e profissional como uma prática de autoformação, sendo as narrativas um recurso para o exercício de reflexão sobre a prática. Ou seja, construir dentro do conhecimento profissional o conhecimento pessoal, na perspectiva de constituir sua identidade profissional,

a formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais. (Nóvoa, 2009, p. 31)

Desse modo, compreendendo o PRD do Colégio Pedro II, como um espaço formativo que se constrói dentro da profissão (Nóvoa, 2009), um espaço que possibilita o diálogo da prática com os conhecimentos científicos, acadêmicos e tecnológicos, formações como essa possibilitam ao residente construir sua própria experiência de vida como professor.

Considera-se, ainda, relevante buscar refletir sobre o processo de autoformação em que os residentes egressos relatam suas vivências durante o sua trajetória no programa. As narrativas e os estudos biográficos e autobiográficos são elementos importantes para compreender as dimensões pessoais e profissionais que constituíram e ainda constituem o indivíduo como docente e os efeitos do Programa em seu fazer como profissional.

3.2 Memórias, narrativas e história oral - Um exercício formativo

De acordo com Meihy e Seawright (2020), a história oral é um recurso que se concentra na coleta e preservação de relatos de testemunhas oculares e participantes de eventos históricos,

com o objetivo de complementar e enriquecer a compreensão da história a partir de perspectivas pessoais e experiências individuais, compreendendo a memória como elemento que sustenta a história oral. Isso mantém a ideia de que a memória desempenha um papel fundamental na preservação da história oral, expressa, entretanto, de uma maneira ligeiramente diferente.

De acordo com os autores, a história oral

é conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com a definição de um grupo de pessoas a serem entrevistadas. O projeto prevê planejamento das gravações, com indicação de locais, tempo de duração e demais fatores contextuais, bem como o tratamento a ser dado: estabelecimento de textos; conferência do produto escrito; autorização para uso. O projeto estabelece parâmetros para eventuais análises das histórias ou disponibilização de entrevistas inteiras; arquivamento ou criação de bancos de histórias e, sempre que possível, a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, ser devolvidos ao grupo que gerou as entrevistas. (Meihy; Seawright, 2020, p. 27).

Ainda, de acordo com os autores, os participantes do trabalho feito em história oral, são considerados como colaboradores, ao invés de serem tidos como entrevistados ou interlocutores ou como objeto de pesquisa. Segundo Meihy e Seawright (2020, p. 20) “a decomposição do termo co-labor-ação é fundamental tanto para o andamento técnico do projeto, como para sua função ética, pois remete à mediação, à participação conjunta e comprometida das partes”. Segundo os autores, o colaborador é presença viva e não um ser complementar subordinado à instrumentação ou ao utilitarismo efêmero da gravação (Meihy; Seawright, 2020).

Esses autores citados consideram a história oral em quatro distintos gêneros narrativos. São eles: História oral de vida, aquela que rearranja a narrativa a partir da trajetória existencial de uma pessoa; História oral temática, aquela que a partir de um tema central as entrevistas endereçam a partir do desenvolvimento desse tema; História oral testemunhal, em que ocorre a mistura de traços da biografia pessoal com a existência de um problema trágico, mais as evidências e tradição oral, que é uma prática que deriva dos contatos com grupos que superam o espaço biográfico, tradições místicas etc, acabam por carregar uma memória de certa antiguidade.

Nas pesquisas com história oral, a entrevista, seja gravada, seja filmada, é um importante suporte de registro material. De acordo com os autores, deve-se considerar o papel das entrevistas como um ponto de diálogo com um conjunto mais amplo de narrativas.

No que tange às entrevistas, Meihy e Seawright (2020, p. 63) consideram que no caso da história oral de vida, os estímulos devem ser valorizados “em vez de perguntas diretas, pois apresentam-se como ideal do diálogo.” Os autores compreendem os estímulos como

um conjunto amplo de questões que se abrem para que o colaborador exerça seu papel de narrador, dono da própria história. Os estímulos favorecem as escolhas e isso é vital para os trabalhos de memória. Porque a memória é seletiva, em vez de se provocarem respostas objetivas, diretas e imediatas, recomenda-se um espectro grande de questões que permitam as tais escolhas dos narradores. Do contrário, com perguntas e respostas, o que se tem são diretivas que mais dizem de quem comanda o projeto do que propriamente de quem se presta a contar a experiência vivida na memória.(2020, p. 63)

Ou seja, na pesquisa em história oral, especificamente na história oral de vida os estímulos abrem mais possibilidades para o desenvolvimento da entrevista, para a participação do colaborador a fim de que ele seja protagonista da própria narrativa. Os estímulos nas entrevistas permitem que os narradores exerçam controle sobre suas histórias.

Isso é essencial para narrativas de memória, pois, em vez de buscar respostas diretas e objetivas, recomenda-se o uso de uma variedade de perguntas que permitam aos narradores fazer suas próprias escolhas. Caso contrário, um formato de perguntas e respostas pode resultar em uma influência maior do entrevistador do que na experiência vivida na memória.

Segundo Meihy e Seawright (2020, p. 21), a história oral tem a memória como ponto embrionário, a qual se vale da expressão verbal para dar significado ao encontro de pessoas interessadas em apresentar versões. A narrativa expressa na autenticidade possível é a matéria ideal para as gravações.

Nos rumos desta pesquisa, através do exercício de narrar suas memórias, o professor consegue ressignificar a experiência que está sendo narrada, consegue observar pontos sobre os quais não havia refletido anteriormente, fazendo, assim, uma autorreflexão.

Essa experiência faz com que ele desenvolva uma visão mais ampla sobre sua experiência, sobre o exercício de revisitar o passado que impulsiona o docente a (re)pensar no presente e idealizar o futuro a partir de suas experiências. De acordo com Larrosa (2019, p. 10),

[...] a experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco, é um conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é algo que (nos)acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto.

Ou seja, “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (Larrosa, 2002, p. 21); a experiência, portanto, não é informação e sim a ação, “a experiência é a fonte da narração e dos narradores” (Bragança, 2011, p. 159). O relato é um recurso reflexivo e, nesse exercício, a memória é um elemento importante para revisitar o passado; ela ordena os fatos, fazendo, assim, um trabalho de reflexão.

Ao relatar algumas de suas ações, suas experiências passadas e presentes, realizando uma leitura de si, o professor verifica, em sua prática, fatos e ações sobre as quais ainda não havia refletido. Narrar as experiências propicia o exercício de autoformação, reflexão; pensar criticamente potencializa o crescimento profissional.

A formação docente não se esgota apenas nos saberes técnicos e teóricos, mas se atrela também aos saberes práticos e experienciais. Não há neutralidade na prática docente, pois cada professor, no exercício de sua docência, exterioriza suas ideologias e seus atravessamentos, o exercício de um olhar para si, olhar para sua trajetória de vida como aluno, ou formação profissional, propicia que o docente reflita e delibere sobre sua prática e um recurso importante para esse movimento formativo é o uso da memória de expressão oral (Meihy; Seawright, 2020) como elemento de autoformação.

Ao se propor ao professor que narre sua história ou escreva sobre sua experiência formativa, automaticamente, ele reflete sobre si mesmo, desenvolvendo, assim, um processo de autocompreensão. É preciso que esse indivíduo olhe para si, olhe para o seu processo formativo, antes de propor a formação do outro. Através da narrativa, o professor poderá identificar a utilidade desses saberes para sua própria formação, passando a ter a percepção de como as experiências vividas anteriormente acabaram influenciando sua prática no presente.

Aquilo que o docente vivencia na escola com as crianças e com seus pares faz parte de sua trajetória. A valorização das experiências desse profissional é o ponto de partida para compreender algumas questões presentes em sua prática e, a partir daí, ter indícios para mobilizar futuras ações, num trabalho de reflexão de si e de sua prática, percebendo os possíveis efeitos sobre sua própria ação.

Nesse processo, a narrativa estrutura a experiência, que nem sempre é individual, podendo também ter uma dimensão coletiva. A experiência de um professor pode ser a mesma de toda a categoria e, por meio das trocas com seus pares, refletir sobre a ação educativa, compartilhando angústias e anseios de um coletivo em sua trajetória profissional.

O recurso das memórias, narrativas e história oral, viabiliza a aproximação dos conhecimentos teóricos da prática. Ao revisitar suas memórias, o docente realiza conexões, mesmo que involuntariamente, com os saberes dos campos científico e epistemológico. Sendo assim, a formação docente não se esgota apenas nos saberes técnicos e teóricos, mas se atrela também aos saberes práticos e experienciais.

A abordagem metodológica da pesquisa em história oral propicia que o docente ressignifique a sua experiência que está sendo narrada, observando elementos do cotidiano e de seu exercício profissional sobre o qual não havia refletido, fazendo, desse modo, uma autorreflexão. É importante que o docente tenha um olhar introspectivo do seu processo formativo, antes de se empenhar na formação do outro.

Através da narrativa, o professor poderá identificar a importância desses saberes para a própria formação. Assim, terá a percepção de como essas experiências vividas anteriormente, que o sensibilizam e o afetam, influenciam sua prática no presente.

A experiência que propicia a autoformação é aquela que afetou profundamente o docente de alguma forma, sendo que “o sentido dos movimentos e processos, tanto no nível das investigações, quanto no da formação, depende da intensidade da experiência, ou melhor, de que o encontro reflexivo constitua” (Bragança, 2018, p. 45).

3.3 O despertar da infância no Brasil

O conceito de infância no Brasil, assim como em muitas outras sociedades, não surgiu de maneira repentina, mas evoluiu ao longo do tempo devido a uma combinação de fatores históricos, culturais e sociais. No contexto brasileiro, como no mundo ocidental em geral, a ideia de infância passou por diversas transformações ao longo dos séculos.

Durante o período colonial, a perspectiva predominante era que as crianças eram adultos em miniaturas, e a infância não era considerada uma fase específica de desenvolvimento. As crianças eram frequentemente envolvidas em atividades ocupacionais desde cedo e não havia uma preocupação distinta com sua educação e o seu bem-estar.

No século XIX, no Brasil, as ideias do Iluminismo e os movimentos europeus que destacavam a importância do desenvolvimento infantil, provocaram uma mudança gradual na percepção da infância. Surgiram as primeiras escolas para crianças, especialmente, nas áreas urbanas, e começou a se desenvolver maior preocupação com a educação e o cuidado infantil.

Entretanto, foi somente no século XX que o conceito de infância no Brasil começou a se aproximar mais da ideia moderna. Com o crescimento urbano, a industrialização e os avanços na educação, as crianças passaram a ser consideradas sujeitos em desenvolvimento que necessitavam de cuidado, proteção e educação específicos. Movimentos sociais, leis trabalhistas e avanços na área da pedagogia contribuíram para uma mudança gradual na percepção da infância.

Sarmento (2004) conceitua esse processo como institucionalização da infância, fruto da modernidade devido ao movimento das escolas de massa, à reorganização da família no cuidado dos filhos, à produção de estudos construídos sobre a criança. Os conhecimentos e o surgimento de áreas da ciência sobre as crianças e a administração simbólica das infâncias também tiveram papel importante no processo da institucionalização da infância, segundo o autor citado.

De acordo, ainda, com Sarmento (2013, p. 15),

O que os Estudos da Criança procuram compreender é a criança como ser biopsicossocial e a infância como categoria estrutural da sociedade (no âmbito das categorias geracionais), procurando fazê-lo numa perspectiva totalizante não fragmentária e, por consequência interdisciplinar. Fazem-no, também, recusando o estatuto da criança como **ser-em-devir** (na verdade, todos seres humanos são seres em-devir independentemente da idade), para se centrarem nas características atuais, presente, sincrônicas, da criança **como ser-que-é** na completude de suas competências e disposições (grifos do autor).

A Constituição de 1988 consolidou direitos fundamentais das crianças no Brasil, reconhecendo-as como sujeitos de direitos. A partir da Convenção Internacional dos Direitos da Criança das Organizações das Nações Unidas, houve mudanças nas políticas públicas direcionadas à infância, incluindo o direito à educação, à saúde e à proteção contra o trabalho infantil. A criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 também simboliza um marco importante na garantia dos direitos das crianças no país.

Portanto, o conceito de infância no Brasil passou por uma mudança ao longo dos séculos, sendo moldado por diversos fatores históricos e sociais, até chegar à concepção moderna de que as crianças são sujeitos em desenvolvimento que merecem cuidado, proteção e oportunidades para crescerem saudáveis e com formação escolar.

De acordo com Corsaro (1997), a infância é um conceito construído e vivido socialmente. Compreende-se que a infância varia de cultura para cultura e de sociedade para sociedade, apresentando, assim, a diversidade cultural vivenciada de criança para criança. Por

esse motivo, aplica-se a denominação de infâncias no plural, pois não se aplica a um contexto específico e sim a múltiplas realidades.

Na concepção moderna de infância, a criança é compreendida, segundo Kramer (1999, p. 272), como:

Sujeitos sociais e históricos marcados pelas contradições da sociedade em que vivemos. A criança não é filhote do homem, ser em maturação biológica; ela não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em deixar de ser criança). Contra essa percepção, que é infantilizadora do ser humano, tenho defendido uma concepção que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – mas entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a compreender as crianças, mas também a ver o mundo do ponto de vista da criança. Pode nos ajudar a aprender com elas.

Ter clareza do conceito de criança e das infâncias é algo inerente ao trabalho do professor da educação infantil, pois o auxilia a compreender o público a quem se destina e a especificidade pertinente ao trabalho com crianças bem pequenas e pequenas, compreendendo a criança como um ser completo e não um sujeito a devir. Desse modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, documento normativo que organiza as propostas pedagógicas para essa etapa, compreende a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (DCNEI, 2009, p. 2010)

Sendo assim, a definição de infância é compreendida pelos estudos da infância (Sarmiento, 2004; Corsaro, 1997 etc.), como um conceito socialmente construído que varia de acordo com as formas de organização social e de cultura para cultura. É importante para o trabalho na educação infantil que o profissional que atua nessa etapa tenha clareza dos conceitos de infância e criança e, principalmente, a sensibilidade de perceber que numa mesma turma há uma multiplicidade de infâncias, cada qual com suas pluralidades e, ao mesmo tempo, singularidades.

A história da infância no Brasil é recente, tal como a educação infantil é recente nas políticas públicas e na legislação brasileira. Isso está intrinsecamente ligado à trajetória e à visão do lugar das crianças nas políticas públicas como sujeitos de direito. Com os avanços dos estudos sobre a infância, se começa a discutir sobre o lugar da criança nas políticas públicas.

4 METODOLOGIA

A pesquisa é de natureza qualitativa, do tipo pesquisa participante, na qual é estabelecido um diálogo entre a pesquisadora e as egressas, e iniciada a pesquisa em História Oral de vida desenvolvida em campo. Os instrumentos metodológicos utilizados foram: questionários semiabertos e entrevistas com professoras egressas do PRD na Educação Infantil. Foram feitos levantamentos e estudos bibliográficos sobre formação continuada, história oral, políticas de formação de professores no Brasil e sobre o histórico e cenário atual do Programa de Residência Docente do CPEI. Atingida a materialidade documental do código oral para o escrito, foi elaborado um *E-book* com narrativas docentes como produto educacional.

A escolha desse tipo de pesquisa justifica-se pelo fato de a pesquisa qualitativa refutar as questões particulares, ou seja, o que o pesquisador deseja investigar no campo, encontrando respostas ou não para seus indícios. Não busca objetivamente os dados sem considerar as relações estabelecidas entre os sujeitos da pesquisa, porém penetra no campo das significâncias das ações e relações humanas (Minayo, 2001), buscando na interação com os sujeitos e o objeto de pesquisa para compreender a realidade e as questões do campo.

As colaboradoras da pesquisa são professoras da educação básica que participaram e concluíram o Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II. Como o interesse da pesquisa se direciona à etapa da Educação Infantil, o critério de inclusão utilizado foi a realização de um levantamento acerca do número de professores residentes que concluíram o Programa com Produto Acadêmico Final (PAF) direcionados para essa etapa.

Havendo um número considerável de concluintes, optou-se em continuar com o foco na primeira etapa da educação básica. Como critério de exclusão, decidiu-se não incluir os professores residentes egressos das séries iniciais, os do segundo segmento do Ensino Fundamental e os professores do Ensino Médio.

Como este estudo se trata de uma pesquisa em história oral, alguns cuidados com a registros orais e escritos necessitaram de um olhar mais específico. De acordo com Meihy e Seawright (2020), as entrevistas são meios para alcançar a materialidade documental e não um lugar de chegada. A materialização, de acordo com os autores, significa passar os dados orais para o escrito. Os autores recomendam que o processo de materialização ocorra em quatro fases distintas que são: transcrição, textualização, escolha de tom vital e transcrição.

A transcrição, corresponde à transformação das falas para a forma escrita, buscando preservar o conteúdo da maneira mais fiel possível à sua emissão original. A textualização se

concentra nas ideias do que foi narrado e não na fala propriamente dita. Nessa fase, a narrativa oral consente aprimoramentos que explicitam mais do que certa fidelidade que estaria presente na transposição de palavra por palavra: “o que interessa é a boa recepção do escrito, fato que implica pensar que as ideias são mais relevantes do que a transposição perfeita de palavras (Meihy; Seawright, 2020, p. 133). O tom vital representa a síntese da perspectiva do narrador, um eixo narrativo condensado em uma única frase que atua como espinha dorsal da entrevista. É o tom vital que orienta o processo de transcrição textual. A quarta e última fase é a transcrição. Trata-se do “processo da produção final de um texto derivado de entrevistas que se caracteriza pela qualidade textual aperfeiçoada a partir da superação das etapas anteriores” (Meihy; Seawright, 2020, p. 139). A transcrição recria o texto oral, fazendo com que desapareçam do texto escrito traços da oralidade, ruído, correspondências imitativas, etc.

Nesta pesquisa, optou-se por se utilizarem as quatro fases do processo de transcrição, tendo em vista que referem-se à transposição do oral para o escrito. Acredita-se que a transcrição das narrativas em sua literalidade traz os traços da oralidade e memória, que são elementos substanciais na pesquisa em história oral.

4.1 Percorso metodológico: Os primeiros contatos com as egressas

Sendo a formação do Programa de Residência Docente o campo de pesquisa, a forma de ingresso em campo foi por meio do contato com a Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC) do Colégio Pedro II. Durante a qualificação deste trabalho, o professor Dr^o Jorge Marques, coordenador do PRD, considerou que, por se tratar de uma pesquisa que trará contribuições para a própria instituição, seria viável solicitar a secretaria o contato das professoras egressas.

Sendo assim, foi repassado à secretaria um levantamento dos nomes das professoras e, posteriormente, foi providenciado uma lista com o contato (email e telefone) dessas professoras. A secretaria repassou o contato de dezoito ex-residentes da disciplina de Educação Infantil. Após o recebimento do arquivo, foi encaminhado, primeiramente, um email e mensagem via aplicativo para as dezoito professoras egressas.

Vale destacar que, anteriormente ao exame de qualificação, foi feita a tentativa de contato com as egressas por meio do e-mail disponibilizado pela Plataforma Lattes, porém não se obteve sucesso nessa experiência.

Após o envio das mensagens, dois endereços não foram localizados e assim retornaram para o destinatário; nove egressas não responderam e sete aceitaram participar da pesquisa. Sendo assim, fechado o quadro de participantes, foi encaminhado um outro e-mail, agradecendo pela disponibilidade e, na oportunidade, foi encaminhado o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) a fim de legitimar legalmente a participação das professoras.

Após o TCLE ser enviado para a assinatura apenas três professoras deram a devolutiva do termo assinado, as outras quatro professoras que, inicialmente, aceitaram participar da pesquisa, não assinaram o termo e não responderam aos e-mails em que se perguntava se ainda tinham interesse em participar da pesquisa.

Sendo assim, com o grupo de professoras já delimitado foi encaminhado um e-mail agradecimento pela participação das docentes e um cronograma com as etapas da pesquisa explicitando quais seriam as etapas de sua participação e indagando sobre a disponibilidade de data e horário para a realização das entrevistas e o formato mais adequado: on-line ou presencial. Duas professoras optaram pelo encontro on-line e uma optou pela entrevista de modo presencial.

Logo após foi encaminhado às colaboradoras da pesquisa um questionário semiaberto elaborado no *Google Forms* para reunir informações sobre o perfil e a vida acadêmica das participantes. Sendo assim, o questionário teve o intuito de colher as seguintes informações:

- Nome da participante(opcional)
- Idade
- Tempo no magistério
- Grau de escolaridade
- Curso e instituição em que cursou a Graduação
- A instituição em que atua lhe oferece espaços para formação continuada? Caso a resposta seja afirmativa, como costuma ser essa formação?
- Tratando-se de sua formação continuada, em que consiste a motivação para buscar tal aperfeiçoamento? Motivação pessoal ou institucional?
- Como ficou sabendo do Programa de Residência Docente?
- Quanto tempo havia de atuação no magistério quando ingressou no PRD?

Após a conclusão do questionário semiestruturado e a elaboração de um perfil detalhado das colaboradoras, procedeu-se ao agendamento da primeira entrevista com uma das egressas. Os encontros da primeira etapa das entrevistas ocorriam com um intervalo de uma semana entre

cada sessão, seguindo as orientações recomendadas para pesquisas em história oral de vida, conforme Meihy e Seawright (2020).

Na segunda entrevista solicitou-se que as colaboradoras levassem fotos do período em que estavam no PRD e, dentro do possível, que revisitassem os seus Produtos Acadêmicos Finais e, a partir do diálogo e das trocas com as professoras egressas, revisitaram-se as memórias de residentes e discutiu-se de que forma o curso afetou a sua prática. As entrevistas foram realizadas individualmente; devido à dificuldade de horário, não foi possível fazer um encontro coletivo com as três professoras no mesmo momento.

Os instrumentos utilizados para reunir os dados da entrevista e puxar os fios da narrativa foram: sala virtual (*Google Meet*), gravador de voz. De acordo com Meihy e Seawright (2020, p. 63), “as gravações tendem a combinar aspectos da experiência pessoal com interpretações dos colaboradores que podem ter oportunidades para exposições subjetivas.”

Sendo assim, com a entrevista buscou-se compreender a trajetória das docentes dentro do PRD e sua motivação em se vincular ao programa e de que forma sua participação provocou mudanças em seu fazer docente. Para a obtenção dessas informações, as entrevistas foram recursos importantes. Na primeira entrevista, denominada “Memórias de residente”, foram utilizados os seguintes estímulos a fim de que as colaboradoras tecessem suas narrativas:

- Relacione sua trajetória no Programa de Residência Docente.
- Quais os desafios encontrados? Como procedeu para superá-los?
- O que motivou a escolha temática do seu Produto Acadêmico Final?
- Você considera que o programa agregou alguma contribuição à sua prática? Justifique.
- Como você avalia sua prática hoje, após sua participação no Programa?

As questões não se trataram de um questionário fechado ou tópicos lineares, mas apenas uma base para orientar na busca das informações que se desejaram para responder aos problemas da pesquisa. Por se tratar de uma pesquisa em história oral de vida, outras questões não previstas foram aparecendo nas narrativas das colaboradoras, o que tornou a entrevista não como um espaço de perguntas e respostas, mas um espaço de troca e diálogo.

No segundo encontro, denominado “Memórias e imagens”, foi proposto às professoras que selecionassem fotografias que considerassem importantes momentos vivenciados durante a formação continuada no PRD ou na realização do seu PAF. Nesse encontro, as imagens foram uma espécie de fio condutor para gerar as narrativas. O objetivo do encontro foi compreender de que forma esse momento registrado afetou a formação profissional da participante.

No encontro, tencionou-se ativar as memórias docentes a partir da leitura de fragmentos dos seus respectivos PAFs. Foi um momento em que as residentes que ainda não haviam revisitado os seus PAFs após a conclusão do curso, puderam ouvir fragmentos de suas produções através da voz de outra pessoa. Na ocasião, foi dito que a entrevistadora emprestaria sua voz ao texto das colaboradoras.

Após atingida a “materialidade documental” (Meihy; Seawright, 2020) por meio das entrevistas foi realizada a transcrição automática das narrativas com a ferramenta *Google Pinpoint*. Após a transcrição, as fontes documentais foram convertidas do código oral para o escrito, num trabalho de indução analítica (Bortoni-Ricardo, 2008), estabelecendo-se um primeiro contato entre o referencial teórico e as falas das entrevistadas, na tentativa de associar os registros do levantamento bibliográfico às asserções.

O desfecho primário da pesquisa visou investigar em que medida o PRD afetou a prática profissional de ex-residentes da Educação Infantil, tendo em vista que a ação multiplicadora é um dos princípios do Programa e, dessa forma, cabe ao docente promover a circulação do saber construído durante a formação.

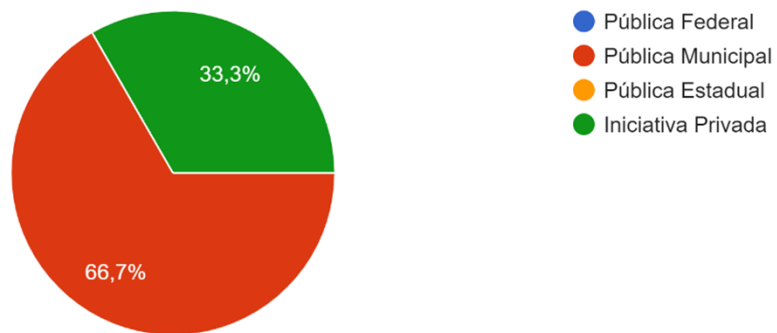
5 QUEM SÃO AS RESIDENTE EGRESSAS?

Na fase inicial da pesquisa, pediu-se às professoras o preenchimento de um formulário com o intuito de traçar o seu perfil. As participantes deste estudo são mulheres com idades compreendidas entre 33 e 40 anos; todas residem e trabalham na cidade do Rio de Janeiro, abrangendo as Zonas Oeste, Norte e Centro. Duas egressas desempenham suas funções como professoras na rede pública municipal de educação do Rio de Janeiro, enquanto uma atua na rede particular. Todas as participantes dedicam-se exclusivamente à docência na Educação Infantil, conforme evidenciado no gráfico que se segue.

Gráfico 1 - Pesquisa qual a instância de atuação das egressas

Atualmente você atua em instituição:

3 respostas



Fonte: A autora (2024).

Gráfico 2 - Etapa em que as residentes egressas atuam

Atualmente em qual etapa da educação básica você atua?

3 respostas



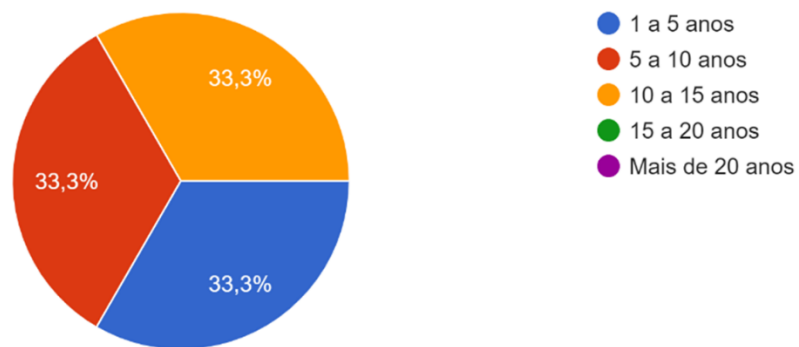
Fonte: A autora (2024).

O tempo de atuação no magistério varia entre 5 a 15 anos em exercício da docência, as professoras que atuam na rede municipal do Rio de Janeiro são concursadas do primeiro processo seletivo para Professor de Educação Infantil realizado na prefeitura. Durante a conversa com as colaboradoras, percebeu-se, na fala das docentes, que o PRD foi de grande valia em suas formações, para o momento que estavam vivenciando de inserção na rede municipal, pois precisavam de um conhecimento teórico que dialogasse com a prática e que rompesse com as práticas domésticas e escolarizantes.

Gráfico 3 - Tempo de atuação no magistério

Há quanto tempo você atua no magistério?

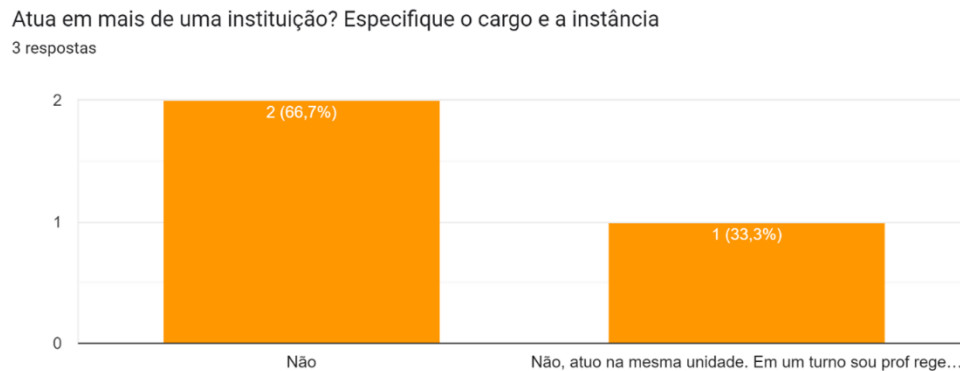
3 respostas



Fonte: A autora (2024).

Duas das professoras entrevistadas atuam apenas em uma unidade escolar, sendo que apenas uma professora desempenha ,além de professor regente, o papel de Professora Articuladora que, na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro-SME/RJ, equivale à função de orientador pedagógico.

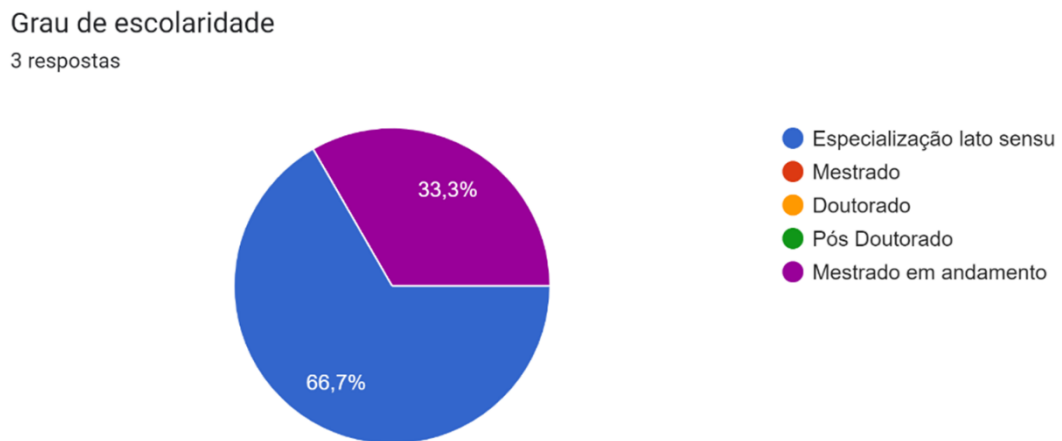
Gráfico 4 - Pesquisa: Atua em mais de uma instituição?



Fonte: A autora (2024).

Quanto ao grau de escolaridade, duas das professoras entrevistadas possuem pós-graduação *lato sensu* e uma professora está cursando uma pós graduação *stricto sensu*. Indagou-se, ainda, no questionário, se haviam realizado outra pós-graduação, além do PRD; as três professoras responderam que após a realização da Residência Docente, não cursaram outra pós graduação *lato sensu*.

Gráfico 5 - Grau de escolaridade das residentes egressas



Fonte: A autora (2024).

A formação continuada do professor, além de ser um direito, é importante para que ele, além de adquirir conhecimento e construir reflexões sobre sua prática, delibere e execute com propriedade no exercício da docência os conhecimentos adquiridos. Assim, é possível estabelecer a relação entre os saberes da formação profissional e saberes extraídos da prática docente. (Tardif, 2011)

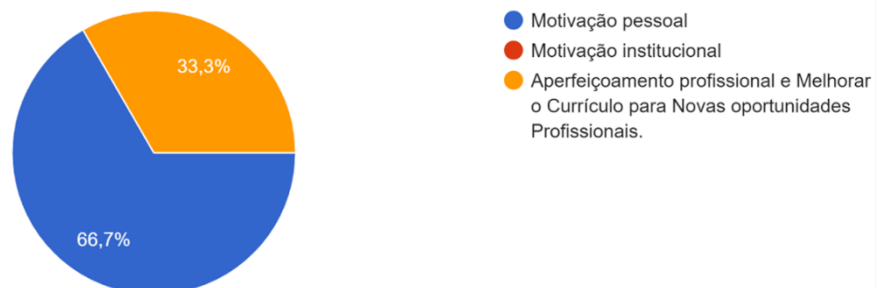
Nesse sentido, considerou-se relevante para o percurso da pesquisa, e até mesmo para tomar conhecimentos dos caminhos que levaram as professoras ao Programa de Residência, saber se a instituição onde atuam oferece espaços para formação continuada e de que forma isso ocorre.

De acordo com a resposta, duas egressas informaram que participam de formação continuada em suas instituições ou propostas pela rede, sendo que, em uma, essa formação acontece bimestralmente e, na outra, quinzenalmente. Uma professora afirmou que a instituição onde atua não promove formação continuada aos profissionais.

Outro ponto considerado importante para a pesquisa foi saber em que consiste a motivação das docentes para buscar o aperfeiçoamento profissional por meio da formação continuada, tendo em vista que algumas instituições acabam não disponibilizando tempo de qualidade para realizar as formações continuadas. Sendo assim, de acordo com o gráfico a seguir, duas professoras responderam que a motivação é pessoal e uma respondeu que o aperfeiçoamento profissional e a melhoria do currículo para novas oportunidades profissionais são suas motivações.

Gráfico 6 - Motivação para buscar a formação continuada

Tratando-se de sua formação continuada, em que consiste a motivação para buscar tal aperfeiçoamento?
3 respostas



Fonte: A autora (2024).

Indagou-se, também, quanto tempo de exercício no magistério as professoras tinham quando ingressaram no PRD. As respostas variaram entre 4, 3 e 2 anos. Isso significa que, na época em que cursaram a Residência, eram recém-graduadas e tinham pouco tempo de atuação na Educação Infantil.

Quando questionadas sobre a forma como tomaram ciência da existência do Programa, duas egressas responderam que ficaram sabendo por amigas e uma respondeu que tomou ciência através das redes sociais.

Como o questionário foi semiaberto, deixou-se um espaço livre, caso quisessem deixar alguma informação que não fora solicitada. Sendo assim, uma das professoras registrou a seguinte informação: “Escolhi fazer o PRD também pelo prestígio e nome do Colégio Pedro II. Acredito que valorizou meu currículo e minha experiência profissional.”

Desse modo, traçado o perfil das professoras egressas, colaboradoras da pesquisa, delineando informações relevantes sobre tempo de atuação no magistério, motivação pela formação continuada, entre outras, discutir-se-á, na próxima seção, as narrativas das professoras, desenvolvidas ao longo da pesquisa.

6 O IMPACTO DA RESIDÊNCIA DOCENTE NO FAZER PEDAGÓGICO DAS PROFESSORAS EGRESSAS

Esta parte do trabalho apresenta um panorama abrangente das trajetórias das professoras egressas do Programa de Residência Docente, bem como os desafios enfrentados durante a execução do programa e os meios para superá-los. Além disso, aborda as considerações das professoras egressas quanto à relevância do PRD em suas vidas profissionais e acadêmicas, além de outras reflexões compartilhadas pelas docentes ao longo da pesquisa sobre suas experiências como residentes.

Para identificar as três professoras colaboradoras da pesquisa, foi feita uma consulta sobre a forma como gostariam de ser identificadas: por pseudônimo ou pelo próprio nome. Duas professoras preferiram utilizar pseudônimos, enquanto uma autorizou a identificação pelo próprio nome. Como a maioria escolheu o pseudônimo, foram atribuídos nomes de pedras preciosas que evocam força e sabedoria a essas identificações. Portanto, a partir deste momento, as professoras serão chamadas de Safira, Rubi e Ágata.

6.1 O que faz o professor na educação infantil? A chegada e trajetória das egressas no PRD

As narrativas das professoras egressas ao mesmo tempo que são distintas se cruzam e se entrelaçam. Os relatos se encontram, evidenciando traços comuns entre as distintas experiências. Quando narram a sua trajetória no Programa, bem como a inserção das docentes nesses espaços, percebeu-se que é comum, na fala das três colaboradoras da pesquisa, o fato de que todas procuraram o PRD/CPII a fim de conhecer como se desenvolve o trabalho na Educação Infantil na instituição; as três falas são atravessadas pela mesma pergunta: O que faz o(a) professor(a) na Educação Infantil? Na busca dessa resposta, as egressas chegam ao CREIR.

Quando estimuladas a narrarem a trajetória no Programa e como ficaram sabendo das inscrições, duas professoras relataram que ficaram sabendo por meio de amigas e uma professora soube por meio das redes sociais.

É... eu entrei foi a indicação de uma amiga que trabalhava comigo. Ela me falou aí falou que ela e uma amiga também, já tinham feito é sempre assim, né? E aí eu fiquei assim em dúvida, né? Mas é como eu como eu era 22 horas e meia(carga horária de

trabalho semanal) então deu para fazer nesse meio período, né? Eu tinha um tempinho para fazer no contraturno. **ÁGATA**

Eu não procurei. Eu não sabia nem que existia eu botei na minha cabeça que iria fazer uma pós-graduação, tinha pouco tempo de formada. Eu me formei em 2017 já trabalhava numa instituição. Eu falei assim: não quero esperar muito tempo para fazer uma pós. Pensei: que uma pós graduação vai melhorar o meu currículo.

*E aí uma amiga minha que trabalhava comigo na escola que eu trabalhava, também da rede privada, falou assim: “Ah! O Pedro II tá com um programa, vê se te interessa de pós- graduação”. Sem brincadeira, parece que foi coisa de Deus para mim, foi coisa de Deus, foi presente. Porque quando eu abri(referindo-se ao link de inscrição) acho que só iria acabar no dia seguinte, eu não sei se era exatamente no dia seguinte, mas faltava poucos dias para acabar a inscrição e não era pago era gratuito, então me inscrevi. **RUBI***

*Eu entrei no PRD em 2016. Conheci por acaso pela rede social alguém compartilhou. Aí eu achei interessante a proposta achei interessante que era de graça também, né o programa gratuito numa unidade que é referência e fui com a curiosidade de conhecer em 2016. Terminei em 2017. **SAFIRA***

O fato de o curso ser gratuito e oferecido por uma instituição pública referência em educação, foi um dos motivos que fizeram as egressas confiarem no programa de pós-graduação. Apenas uma professora conhecia o Programa; para as outras duas egressas o PRD era algo desconhecido, mas, por confiarem no renome da instituição, decidiram se candidatar ao curso.

Nas entrevistas, as professoras egressas relatavam com uma fala bastante afetuosa de como as parcerias e amizades encontradas ao longo do PRD foram importantes para que se mantivessem no Programa. Algumas parcerias eram com suas colegas de curso, ou seja, outras residentes, e outras com suas orientadoras. As professoras Ágata e Safira relatam que a amizade com suas colegas de residência permanece até hoje. Ágata diz que faz parte de um grupo de rede social, com suas colegas, chamado “Pedretes” e afirma que até hoje fazem trocas de experiências.

*Fiz várias amizades, né que eu tenho amigas até hoje. Até hoje eu tenho um grupo das residentes, a gente chama o grupo de Pedretes(risos), porque é Pedro II, né? Só que no ano que a gente fez, éramos quatro de manhã, na mesma sala da Fernanda(orientadora) e se eu não me engano quatro à tarde. Parece que nesse ano acho que só eu da Educação Infantil e uma outra amiga que concluímos na educação infantil. **ÁGATA***

Já a professora Rubi, em seus relatos, deixa transparecer que suas trocas se deram mais com a orientadora e demais professores do CREIR, pois, no ano em que foi residente, não houve outra participante do Programa, pois a outra colega que havia sido aprovada desistiu do curso.

A respeito dessas parcerias necessárias para a jornada dentro do magistério, Nóvoa

(2009) afirma serem elementos importantes para se contruírem no interior de uma personalidade do professor. O ato de aprender com os colegas mais experientes é denominado pelo autor de “A cultura profissional”. Ele comenta:

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão. (NÓVOA, 2009, p.27)

A troca de conhecimentos com os professores orientadores, com os professores que ministravam as oficinas, os minicursos e a troca com as colegas de profissão também residentes foi significativa na trajetória das residentes egressas. Foi possível perceber nas narrativas que as trocas de experiências com outros colegas de profissão foi algo valioso.

6.2 “Como é que eu vou justificar fazer do meu jeito?” - Desafios encontrados na realização do programa

Os desafios constituíram elementos intrínsecos à jornada das egressas ao longo do curso. As experiências desafiadoras manifestaram-se no início, durante e ao término do Programa de Residência. Os desafios enfrentados abrangeram diversas esferas, incluindo questões de mobilidade, aspectos relacionados ao ambiente de trabalho e fatores de ordem pessoal. Nesse contexto, a presente pesquisa buscou elucidar, por meio dos relatos das egressas, os desafios específicos que permearam sua trajetória ao longo do desenvolvimento do programa.

[...] Um desafio sim, eu acho que foi se locomover pelo Rio de Janeiro. Graças a Deus que eu moro num lugar que tem a estação de trem aqui, e lá também é bem pertinho da estação de trem e permitiu esse fácil deslocamento, mas, por exemplo, tinham outras oficinas, que às vezes era em São Cristóvão, no Engenho Novo etc. Então tinha aquela coisa, às vezes era de noite, às vezes era de manhã, então teve essa questão também do horário para fazer essas outras oficinas, de fazer os outros cursos, né? Mas tirando isso, eu acho que não encontrei nenhuma dificuldade assim metodológica a respeito do Programa.[..]

*[...] Eu acho que as professoras elas, ajudaram bastante a fazer parte escrita do produto final. É sempre aquela coisa, tem que focar, tem que pesquisar, tem que sentar, tem que ter aquele tempo né? Então, acho que eu diria isso mesmo, é questão de organizar o tempo mesmo para fazer tudo isso, mas eu acho que é... Não é nada assim impossível, né? Se você se dedicar um pouquinho... Acho que dá para concluir e é uma coisa que é formada pra gente, né? Eu acho que só o fato de proporcionar uma coisa assim que você não vai pagar, não vai custear, de alta qualidade, né? Eu acho que é sempre muito importante, mas é isso, os meus desafios foram esses. Eu lembrei aqui agora. **ÁGATA***

As oficinas à qual a professora fez menção, é um dos “Eventos de formação continuada” obrigatórios do Programa de Residência Docente que contabiliza na carga horária do curso. As oficinas ou minicursos são ministrados por professores do Colégio Pedro II ou por mestrandos do Mestrado Profissional em Educação Básica da mesma instituição. As aulas se realizam em várias unidades do Colégio espalhados pelo Rio de Janeiro, cabendo ao residente se locomover até o local onde se dará o curso.

De acordo com o Manual do residente de 2018:

Oficinas – ocorrem em um ou mais dias e podem contemplar uma carga à distância de, no máximo, 30% da carga horária total da oficina. Os participantes recebem conceito em função da presença e da participação. Não envolvem entrega posterior de trabalhos. As atividades propostas devem ser executadas e entregues no horário destinado à oficina. As oficinas com conceitos A ou B são registradas no histórico do residente, recebido após a conclusão do PRD.

Minicursos – ocorrem em um ou mais dias e podem contemplar uma carga à distância de, no máximo, 50% da carga horária total do minicurso. Os participantes recebem conceito em função da presença, da participação e da avaliação de Página 8 de 13 trabalhos desenvolvidos. A carga horária para a elaboração de trabalhos (se for o caso) deve estar calculada na carga horária total do minicurso. Os minicursos com conceitos A ou B são registrados no histórico do residente, recebido após a conclusão do PRD.

Com a pandemia da Covid-19 surgiu a possibilidades de as oficinas e os minicursos serem realizados de forma síncrona e assíncrona. Esse foi um saldo positivo, pois, assim, os gastos do residente com passagem são reduzidos e o tempo de deslocamento pela cidade também diminui, tornando o curso um pouco mais acessível.

A locomoção para o Centro de Referência em Educação Infantil Realengo também foi um dos desafios encontrados pela egressa Rubi. De acordo com o relato da professora, por mais que morasse próximo ao CREIR que fica na Zona Oeste do Rio de Janeiro, a escola onde trabalhava ficava num bairro localizado na Zona Sul. Com isso, ela precisava organizar estratégias para conseguir cumprir com os horários tanto da instituição onde trabalhava, quanto do Programa.

Mesmo morando próximo ao CREIR, quando eu fiquei sabendo que a pós-graduação era na própria instituição que era tipo um estágio, né? Vamos dizer assim, você tinha que estar lá presencialmente na Instituição, não era só ir para sala de aula estudar, para mim foi ótimo porque eu moro ali pertinho Pedro II, né? Quase vizinha. Então para chegar tava de boa, mas para ir para o trabalho porque eu pegava lá na escola, meio-dia e quarenta e cinco e o PRD acabava meio-dia e eu nunca iria em 45 minutos para Zona Sul. Então assim eu tive que ir conversando para ajustar o horário, então o primeiro entrave foi a questão de horário, porque eu não poderia chegar atrasada de jeito nenhum no meu trabalho. Então eu fui conversando com a minha orientadora e a gente conseguiu ajustar de uma forma que desse para fazer o PRD que eu também não me prejudicasse no meu trabalho. Isso foi o primeiro entrave

o segundo foi na hora de escolher um tema específico para o trabalho final, porque eu não poderia escolher um tema que não fosse viável para aplicar na minha instituição de origem.

Na minha escola todos os temas que orientadora dava como sugestão, eu não podia aplicar lá, porque lá é um planejamento fechado é uma rede. Então, eu tive esse desafio como aplicar numa rede privada que já tem a sua metodologia de ensino, eu não posso mexer com a estrutura com cronograma da escola. Então eu tive esse desafio, como aplicar o PAF numa rede que já tem sua metodologia de ensino. RUBI

Além do desafio de mobilidade de um bairro para outro, percebe-se que a professora Rubi enfrentou o desafio da realização de um trabalho que atendesse ao regulamento do curso de forma que não gerasse um embate com a instituição onde trabalhava. Por se tratar de uma rede privada que possui uma metodologia e sistema de ensino próprios, Rubi precisou trilhar o caminho das possibilidades, ou seja, faria o que seria possível realizar dentro da realidade da instituição em que estava inserida.

Eu não podia modificar o planejamento da escola, eu tinha que me adaptar, então consegui achar um tema, que foi sobre atividades diversificadas, que eu conseguia trabalhar com os meus alunos. Aplicar sem mexer com o fundamento da escola.

Aí a gente) foi estudando várias possibilidades que a gente falaria. Então a gente chegou na atividade diversificada. - “Você não vai mexer com nada e é uma coisa que do seu cotidiano você pode fazer, você não vai mexer no planejamento da escola”. Essa dificuldade de romper a bolha não daria. Como é que eu vou justificar fazer do meu jeito agora e elas também não estavam nem abertas para ouvir o que eu iria levar. RUBI

Diante dessa posição imposta pelo sistema de ensino onde atuava, tendo limitada autonomia para deliberar sua prática e colocada numa condição de reprodutora de conteúdo para atender aos interesses de classe, o relato da professora Rubi leva à reflexão sobre a falta de autonomia e a proletarização do professor (Contreras, 2002). Este fica dependente dos processos de racionalização, ou seja, processos que direcionam a ação por meio de um planejamento antecipado, o qual estabelece regras e procedimentos lógicos para a tomada de decisões, com as metas específicas a serem alcançadas (Contreras, 2002).

De acordo com o mesmo autor citado,

A progressiva racionalização do ensino introduzia um sistema de gestão do trabalho dos professores que favorecia seu controle, ao torná-lo dependente de decisões que passavam ao âmbito dos especialistas e da administração. A tecnologização do ensino significou precisamente esse processo de separação das fases de concepção da execução, segundo o qual os docentes foram sendo relegados de sua missão de intervenção e decisão no planejamento do ensino – ao menos da que entrava no âmbito mais direto de sua competência: o que deveria ocorrer na aula, ficando sua função reduzida à de aplicadores de programas e pacotes curriculares (Contreras, 2002, p. 36).

Mesmo nesse contexto de imposições e limitada autonomia, a egressa Rubi e sua orientadora buscaram possibilidades para realizar e aplicar o PAF. Pode-se dizer que a ação multiplicadora, que é um dos pilares do Programa, no contexto da instituição da professora, não foi efetivado, pois houve a dificuldade de divulgar a proposta na escola de origem.

Novas experiências, inevitavelmente, conduzem a novos desafios, uma realidade notória na trajetória das professoras egressas que cursaram o PRD com a expectativa de aprimorar suas habilidades profissionais. Ao confrontarem-se com os diversos obstáculos que surgiram em seu percurso, as docentes se viram diante de uma dinâmica desafiadora.

Este cenário não diferiu no relato da professora Safira, cuja narrativa destaca como desafio inicial, a discrepância entre as práticas pedagógicas no Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR) e sua instituição de origem.

Na escola onde rubi lecionava, havia o predomínio de uma perspectiva tradicional da educação, enquanto, no CREIR, a essência do trabalho era centrada na criança e em suas potencialidades.

[..]Primeiro, quando eu entrei fiquei assustada porque a proposta é muito diferente do que tinha na proposta da prefeitura, que tem uma proposta muito adultocêntrica ainda. Infelizmente, ainda temos isso! E o PRD é uma proposta muito diferente, da educação infantil. É uma Proposta correta na verdade, né? Mas como eu vinha de uma Faculdade de Letras, não de pedagogia eu só tinham o curso normal e trabalhava, numa escola que tinha com uma proposta tradicional, eu tive esse impacto inicial. Então depois com os textos, com trabalho, com a supervisão, aí eu fui entendendo a proposta.

Pra fazer o produto eu tive dificuldade porque, primeiro eu achei que a prefeitura do Rio e o CREIR são universos diferentes. Então a gente pensa: é diferente não tem bidocência, o número de crianças muito maior, mas eu também tive muito auxílio para entender a proposta e trazer uma nova roupagem dentro da minha realidade, no sentido de que o protagonismo realmente é da criança, mas dá para fazer.

Então assim, o desafio maior para mim foi o inicial, eu entender a proposta porque eu vinha do curso de letras, não vinha da pedagogia. Então eu não tinha muita noção do que eu estava fazendo na educação infantil.[...] SAFIRA

A formação da professora Safira para atuar na Educação Infantil é em nível médio normal e na graduação, como relata, cursou licenciatura em Letras. Ao passar no concurso para professor de Educação Infantil, a egressa encontra algumas distorções entre teoria e prática. Essas distorções foram atenuadas, após entrar no PRD e descobrir outras possibilidades do trabalho na primeira etapa da educação básica, um trabalho pautado na inteireza e protagonismo da criança, na compreensão desse sujeito como histórico e de direito, que cria, recria e, nas interações, constrói seu conhecimento (Kramer, 2005).

Em seu relato, Safira afirma que as interações com seus pares e a leitura dos textos foram importantes elementos para compreender essa perspectiva de trabalho, até então desconhecida pela egressa. Essa fala reafirma que teoria e prática são elementos indissociáveis que, aliados dão clareza e legitimam a ação educativa. “Portanto, não é possível sair da teoria e entrar na prática, pois, ao praticar, o professor reconstrói a teoria que, por sua vez, reinventa a prática”.(Drago; Micarello, 2005)

De acordo com Drago e Micarello (2005), caso esse processo de reflexão entre teoria e prática não ocorra, a restrição não pode ser imputada ao educador, ou seja, sua disposição ou abertura para romper com essa dicotomia. É necessário avaliar as circunstâncias nas quais a formação profissional ocorre e até que ponto essa formação possibilita ao profissional incorporar a teoria a partir da prática e refletir sobre a prática à luz da teoria. Além disso, é importante considerar como os conhecimentos que compõem a teoria estão sendo gerados e compartilhados nos processos de formação.

De acordo com Araújo *et al.* (2016, p. 12)

Estamos vivenciando um momento que aponta a necessidade de uma mudança ou implementação da “residência”, pensada para a educação, como algo necessário ou até mesmo sendo uma possível revitalização para a melhoria da educação e formação dos docentes no país. Porém, temos que estar atentos a essa mudança para não preconizar a prática pela prática, o que colocaria a teoria de forma superficial, favorecendo uma perspectiva pragmática da formação docente, desvinculada da formação emancipatória do docente. Diante do movimento sobre a residência docente, que envolve a formação/ inserção dos professores, acreditamos que o projeto deva ter como objetivo a reflexão e a ação pela unidade, associada à teoria e à prática. Sendo assim, a residência docente precisaria centrar-se nos seguintes elementos: proporcionar a relação do conhecimento adquirido na formação inicial com as atividades práticas de sala de aula; apoiar na difusão do conteúdo; incentivar a reflexão das ações práticas; favorecer as relações sociais com os pares; amenizar a descoberta do real espaço escolar; auxiliar os professores iniciantes em sua inserção profissional, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional, modificando a atividade do profissional e suscitando uma práxis emancipadora (grifo dos autores).

Com base nas considerações apresentadas pelos autores nas linhas anteriores, é admissível a ideia de que o propósito do Projeto Residência Docente deve ser a promoção da reflexão e ação de forma integrada, fundindo teoria e prática. Esse binômio emerge como um elemento crucial no programa, uma vez que a capacidade de observar como os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial se manifestam na prática e assumem um papel significativo para os professores em início de carreira.

As três egressas entrevistadas destacam, em momentos distintos, a importância de terem testemunhado, na prática, o que absorveram durante a formação inicial e nas leituras orientadas

por suas mentoras. Concordando com a percepção da egressa Rubi, quando declara: “no PRD a gente aprende com a mão na massa”, pode-se afirmar que no contexto do Programa Residência Docente, a aprendizagem é efetiva pois a teoria é acompanhada de experiências práticas e concretas.

Assim, constata-se pelos relatos das professoras egressas que os desafios enfrentados ao longo do curso apresentam semelhanças, embora cada uma tenha vivenciado essas adversidades em seu contexto específico. Emerge a percepção de que as principais dificuldades narradas pelas docentes estavam relacionadas à logística de deslocamento, compreensão da dinâmica de trabalho do CREIR e implementação do PAF na instituição de ensino de origem.

A exposição das experiências das egressas revela-se convergente em determinados momentos, exemplificada pela narrativa das professoras Ágata e Rubi, ao abordarem as dificuldades na locomoção. Destaca-se também, nas palavras de Rubi e Safira, a superação de obstáculos na execução do PAF. É relevante notar, nas declarações das docentes, a busca por soluções e a percepção das possibilidades viáveis dentro do contexto em que estavam inseridas naquele período.

Dessa forma, ao trilharem o percurso no âmbito do PRD, para além dos desafios, cabe indagar sobre a contribuição efetiva do programa na prática profissional das egressas. A reflexão sobre o passado resgata a importância do PRD na formação dessas docentes, suscitando a seguinte indagação: de que maneira o programa influenciou positivamente o desenvolvimento profissional dos participantes? Essas questões serão abordadas na próxima seção.

6.3 “Me permiti ter uma relação mais respeitosa, mais igualitária com as crianças, com intencionalidade”. - A influência do PRD na formação das egressas

O Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR) considera a escuta como um dos seus princípios pedagógicos, concebendo-a como prática rotineira nas conexões diárias, ponderando a escuta como uma atitude capaz de conectar os sujeitos uns com os outros, numa relação sensível e afetuosa.

O CREIR, de acordo com os estudos de Rinaldi (2012), compreende o ato de escutar como um elemento que não ocorre apenas com a audição, mas com os múltiplos sentidos de que o corpo dispõe, conforme está descrito no Projeto Político Pedagógico. A instituição prioriza:

[...] a escuta como meio de pensar, fazer e refletir sobre nossa prática. Escuta que nos conecta com os outros, conosco mesmos e com o ambiente, nos sensibilizando e nos afetando a partir do que o outro nos diz em suas diferentes linguagens. Trata-se de uma escuta sensível, para além da simples audição, que requer tempo para ouvir, tempo para tocar, provar, ver, sentir, tempo para viver em outro tempo que está além do que o relógio é capaz de medir. Um tempo sem medidas, apenas sentidos e intensidades. (CREIR, 2017, p. 35-36)

Nesse sentido, ao realizar a entrevista com as professoras egressas, notou-se que a escuta como princípio da prática cotidiana do CREIR foi uma das práticas que mais chamou a atenção das egressas durante as trocas e observação das práticas na instituição. Não apenas o ato de escutar com os ouvidos, tal como é disposto do PPP da instituição, mas a escuta como “responsabilidade por si e pelo outro”. O exercício da escuta como ato mútuo que não “admite a hierarquização de saberes”, em que “crianças e adultos juntos ensinam e aprendem”. (CREIR, p. 36, 2017)

A respeito da escuta como princípio pedagógico, ao ser indagada se considerava que o Programa de Residência tinha promovido alguma contribuição à prática, a egressa Safira afirmou que o exercício da escuta como princípio da prática educativa e relacional no CREIR foi o que mais marcou sua formação no PRD:

Influenciou muito. Primeiro aprendi a ouvir de fato as crianças. É aquela coisa, a gente ouve, mas não escuta, né? A gente chega com tudo pronto, a gente meio que impõe e tem que fazer e aí eu lembro que teve episódio, bem no início, que a professora sentou com um livro para contar histórias, daí as crianças saíram andando, então eu pensei: gente, ela não vai fazer nada! Ela tranquilamente fechou o livro, eu olhei para ela assim, decepcionada falei:

- “Eles não vão ficar sentados? Aí ela respondeu:”

- “Acho que eles não gostaram dessa história e assim, tá tudo bem!”

Mas aí eu comecei a entender de uma outra forma, ela conversou isso comigo:

- “Safira, a gente não tem que impor. É uma criança, tem o direito de escolha deles.”

Então assim, a minha relação com meus alunos se tornou muito mais respeitosa, no sentido [...] de escutar a criança. De perguntar: “o que vocês acham que a gente pode fazer hoje?” E não é não ter o planejamento. Você tem um planejamento flexível, você escuta a criança, você ouve essa criança, eles trazem tantas coisas ricas para dentro da sala, eles podem melhorar tanto o que você traz, podem ampliar a proposta e tornar aquilo muito mais significativo, então assim, o que ficou muito da proposta foi justamente essa parte mais respeitosa, esse ouvir, esse acolher, esse respeitar.

Que eu não tinha isso, era muito imposto, sabe? Reproduzia isso porque eu aprendi assim, sempre foi assim e eu ia nesse automático e era sempre meu planejamento muitas datas comemorativas, era aquela rotina até mais chata, né? E ali você se surpreende. Se permitir né? Eu me permiti ter essa relação mais respeitosa, mais igualitária com as crianças, com intencionalidade. SAFIRA

A narrativa da egressa Safira, encontra-se com a narrativa da professora Rubi, em que, ao relatar sua experiência no PRD diz que o maior impacto do programa em sua prática foi aprender a respeitar a criança, enxergando-a como um olhar de alteridade.

Teve uma coisa que eu acho que mexeu muito comigo, por exemplo, por ser recém-formada, vamos dizer assim, eu tinha muito aquela questão de que o meu trabalho tinha que está perfeito, porque a gente pensa no que o pai vai ver. E uma coisa que eu lembro que eu aprendi muito até com a professora Fernanda, né também com a Cristina (orientadora) é que ela falava assim:

- “Não, é o que ela (a criança) quis fazer! Se a criança quiser fazer só um rabisco, vai ser só um rabisco.”

É muito difícil! Inicialmente isso parece que vai ser difícil, principalmente na rede particular, como é que eu vou trabalhar assim? Eu tenho que ficar consertando, a criança tem que fazer de novo, ela refaz até ficar algo esteticamente bonito, aceitável para o adulto. Isso para mim foi muito difícil de não ficar consertando porque a criança fez ou mandando ela refazer para ficar bonito para o adulto ver e não para criança. É o que ela quis fazer, eu acho que o que eu mais aprendi no PRD é respeitar o interesse da criança.

*O adulto não é o dono é da criança. Eu acho que o que ficou se eu pudesse resumir o PRD numa palavra seria isso: respeito a criatividade dela, o interesse dela, não que ela vai mandar em tudo fazer tudo que ela quer também não é essa de verdade total, até porque tem que ter um adulto ali que é o cabeça para conduzir, mas é ter pelo menos esse olhar é que ela tem esse direito de escolher de decidir de criar. E aí a gente está o tempo todo controlando, no controle. Exatamente isso eu aprendi com PRD, que isso é uma falta de respeito com uma criança porque ela é um indivíduo, né? Que ela tem uma cabeça que pensa, ela tem um gosto, ela tem uma visão, e isso eu vi lá. Na rede privada a gente pensa assim. Engessamento! Tudo tem que está muito lindo, todo mundo perfeito, porque a gente tem que mostrar o trabalho para responsável não é o que a criança quer, é o que o responsável espera a ver. **RUBI***

Essa mudança de perspectiva, em fazer da escuta um exercício da prática, e educar o olhar para a criança enxergando-a com respeito e considerando sua potencialidade é um ponto importante nesse processo formativo, considerando a escuta como ato mútuo que não “admite a hierarquização de saberes”, em que crianças e adultos juntos ensinam e aprendem.

Ouvir as narrativas das professoras egressas aponta para a especificidade do Programa de Residência da disciplina de Educação Infantil que, além de provocar mudança da prática docente, provoca, também, mudança interna, ou seja, “modifica o trabalhador e sua identidade, modificando o seu saber trabalhar dominando assim progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho” (Tardif, 2011, p. 57). Não se trata apenas da aplicação de uma metodologia, um trabalho ou atividade específica, mas a mudança de perspectiva, de atitudes respeitadas e de qualidade.

É interessante perceber na fala das professora Safira e Rubi que a troca com suas orientadoras e as reflexões surgidas por meio do diálogo levaram-nas à mudança de

posicionamento. Araújo, Cruz e Silva (2016) afirmam que essas trocas com os tutores, professores mais experientes são elementos importantes no Programa de Residência, pois:

A parceria com docentes mais experientes durante vivências escolares e compartilhamento de ações docentes pode favorecer no Professor Residente o espírito crítico; a experimentação pedagógica; o entrosamento entre a fundamentação teórica e aplicabilidade em contexto educacional; e posturas investigativas. Essa parceria com seu tutor, proporciona ainda, ao professor residente, a confiança para transformação das atitudes reprodutoras irrefletidas em ações resultantes de reflexão sistematizada e fundamentada, que se tornam basilares para o fazer profissional, sócio-historicamente contextualizado e adequado a uma educação emancipadora.

Para que isso ocorra, os professores iniciantes devem ser acompanhados de profissionais capacitados a proporcionar novas maneiras de atuação, uma vez que o desenvolvimento da prática escolar é mediado por outros profissionais da educação e isso colabora para a constituição de um perfil do docente. (Araújo, *et al.* 2016, p.12)

Em diálogo com Araújo *et al.* (2016), Sant'Anna *et al.*(2015, p. 252) afirmam que:

[...] o apoio advindo do convívio com outros profissionais da educação, mais experientes – o que pode contribuir para a construção do perfil do docente iniciante no trabalho escolar. Na maioria dos casos, na passagem de aluno a professor de fato, o profissional passa por um período de transição, que tem como referências básicas os modelos aprendidos na formação inicial, ou o que ele carrega desde o tempo de aluno naquela fase do ensino. Mas, para atuar em seu novo papel e enfrentar a realidade pragmática, muitas vezes tão diferente da sua própria vivência como estudante, há que se criarem novas posturas e atitudes, bem como se redirecionarem as habilidades profissionais de modo que atendam às demandas diferenciadas que se colocam ao jovem professor [...]

Nesse sentido, as trocas com os professores orientadores e com os demais professores do CREIR proporcionaram às egressas experiências significativas e reflexão crítica sobre a prática, possibilitando transformar comportamentos automáticos e não ponderados em ações oriundas de uma cuidadosa reflexão. Esses fatos podem favorecer uma mudança consciente de atitudes.

A egressa Ágata também narra que uma das práticas que mais a afetou, foi perceber como as crianças no CREIR, são incentivadas a serem autônomas. Autonomia para deliberar suas escolhas, autonomia para fracionar a quantidade que deseja comer e o que deseja comer, autonomia para transitar pelos espaços da instituição etc. No PPP do Centro de Referência em Educação Infantil Realengo dispõe sobre a autonomia da criança, afirmando que:

[...] apostamos nas relações das crianças e dos adultos com o ambiente que eles ocupam, pois, a construção da autonomia e a relação de alteridade também se dá com o espaço, com o que ele comunica, com o que ele representa e de que forma ele afeta e é afetado pelos sujeitos que o habitam [...]. (p. 35)

[...]A importância da rotina como forma privilegiada de organização do trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil é defendida por muitos estudiosos, professores e pedagogos. Entende-se que ela pode garantir, de forma saudável e potente, a circulação das crianças pelos diferentes momentos que compõem seus cotidianos na escola, bem como impactar favoravelmente o desenvolvimento de sua autonomia [...]. (p. 38)

[...]A construção de uma rotina com as crianças na escola visa o desenvolvimento de sua autonomia no cuidado de si e do outro; a possibilidade de vivenciar diferentes situações de interação e de exploração de diferentes espaços e materiais; a inserção e a participação na criação e recriação da cultura produzida no cotidiano escolar; e o atendimento às necessidades ligadas à saúde e à alimentação[...]. (p. 39)

Enfim, tal prática é uma consequência do processo de escuta, pois quando a instituição se dispõe a escutar atentamente a criança, compreendendo-a como um sujeito de direito com suas inteirezas, ela possibilita que a criança seja protagonista do processo de aprendizagem, compreendendo suas demandas e desenvolvendo a prática pedagógica não apenas para, mas com as crianças.

Tem algumas coisas que eu tentei até levar para a escola, mas tem uma diferença assim que eu não conseguir trazer muito para prefeitura, seja por causa da faixa etária, seja por causa do espaço. Enfim, mas uma coisa assim que eu gosto muito de trabalhar com os meus alunos, usando a experiência do programa, é essa coisa da autonomia da criança, né? Eu lembro que eles vão para os espaços, claro tem sempre alguém para olhar, mas eu acho que assim eles têm muita autonomia, de ir para sala, de ir para outro espaço, de ir para o refeitório servir a própria comida, de organizar o seu próprio material na sala de aula. As crianças vão pegam os materiais, sabem onde está... Eu tento que trabalhar assim! Eu trabalho com a pré-escola e meus alunos são muito dinâmicos, muito independentes, falam bastante. Então eu tentei trazer isso do Pedro II para minha prática e tem dado certo. ÁGATA

Estar em imersão num ambiente acadêmico, que atrela teoria e prática e, ainda, desenvolve um trabalho de qualidade e excelência, motivou as residentes egressas a buscarem uma formação continuada de modo a aperfeiçoarem suas práticas. Duas egressas afirmaram que o contato com o meio acadêmico deu-lhes desejo de continuar investindo em sua formação e isso se deu por conta da interação com os outros profissionais do CREIR.

É isso, eu aprendi a ter esse olhar mais apaixonado em relação a eles, quando a gente chega no município a gente fica muito impactado com as dificuldades, com os problemas. Eu acho que em muitos momentos a gente esquece de ver o belo de se trabalhar com criança com seres tão inocentes em formação, que a gente tem contribuído tanto para o crescimento deles para o futuro, eu acho que no Pedro II as professoras trabalham exatamente assim lá, eu sinto essa energia assim delas, esse alto astral essa felicidade, essa paixão, essa coisa de crescer como profissional sabe? De gostar de estudar. Eu vejo isso nelas. Me perdoe, mas eu não vejo isso tanto no município[...]

Eu acho que é isso, foi o que eu tentei trazer para dentro de mim. Eu acho que por mais que tenha dificuldade no município, é não se deixar perder esse brilho, esse olhar pelas crianças, a educação em busca dos seus sonhos. Eu acho que é isso que

*o programa trouxe para mim. [...] A gente tem que estar se aperfeiçoando, a gente tem que estar buscando e eu acho que o Programa me trouxe isso, essa busca, esse olhar, esse brilho aí para continuar buscando o meu crescimento visando na aprendizagem das crianças, que é o nosso público. **ÁGATA***

*Participar do Programa me incentivou a querer ir além. Se eu não tivesse feito a pós-graduação no Pedro II, eu poderia ter feito a pós-graduação numa rede privada que eu iria lá pagar, de repente um curso online, ou até um presencial que eu iria ter o diploma no final, mas não iria me dar esse gostinho de quero mais, de que sim, eu posso fazer o mestrado, eu posso fazer o doutorado. Quando você lida com pessoas que estão ali no PRD, a sua visão amplia até para fazer mesmo concurso do Pedro II. Antes eu não me via capaz. Depois eu fui conversando com as professoras e elas me incentivaram dizendo: “não, você é capaz, sim!”, “Não é tão difícil como as pessoas pensam!”, “É estudar, só focar!” E aí as professoras foram me dando ânimo, vamos dizer assim, né? Me abriu um leque, uma possibilidade assim de que eu posso passar por uma instituição federal, de que eu posso, sim, fazer um mestrado, que eu posso, sim, ir além daquilo que eu achava que eu já tinha chegado. Me deu um outro lugar, você tem outras possibilidades. **RUBI***

Percebe-se, mais uma vez, nas narrativas das professoras egressas, que a relação com outros professores motivaram-nas na busca de outras possibilidades de formação continuada. Foram pessoas que exerceram influência significativas nesse processo formativo, trespassando e contribuindo com a construção e formação da identidade docente.

Dominicé (2014) afirma que embora não seja necessário detalhar as relações na narrativa biográfica, elas desempenham um papel crucial. As pessoas mencionadas nos relatos, geralmente, foram influentes ao longo da vida. Como a narrativa não segue uma abordagem centrada nas relações, essas figuras não são exaustivamente descritas. São evocadas quando desempenham um papel significativo na trajetória de vida.

Pais, professores, amigos, "mentores", entre outros, contribuem para a linha do tempo da narrativa, manifestando-se de maneiras diversas ao longo das diferentes fases da vida e dos períodos de regulação típicos do processo de formação. Apesar de não se limitar a um processo relacional, esse caminho de formação compartilha semelhanças com um processo de socialização. De acordo com o autor, “Aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda. Na narrativa biográfica, todos os que são citados fazem parte do processo de formação” (Dominicé, 2014, p. 81).

Nesse sentido, a experiência descrita por Ágata revela uma transformação profunda em sua perspectiva e abordagem no contexto educacional. O Programa do Pedro II desempenhou um papel fundamental em sua trajetória, motivando-a a adotar uma visão mais afetuosa e comprometida em relação às crianças e à educação. Ao reconhecer as dificuldades presentes na rede municipal onde atua, Ágata destaca a importância de não perder de vista a beleza intrínseca

de trabalhar com crianças em formação, ressaltando a influência positiva que os professores do CREIR exercem nesse aspecto.

A narrativa evidencia a valorização do crescimento profissional e do papel crucial dos educadores na formação das futuras gerações. Ágata destaca a energia, o entusiasmo e a paixão das professoras do Pedro II, elementos que a inspiraram a adotar uma atitude mais otimista e dedicada em seu próprio trabalho. A reflexão sobre a experiência no Programa ressalta a necessidade constante de aperfeiçoamento e busca por conhecimento, evidenciando o impacto positivo na busca por novos horizontes acadêmicos.

Ao mencionar a pós-graduação no Pedro II como catalisadora para sua aspiração de alcançar níveis mais elevados de formação acadêmica, Rubi destaca a diferença significativa entre a simples obtenção de um diploma e a verdadeira busca por crescimento intelectual. A interação com colegas e professores no programa ampliou sua visão, levando-a a considerar a possibilidade de cursar um mestrado e, quem sabe, um doutorado, opções jamais imaginadas.

Em última análise, a narrativa da egressa Rubi ressalta a importância não apenas do programa de Residência, mas também da orientação e do encorajamento proporcionados pelos colegas e professores no processo de desenvolvimento profissional. A experiência no PRD não apenas fortaleceu seu compromisso com a educação, mas também ampliou seus horizontes, permitindo que ela vislumbrasse possibilidades e metas anteriormente consideradas inatingíveis. Esse relato exemplifica a influência transformadora que um ambiente formativo e comprometido pode ter na vida de um profissional.

7 IMAGENS, NARRATIVAS E MEMÓRIAS COMO EXERCÍCIO REFLEXIVO

Com o propósito de revisitar as memórias, optou-se, na pesquisa, pelo uso de fotografias como mecanismo para ativar as recordações e, conseqüentemente, promover o exercício de reflexão. Assim, na segunda parte da entrevista, solicitou-se às professoras egressas que trouxessem fotografias do período em que eram residentes. Duas professoras apresentaram suas fotografias durante o encontro, enquanto uma não conseguiu obter as imagens para exibi-las na entrevista.

Além das fotos mostradas pelas egressas durante a entrevista, também foram utilizadas imagens disponíveis nos Produtos Acadêmicos Finais para guiar a conversa. A fotografia se revela como um elemento importante que auxilia na evocação da vivência, contribuindo para a reflexão sobre o contexto e o momento em que a imagem foi registrada, estabelecendo, assim, uma ponte entre os tempos passado e presente. De acordo com Tedesco (2004, p. 38)

[...] o ato objetivo/de recordar os processos vividos que cada um de nós organiza e reinvoca no passado, do ponto de observação do presente, possui a capacidade de estruturar a experiência num patrimônio utilizável para si e comunicável aos outros. Porém entendemos não ser essa a única dimensão da memória, aquela pode ser entendida como estrutura de interiorização e exteriorização de fatos, circunstâncias e vividos organizados, especial e temporalmente, para transmitir ao externo a representação pessoal e/ou coletiva da própria história ou da de outrem.

Assim, ao longo das entrevistas, as professoras registraram seus momentos durante o Programa de Residência Docente (PRD). Isso inclui registros com seus colegas, interações com os alunos do CREIR, encontros com os alunos de suas instituições de origem, além de fotografias das oficinas e das apresentações no Seminário Multidisciplinar, evento anualmente organizado pelo Programa, “no qual cada docente participante do Programa apresenta seu pré-projeto com as bases teóricas e práticas iniciais para os colegas e para o grupo de professores supervisores do Programa” (Mattos *et.al*, 2020, p. 50).

Dentre as diversas fotografias compartilhadas, destaca-se aqui a imagem fornecida pela professora Ágata. Tanto na primeira entrevista quanto na segunda, a professora relembra uma oficina específica como um elemento importante e significativo em sua trajetória no programa.

**Figura 1 - Mini curso Brasil e África em sala de aula: narrativas impostas –
Registro da egressa durante o minicurso**



Fonte: Produto Acadêmico Final (2018).

A oficina era sobre a cultura africana. E a professora estava contando uma historinha. Acho que era sobre esse príncipezinho, era tudo artesanal! Ela fazia tudo no chão assim. Ela sempre gostava de atividade que a gente fizesse no chão. Essa oficina foi muito bacana, foi muito bacana mesmo!

*Ela era voltada para a cultura negra, eu acho que isso também, pelo menos na minha unidade, está um pouco distante ainda da realidade mesmo a gente trabalhando com quase cem por cento de crianças negras de sala de aula, né? É uma coisa que eu ainda acho deficiente seja no próprio material para trabalhar em livros, quanto até para abordar o assunto. O Pedro II também me proporcionou essas matérias, de fazer esses encontros e estudar. Isso foi bem bacana! **ÁGATA***

Ao relembrar com carinho do Minicurso “Brasil e África em sala de aula: narrativas negras importam”, Ágata revela que esta formação foi profunda e significativa em sua jornada profissional. A temática envolvente da atividade era a cultura africana, apresentada de maneira única e artesanal pela facilitadora, o que conferiu à experiência uma dimensão tátil e próxima, marcando-a como uma lembrança extraordinária para a egressa.

A abordagem da oficina, voltada para a África e a cultura negra, ressoou profundamente na professora, evidenciando uma lacuna existente na realidade de sua unidade escolar. Apesar

de atuar em um ambiente onde a maioria dos alunos era composta por crianças negras, a distância entre a prática pedagógica cotidiana e a riqueza da cultura africana era palpável. Uma deficiência que se estendia tanto aos materiais disponíveis quanto à abordagem do tema.

Ágata afirma na entrevista, que a participação no Programa de Residência Docente do Pedro II surgiu como um divisor de águas. Os encontros promovidos e a exploração aprofundada das temáticas africanas ofereceram à professora um novo olhar. Essa oportunidade forneceu ferramentas valiosas para enriquecer sua prática pedagógica e o desejo da egressa em se aprofundar no assunto.

No âmago dessa recordação está a percepção da professora sobre o papel das imagens como catalisadoras de memórias e agentes de autoformação. Ao recordar essa experiência, a professora percebe como as imagens, além de imagens meramente estéticas, são ferramentas poderosas para reexaminar memórias coletivas e individuais.

7.1 “O nosso desenho tá muito lindo. Muito mais bonito que aquele bolo que sua turma fez.”

Além do uso de fotografias como elementos para rememorar a trajetória no Programa de Residência Docente (PRD) e conduzir os fios da narrativa, a pesquisa incorporou a leitura de fragmentos dos Produtos Acadêmicos Finais (PAF) escritos pelas egressas. Em outras palavras, a pesquisadora emprestou sua voz para expressar os textos das egressas.

Esse movimento foi profundamente nostálgico, como evidenciado pelas professoras, que afirmaram, cada uma em sua entrevista, que desde que concluíram o PRD, ainda não tinham revisitado o PAF. Apenas a professora Ágata possuía o texto impresso, contudo, raramente o manuseava. Ficou claro, de maneira unânime entre as egressas, que apreciaram a experiência de ouvir seus textos sendo expressos por outra pessoa, como afirmou a professora Ágata: - *Nunca leram assim exatamente desse jeito uma coisa que eu fiz, ainda mais tendo passado muito tempo. Queria que algum dia, você lesse outras partes.*

Nesse contexto, entre os diversos fragmentos do PAF discutidos com as egressas nas entrevistas, um se destacou significativamente. Esse fragmento não se relacionou apenas com o texto, mas também envolveu a fotografia e a abordagem da criança como protagonista da relação. O destaque desse fragmento reside na indicação de uma transformação na prática e perspectiva da professora egressa em relação à elaboração de murais e à interação da criança

com o conhecimento construído, destacando-se a coautoria da criança em sua prática. Tanto que a fala da criança intitula o tema desta seção.

Dessa forma, considerando o contexto da narrativa, será citado, a seguir, o fragmento do PAF da professora Safira, relacionado a uma atividade com seus alunos sobre o artista Romero Britto.

Esta atividade surgiu de forma espontânea a partir de uma observação feita por um aluno. Certo dia, ao chegar à sala, um aluno viu na parede exposta a pintura de desenhos de Ivan Cruz de brincadeiras infantis realizado pela turma do contraturno. Diante da observação, uma criança fez uma pergunta que despertou minha atenção:

L (4 anos): Isso é do Romero Britto? Fiquei surpresa de ele conhecer o pintor, conversei que era de outra pessoa e mostrei o livro do Ivan Cruz para a turma. Não satisfeito, enquanto mostrava as imagens, ele falava:

L: Eu gosto é do Romero Britto.

As crianças ficaram curiosas e perguntaram quem era. Diante da curiosidade, lembrei que na escola havia um livro com ilustrações do pintor chamado “Urso da Amizade”, procurei e mostrei a eles. No dia seguinte, trouxe uma foto de Romero Britto e as crianças esboçaram uma surpresa ao ver que era um adulto. Questionei o porquê de tal surpresa e a resposta foi:

- Mas ele não desenha como gente grande, ele faz colorido igual a gente. (L. 4anos).

Fiquei admirada com a resposta e instiguei por que um adulto não poderia pintar colorido. Pode pintar, ué! Mas não pinta! Pinta cada coisa de uma cor. (M.C 4 anos)

A partir das afirmações das crianças foi possível perceber como já entendem que existe uma padronização e noção de cor em desenhos de adultos

Mostrei outros quadros dele e sugeri que escolhêssemos por meio de votação um para confeccionarmos coletivamente. O quadro escolhido foi “O abraço”. Como a votação foi acirrada e muitas crianças queriam fazer outros quadros, sugeri que cada um depois fizesse o que mais gostou individualmente. Fiz uma proposta diferente em que eu mesma não sabia se daria certo. Dei total liberdade para pintarem e se organizarem. Em um primeiro momento, eles ficaram retraídos, perguntavam qual cor pintar, qual parte que cada um ia fazer, mas conversei para eles fazerem do jeito que eles quisessem. Eu me afastei um pouco, sentei em uma cadeira e apenas observei. Então começaram timidamente a abrir os potes de tinta e pintar, algumas crianças davam coordenadas a outras. Foi uma experiência muito rica, pois não esperava tamanha organização das crianças, respeitaram o espaço do outro – nenhuma criança pintou em cima do que o outro tinha feito- a escolha de cores e alguns comandos das crianças entre si como não usar o pincel com força para não rasgar o papel. A felicidade era nítida.

Outro fato interessante, foi que uma professora viu a produção exposta e disse que estava engraçado. Uma criança percebeu imediatamente a ironia e disse:

- P (4 anos): O nosso desenho tá muito lindo. Muito mais bonito que aquele bolo que sua turma fez.

O bolo que ela se referia era um desenho de um bolo xerocado pintado pelo grupamento daquela professora que estava exposto no mural. Na mesma hora, a professora disse que havia gostado e achado lindo, mas era tarde demais. Aquele sentimento despertado me fez refletir sobre duas coisas: primeiro, como a visão adultocêntrica ligada à estética é maléfica e um desperdício, pois se eu determinasse as cores e como iria ser feito, perderia a observação da organização que as crianças

tiveram, sua interação, gostos e imaginação. Segundo, como a produção livre deles é feita com sentimento e amor. (Santos, 2017, p.41-42)

Utilizar o trecho deste texto na presente dissertação é motivo de orgulho e satisfação, pois reafirma a ideia de que os Produtos Acadêmicos Finais possuem uma relevância que necessita ser difundida, não se limitando exclusivamente ao acervo de teses e dissertações do Programa. Outros educadores precisam ter acesso a esses tipos de trabalhos a fim de refletirem sobre sua prática e adquirirem novas perspectivas acerca de práticas de qualidade na educação infantil.

Pesquisadora: E aí o que que você diz sobre essa cena?

Olha a professora ficou muito sem graça.

É engraçado aí, ela (a criança) se defendeu e ainda foi turma e disse: “Gente, a tia E... falou do nosso trabalho que está engraçado, ela ficou muito furiosa.

E a gente adulto tem que ter cuidado com o que fala né?

E ela estava muito porque assim ela nunca tinha estudado ela era, justamente a menina que nunca tinha mexido com tinta eu nunca tinha usado pincel. Então ela amava aquele momento ela amava pintar era apaixonada.

E aí quando a professora falou aquilo acho que bateu no coração dela de uma forma, ela ficou muito chateada, mas foi muito difícil eu ri né? Porque eu não precisei nem responder.

Aí depois eu conversei agora professora. Olha toma cuidado as crianças escutas percebem não dá para ficar falando assim do trabalho deles é melhor você ir lá e pedir desculpa.

Ela nunca mais falou mais nada assim. Principalmente perto das crianças.

Aí depois ela pediu desculpa.

Eu lembro quando a gente colocava trabalho no corredor e a turma via alguma criança obviamente passando, aí disfarça assim, né? Se esfregando no mural explorando ali com a mão. quando rasgava ou quando eu caía alguma coisa para eles era uma tristeza imensa.

Pesquisadora: E por que que você acha? O que que você acha que gerava essa tristeza?

Ágata: Eu acho que é sentido que ele sentimento de pertencimento. Eles entendiam que aquilo era deles, que foram eles que fizeram, eles que elaboraram, eu tinha também aquela coisa de vamos criar juntos, o que a gente pode fazer? Onde a gente vai colocar isso aqui? Isso gerava muito deles o trabalho é nosso! Um trabalho coletivo! Então eles tinham um cuidado que antes eles não tinham.

E então eu acho que isso para eles se rasgasse, até para tirar eu lembro que a turma pedia para não colocar do lado de fora. Eles falavam: “Deixa aqui dentro o nosso trabalho que eles vão estragar”. Às vezes batia sol, aí ficava meio desbotado então eles pediam para deixar dentro da sala. Eles tinham esse cuidado até disputavam para levar o cartaz para casa. Era uma briga”

É legal, porque eu pelo menos eu fico aqui pensando, né? Quando a criança ela participa ativamente desse processo, ela não vai estragar o mural, ela não vai lá vai puxar porque é dela na produção dela, né?

Nesse relato fascinante, a docente destaca o protagonismo das crianças no processo de aprendizagem. A ênfase recai sobre o profundo sentimento de pertencimento que permeia as atividades desenvolvidas na sala de referência. Ao proporcionar oportunidades para que as crianças participem ativamente na criação de murais e projetos, Ágata percebeu uma mudança significativa na dinâmica da sala.

O envolvimento direto das crianças na concepção e execução de atividades despertou nelas um senso de propriedade e realização. Elas não apenas compreendiam que aquilo era resultado de seus esforços, mas também valorizavam a coletividade do trabalho conjunto. O processo de criação tornou-se uma experiência colaborativa, em que a pergunta-chave era: "O que podemos fazer juntos?".

É perceptível como esse engajamento transformou a perspectiva das crianças em relação ao trabalho produzido. Elas cuidavam com zelo dos murais e cartazes, chegando a ponto de solicitarem que não fossem expostos do lado de fora, temendo danos ao que consideravam seu feito. Essa atitude de zelo revela não apenas um cuidado com o produto final, mas também um profundo respeito pelo processo criativo em si.

A professora egressa reflete sobre a significativa mudança comportamental das crianças quando elas têm um papel ativo na construção do conhecimento. Ao participarem ativamente do processo, as crianças desenvolvem um senso de responsabilidade e orgulho em relação ao que produzem. A citação de Loris Malaguzzi (2016), pedagogo italiano e fundador da abordagem *Reggio Emilia*, vem à mente: "A criança tem cem linguagens [...] e centenas, centenas, centenas de maneiras de expressar amor, de dizer a verdade, de descobrir a verdade." Essa citação realça como a participação ativa da criança no processo educativo não apenas a empodera, mas também enriquece sua experiência de aprendizado.

Figura 2 - Releitura Coletiva – Registro feito pela egressa



Fonte: Produto Acadêmico Final (2017).

8 AÇÃO MULTIPLICADORA: “VIVÊNCIA, REFLEXÃO, EXPERIMENTAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO ENTRE PARES.”

Um dos princípios do Programa de Residência Docente (PRD) é viabilizar a transferência de conhecimentos pedagógicos adquiridos de maneira prática em uma instituição escolar de referência para diferentes realidades educacionais. Esse processo de translação é alcançado por meio de vivências, reflexões, experimentações e pela construção colaborativa de saberes entre os participantes do programa. (Sant’Anna, *et.al*, 2015)

A essência do PRD reside na busca pela diversificação e adaptação dos conhecimentos pedagógicos, proporcionando aos professores residentes a oportunidade de aplicar suas experiências em contextos variados. A estrutura do PRD, de acordo com Sant’Anna *et.al* (2015), foi cuidadosamente desenhada para promover a integração entre a formação específica de cada docente residente e a orientação acadêmica e a prática oferecida por meio da supervisão. Esse acompanhamento abrange os diversos modos de prática em sala de aula, propiciando uma abordagem holística e enriquecedora

Dessa maneira, o PRD não apenas almeja difundir conhecimentos, mas também fomentar uma troca dinâmica entre os profissionais envolvidos. Essa sinergia entre teoria e prática, aliada à colaboração entre pares, visa enriquecer a formação individual dos participantes e também contribuir para a melhoria contínua do ensino em diferentes cenários educacionais. O programa se apresenta, assim, como um catalisador de inovação e aprimoramento no âmbito da educação, promovendo uma cultura de aprendizagem compartilhada e adaptativa.

Nesse sentido, constatou-se, por meio das narrativas das egressas, que a ação multiplicadora como construção de conhecimento entre pares representou um desafio. Em alguns momentos, se depararam com resistências por parte da instituição ou de colegas; no entanto, persistiram em prosseguir no desenvolvimento de um trabalho de qualidade em sua instituição de origem. Ao analisar o Produto Acadêmico Final (PAF) das docentes que lecionam na rede pública, percebeu-se, mesmo diante de algumas resistências, que o trabalho gerou resultados positivos na instituição de origem, os quais são colhidos até os dias atuais pelas egressas, seja na prática coletiva seja na prática individual. Essa realidade é exemplificada no depoimento da professora Safira:

[...] E quando eu acabei especialização a coordenadora, falou para mim:—Poxa, nos dias de centro de estudos, na formação, apresenta seu trabalho para escola toda, para os outros colegas verem. Fala da parte teórica que às vezes no dia a dia a gente não consegue falar”. Aí, eu fiz isso e deu certo! [...]

[...]e em relação a desenvolver um trabalho, eu acho que... É que a gente ver tanto trabalho vindo de cima, né? Vindo da Universidade que pra gente só executar, então, quando se vê um trabalho sendo desenvolvido por alguém que tá no famoso chão na escola, eu acho que é diferente, eu acho que até acontece uma identificação maior com aquele outro professor que vai ver o seu trabalho e falar:— Poxa, ele fez o trabalho numa turma com quantitativo parecido com o meu, com uma realidade com poucos recursos igual à minha, então acho que isso te motiva porque traz uma perspectiva diferente para esse professor.[...] SAFIRA

Dessa forma, observa-se que a professora, ao compartilhar suas vivências e experiências com seus pares, promove um processo de formação mais alinhado à realidade na qual está inserida. Estabelecer conexões entre o conhecimento adquirido na pós-graduação e suas práticas cotidianas amplia as possibilidades de atuação na instituição de origem, permitindo que a egressa contribua ativamente com os saberes adquiridos.

Além do desenvolvimento do PAF, a interação com os colegas, ou seja, a divulgação das boas práticas na instituição de origem, configura-se como uma estratégia valiosa no processo de compartilhamento de conhecimento e aprimoramento da prática, possibilitando a translação de conhecimentos pedagógicos empíricos, na escola de referência, a outras realidades (Sant’Anna *et.al*, 2015).

Sendo assim, o Programa de Residência Docente (PRD) se revela como uma iniciativa crucial no aprimoramento da formação de professores, destacando-se por seu compromisso em promover a translação de conhecimentos pedagógicos empíricos para diversas realidades educacionais. Ao possibilitar a integração entre a formação específica de cada docente residente, a supervisão acadêmica e prática, o programa busca não apenas difundir conhecimentos, mas também fomentar uma dinâmica de troca entre profissionais.

A narrativa das egressas, exemplificada na história da professora Safira, evidencia a relevância da ação multiplicadora como construção de conhecimento entre pares. Apesar dos desafios encontrados, a persistência em desenvolver um trabalho de qualidade na instituição de origem resultou em impactos positivos, conforme demonstrado pelos produtos acadêmicos finais (PAFs) que, mesmo diante de resistências, geraram frutos.

A contribuição individual das egressas, como ilustrado na narrativa da professora Safira, enfatiza a importância do compartilhamento de vivências e experiências entre os professores. Essa prática não apenas enriquece a formação dos educadores, comotambém promove uma perspectiva mais alinhada à realidade escolar, possibilitando uma identificação maior entre os

colegas e motivando a busca por soluções contextualizadas.

Portanto, ao conectar a formação inicial com a prática profissional, o PRD se destaca como um catalisador de inovação e aprimoramento no campo educacional, promovendo uma cultura de aprendizagem compartilhada e adaptativa. O programa, ao enfatizar a importância da interação entre teoria e prática, contribui significativamente para o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes e também para os mais experientes, criando uma base efetiva para a construção de uma educação de qualidade e contextualizada.

9 NARRATIVAS DE UMA RESIDENTE EM TEMPOS PANDÊMICO

No ano de 2019, tanto o Brasil quanto o restante do mundo foram severamente impactados pela pandemia da Covid-19, resultando em repercussões significativas no âmbito do Programa de Residência Docente (PRD). Conforme previamente discutido neste estudo, a pandemia acarretou a redução da procura pelo programa, assim como na diminuição do corpo docente orientador. Dessa forma, o PRD empenhou-se em sua reconstrução pós-pandemia, preservando a sua excelência e qualidade de ensino.

Diante desse contexto, justifica-se a pertinência desta pesquisa em apresentar as narrativas de uma das professoras colaboradoras que vivenciou o programa de Residência durante o período pandêmico. Acredita-se que, naquele momento, novas demandas e possibilidades foram apresentadas para que os residentes pudessem completar o curso. O próprio Programa teve de reavaliar práticas até então não empregadas, assegurando a continuidade do curso sem desviar de seus objetivos.

Ao analisar o Produto Acadêmico Final (PAF) da professora Rubi, observou-se que, em decorrência das medidas de confinamento impostas pelas autoridades e especialistas em saúde, tornou-se inviável finalizar a aplicação do seu projeto na instituição de origem, dada a interrupção das atividades nas escolas.

Na narrativa da egressa, há o relato de que, durante esse período, solicitou demissão da instituição privada em que trabalhava pouco tempo antes do início da pandemia, uma vez que já não concordava mais com a proposta de trabalho. Dessa forma, dois fatores cruciais influenciaram na aplicação do PAF: o confinamento decorrente da pandemia da Covid-19 e a mudança de instituição.

[...] Eu já havia começado a executar o PAF, só que tinha que ter um produto. O resultado final não teve como eu apresentar, mas já estava sendo feito. Tanto que as fotografias são dos meus alunos, só que tinha que ter um resultado final do antes e o depois tipo transformação, infelizmente, não foi possível!

Por isso que a minha orientadora me orientou a colocar o Produto para ser desenvolvido depois, porque quando eu comecei a escrever o PAF, aí entrou a pandemia porque eu não comecei na pandemia, eu comecei antes da pandemia, mas ainda não havia começado a escrita.[...]

[...] As aulas presencial, eu fiz antes da pandemia, mas a parte escrita na pandemia. O que me facilitou porque eu pulei uma parte muito grande de coisas que para mim seria difícil, entendeu? Como por exemplo conseguir todas as autorizações dos responsáveis.[...]

[...] Ah! Outra coisa que de repente vai ser importante registrar, quando eu comecei a fazer o PRD, eu tava numa escola. Quando eu terminei estava em outra. Durante a escrita do trabalho eu estava numa escola que não era a primeira escola então também não teria como eu aplicar nessa escola, pois já estva em outra. Tudo isso acabou durando dois anos.

Eu pedi demissão da escola que eu trabalhava para ir trabalhar numa outra escola que inclusive é montessoriana que é totalmente atividade diversificada (referindo-se ao tema do seu PAF). Eu nem cheguei a trabalhar pois, no meu primeiro dia de aula foi o dia que o prefeito decretou para fechar as escolas e ficamos cinco meses em casa.

[...] Então, o resultado apresentado no PAF foi esse, minha auto-reflexão e análise como funcionário e como um profissional refletindo sobre a prática. [...] Muito mais do que ter um produto final foi a minha prática enquanto docente, qual é o meu olhar em relação a isso? Será que a minha prática condiz com que eu estou estudando? Com o que estou escrevendo? A minha análise pessoal do tema lincando o que estou lendo, o que estou aprendendo, o que estou estudando, com o que estou fazendo na sala de aula.

O relato de experiência da docente na aplicação do PAF, revela um percurso desafiador permeado por acontecimentos imprevistos, notadamente, a eclosão da pandemia da Covid-19.

Ao iniciar a execução do PAF, a docente deparou-se com a necessidade de criar um produto. Devido à interrupção das atividades escolares e à ausência de um desfecho concreto, contudo, viu-se impossibilitada de apresentar o resultado final planejado, que envolveria uma transformação perceptível na finalização do projeto, em relação ao período anterior.

A indicação da sua orientadora para adiar o desenvolvimento do produto, em virtude das circunstâncias pandêmicas, evidencia a necessidade de adaptação e flexibilidade diante dos desafios impostos por eventos externos. A docente destaca que começou a execução do PAF antes da pandemia, realizando aulas presenciais, mas a fase de escrita coincidiu com o contexto pandêmico, o que, surpreendentemente, facilitou alguns aspectos do processo ao evitar obstáculos relacionados à obtenção de autorizações dos responsáveis.

Um aspecto notável é a transição de escolas durante o período do PAF, acrescentando complexidade a aplicação do produto. A mudança de instituição, somada à paralisação temporária das atividades escolares, conduziu a uma reflexão sobre os desafios e oportunidades surgidos nesse intervalo de dois anos.

O relato revela não apenas os desafios práticos enfrentados durante a execução do PAF, mas também destaca a importância da reflexão pessoal e profissional. A docente enfatiza que, para ela, a experiência foi mais do que a produção de um produto final tangível; foi uma jornada de autoavaliação, análise da prática docente e alinhamento entre teoria e prática.

Assim, o PAF não apenas representa um registro formal das atividades desenvolvidas,

mas também se converte em uma ferramenta de autoconhecimento e avaliação crítica da prática pedagógica. A docente destaca a relevância de questionar se sua prática condiz com os conhecimentos adquiridos e as teorias estudadas, evidenciando uma abordagem reflexiva e conectada entre o que é aprendido e o que é efetivamente implementado em sala de aula. O depoimento ilustra a importância não apenas do resultado tangível, como também do processo reflexivo e do desenvolvimento profissional contínuo.

10 CONSIDERAÇÕES PARA SEGUIR REFLETINDO

Eu curti todo o processo! Eu não curti só aquele resultado e acabou, eu fiquei feliz. Curti todo o meu percurso no PRD. Eu comentei com você como eu mudei. Eu curti as pessoas que estavam ao meu redor, as trocas com os professores. Eu curti a troca com as minhas colegas, de ver a evolução também delas, então foi gostoso foi prazeroso.

Não foi algo doído, massacrante, eu acho que a gente tem que escrever, refazer, mas foi bacana até a postura delas quando corrigem o seu trabalho não sei com você, mas a minha orientadora tinha uma postura tão bacana quando ela ia corrigir, tão acolhedora. É isso! Eu acho que o CREIR ele é acolhedor, eu tive essa sensação de acolhimento não só do professor supervisor, mas dos outros professores. Então, assim, foi muito gostoso! SAFIRA

O relato que apresento, inspirado nas vivências da professora Safira e em diversos relatos das egressas que emergiram ao longo das entrevistas, delinea o meu próprio sentimento como egressa do Programa de Residência Docente. Ao longo desses relatos, as palavras das professoras frequentemente remetiam à minha própria experiência.

No ano de 2018, logo após a conclusão do curso de Pedagogia, deparei-me com um *folder* em um site na internet que promovia um programa de pós-graduação. Até então, desconhecia por completo a proposta e a natureza do curso, mas mesmo assim optei por me inscrever, movida pela curiosidade de explorar mais profundamente o trabalho na Educação Infantil. Costumo afirmar que foram as crianças da turma de pré-escola que me motivaram a buscar essa formação, pois me dei conta de que meu conhecimento era insuficiente para atender às demandas e aos seus questionamentos de maneira significativa, em um contexto dialógico.

Assim, ingressei no Programa de Residência Docente, mais precisamente no Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR). Ao longo desse período, percebi que meu entendimento sobre o trabalho na Educação Infantil carecia de aprofundamento, e foi no CREIR que aprendi, de maneira intensa e eficaz, como conduzir um trabalho de qualidade para as crianças e aplicá-lo na rede pública. Assim como as demais egressas, compartilhei minha jornada com parceiras, transformando não apenas pontos de vista, mas também minha prática pedagógica. Eduquei meu olhar sobre a criança e aprendi, de maneira prática, como integrar teoria e prática de forma complementar.

Hoje, engajar-me na pesquisa e escrever sobre um Programa que me impactou profundamente e compartilhar experiências exclusivas de quem vivenciou a residência enche-me de satisfação. Poder, ao longo da pesquisa, revisitar os Produtos Acadêmicos Finais das egressas e aprender com eles validam a excelência do trabalho desenvolvido na pós-graduação. Assim, reafirmo que os Produtos Acadêmicos Finais (PAFs) precisam circular por diversos

espaços; são trabalhos de excelência que estão no banco de teses e dissertações, ávidos por encontrar aplicação na prática dos professores de Educação Infantil.

Nesse contexto, evito nomear esta última seção como simples considerações finais, pois acredito que ainda há inúmeros pontos a serem discutidos e investigados sobre o Programa. Considero mais pertinente apresentar desdobramentos que possam alimentar uma contínua reflexão acerca do curso e de sua relevância no processo formativo docente.

Na presente pesquisa, intitulada "Os Impactos do Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II nas Práticas das Residentes egressas da Educação Infantil", propus-me a analisar as implicações do referido Programa e sua ação multiplicadora na formação das professoras egressas. O objetivo central foi investigar de que maneira as docentes, suas instituições, colegas e alunos foram beneficiados pelos conhecimentos adquiridos durante a especialização.

A partir das narrativas das docentes, tornou-se evidente que o curso influenciou diretamente suas práticas e relacionamentos com os alunos e colegas. Mesmo diante de desafios e resistências institucionais, tal como a professora Rubi destacou, o Programa abriu novas perspectivas, oferecendo possibilidades tanto para o relacionamento com as crianças quanto para a continuidade de seus estudos.

As falas das egressas indicou que o Programa de Residência Docente, especialmente, na área da Educação Infantil, percorre um caminho peculiar. Não se limita à aplicação de metodologias ou atividades em sala de aula, mas trata-se da transformação da atitude do professor. Isso é exemplificado pela implementação do Produto Acadêmico Final (PAF) pelas professoras Rubi e Safira, que abordaram temas, gerando reflexões e mudanças em suas rotinas diárias com as crianças. A aplicação do PAF pelas egressas, não foi uma atividade isolada, mas um processo que perdura nas práticas das docentes até o presente momento.

No contexto desta pesquisa, também foi de interesse compreender os desafios enfrentados pelas egressas durante sua participação no Programa, as dificuldades e possibilidades na aplicação do PAF e como as egressas estão aplicando os conhecimentos adquiridos na Especialização. Os desafios enfrentados pelas ex-residentes incluíram questões logísticas, como deslocamento entre as unidades do Colégio Pedro II, compreensão da dinâmica de trabalho do Centro de Referência em Educação Infantil e a implementação do PAF em suas instituições de origem. A exposição de suas experiências revelou convergências, como as dificuldades na locomoção mencionadas por Ágata e Rubi, e superações de obstáculos na execução do PAF, destacadas por Rubi e Safira. Notavelmente, as docentes buscaram soluções

e perceberam possibilidades viáveis no contexto em que estavam inseridas na época.

O cerne deste estudo foi refletir sobre a importância da formação docente simultânea à prática, em que teoria e prática estivessem intrinsecamente vinculadas ao processo formativo, sendo o Programa de Residência Docente o espaço de formação continuada. Na pesquisa, também busquei investigar em que medida o PRD afetou a prática profissional das ex-residentes da Educação Infantil e como contribuiu para a formação continuada do docente.

Sendo assim, frequentemente, nos relatos das egressas, destaco a importância da conexão entre teoria e prática como algo marcante durante o Programa. Elas afirmaram que a aplicação prática dos conhecimentos teóricos proporcionou uma maior apropriação de suas atividades, contribuindo para a formação de sua identidade como professoras da Educação Infantil.

As narrativas também apontaram para a relevância do acompanhamento das orientadoras, que desempenharam papel significativo no processo formativo. O apoio na elaboração do trabalho final, a sensibilidade no ensino e a troca ativa entre orientador e orientandos foram fundamentais para o crescimento profissional das egressas, incentivando-as a considerar outras possibilidades para dar continuidade à sua formação acadêmica.

Conforme descrito nas narrativas das egressas, outro impacto substancial do Programa sobre a vida profissional das professoras foi a transformação de perspectiva em relação às crianças. As docentes destacaram que as leituras dos textos, as interações com as orientadoras e crianças do CREIR, bem como a observação do trabalho desenvolvido no local contribuíram para uma educação do olhar. Essa mudança de enfoque resultou na concepção da criança como protagonista e coautora do processo educativo, sendo percebida em sua totalidade como pesquisadora e produtora de conteúdo.

A partir dessa nova perspectiva, a relação das educadoras com seus alunos foi profundamente impactada, uma vez que as crianças passaram a ser o epicentro do planejamento, em conformidade com as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (2009). Essa alteração de perspectiva evoca a memória da narrativa da professora Safira, que afirmou em uma das entrevistas: "Após o Programa de Residência Docente, Mayra, não podemos mais ser as mesmas!"

Diante do exposto, é possível inferir que o Programa de Residência Docente emerge como um relevante curso de formação continuada, contribuindo para o aprimoramento profissional de professores da educação básica, tanto para aqueles em fase inicial de carreira quanto para os mais experientes no exercício do magistério. Além de oferecer de forma gratuita

a certificação de pós-graduação *lato sensu*, o Programa viabiliza a integração dos conhecimentos teóricos à prática docente.

Na presente pesquisa, também, busquei evidenciar que a adoção de minicursos e oficinas, de maneira síncrona ou assíncrona, após o período pandêmico, tornou o curso mais acessível, reduzindo deslocamentos e custos para os professores. Observei, igualmente, que ao longo do tempo houve uma diminuição no número de vagas disponíveis para candidatos ao programa de residência, sendo esse declínio acentuado no período pós-pandêmico, indicando uma diminuição na procura pelo curso. Sendo assim, compreendo que o Programa continua a enfrentar desafios, como perda de incentivos financeiros, visando preservar sua legitimidade e relevância no âmbito das políticas de formação de professores.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, P. R. D. *et al.* **RESIDÊNCIA DOCENTE**. Rede Estrado - Anais 2017, Brasília DF, 2016. Disponível em: https://anaisbr2017.redeestrado.org/files/abstracts/000/000/511/original/RESID%C3%80NCIA_DOCENTE_-_COMPLETO.pdf. Acesso em: 12 jun. 2024.
- ARAÚJO, P. **Residência na formação e a construção da profissionalidade docente: analisando a experiência do Programa Residência Docente do Colégio Pedro II**. 2019. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019
- BONDÍA, J. L. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Tradução Cristina Antunes; João Wanderley Geraldi. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jun. 2024.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 136 p.
- BRAGANCA, I. F. S. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-167, maio/ago. 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822011000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 jun. 2024.
- BRAGANÇA, I. F. S. Pesquisa-formação e histórias de vida de professoras brasileiras e portuguesas: reflexões sobre tessituras teórico-metodológicas. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 37-48, 2018. DOI: 10.26843/v2.n2.2009.552.p37 - 48. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/552>. Acesso em: 12 jun. 2024.
- BRAGANÇA, I. F. S. Pesquisa-formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico metodológicas. *In*: ABRAHÃO, M.H. M. B.; CUNHA, J. L.; BOAS, L. L. (orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica**: diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: CRV, 2018. v.1, p. 65-81.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília,DF p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 12 jun. 2024.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, 2009.
- BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação

de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 30 jan. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 09 maio 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 11 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 30 dez. 2008.

BRASIL. Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino; altera as Leis nº. 8.168, de 16 de janeiro de 1991, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e 11.526, de 4 de outubro de 2007; revoga as Leis nº. 5.490, de 3 de setembro de 1968, e 5.758, de 3 de dezembro de 1971, e os Decretos-Leis nº. 245, de 28 de fevereiro de 1967, 419, de 10 de janeiro de 1969, e 530, de 15 de abril de 1969; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12677.htm. Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Casa Civil, Brasília, DF, 4 abr. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005>. Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado Nº 227, de 2007**. Acrescenta dispositivos à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir a residência educacional a professores da educação básica. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg->

getter/documento?dm=4781776&ts=1630446171631&disposition=inline. Acesso em: 12 jun. 2024.

CAMPOS, M. M. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan./dez. 2008. Disponível em: retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/130/232. Acesso em: 12 jun. 2024.

CAVALIERE, A. M. O Colégio Pedro II encontra o Século XXI. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, p. 187-196, 2008.

COLÉGIO PEDRO II. Assessoria de Comunicação Social. **CPII 180 anos: trajetória que se confunde com a história do ensino no Brasil**. Rio de Janeiro: Assessoria de Comunicação Social, 4 set. 2017. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/component/content/article.html?id=6811>. Acesso em: 10 jun. 2024.

COLÉGIO PEDRO II. Centro de Referência em Educação Infantil Realengo. **Projeto Político Pedagógico**. Rio de Janeiro: [s. n.], 2017. 58 p. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/blog/creir/documentos-do-creir/nosso-ppp/>. Acesso em: 13 jun. 2024.

COLÉGIO PEDRO II. **Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura. Edital N° 09/2018: Admissão ao Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II (PRD-2018)**. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: http://dhui.cp2.g12.br/dhui_arquivos/ano_2018/certame_0203/oferta_0222/Edital_n_09_PRD_2018.pdf. Acesso em: 12 jun. 2024.

COLÉGIO PEDRO II. **Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura. Edital N° 01/2019: Abertura de processo seletivo de candidatos para o Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II (PRD-2019)**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: http://dhui.cp2.g12.br/dhui_arquivos/ano_2019/certame_0239/oferta_0268/Edital_012019_PRD.pdf. Acesso em: 12 jun. 2024.

COLÉGIO PEDRO II. **Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura. Edital N° 04/2019: Abertura de processo seletivo de candidatos para o Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II (PRD-2019.2)**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: http://dhui.cp2.g12.br/dhui_arquivos/ano_2019/certame_0253/oferta_0284/Edital_042019_PRDagosto.pdf. Acesso em: 12 jun. 2024.

COLÉGIO PEDRO II. **Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura. Edital N° 06/2022: Abertura de processo seletivo de candidatos para o Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II (PRD-2022)**. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: http://dhui.cp2.g12.br/dhui_arquivos/ano_2022/certame_0356/oferta_0387/Edital_n_06_2022_PRD.pdf. Acesso em: 13 jan. 2023.

COLÉGIO PEDRO II. **Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura. Edital N° 13/2022: Abertura de processo seletivo de candidatos para o Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II (PRD-2022)**. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em:

http://dhui.cp2.g12.br/dhui_arquivos/ano_2022/certame_0364/oferta_0398/Edital_n_132022_PRD.pdf. Acesso em 13 jun. 2024.

COLÉGIO PEDRO II. PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA (org.). **Manual do Professor Residente**: Programa de Residência Docente. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2018. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/blog/prdcp2/files/2018/07/Manual-do-Residente-Final.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2024.

COLÉGIO PEDRO II. PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA (org.). **Manual do Professor Residente**: Programa de Residência Docente. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2019. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/blog/prdcp2/files/2019/06/Manual-do-Residente-2019.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2024.

COLÉGIO PEDRO II. PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA (org.). **Manual do Professor Residente**: Programa de Residência Docente. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2022.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Jorge Almeida Guimarães. Nº 206. **Portaria nº 206 de 21 de outubro de 2011: Dispõe sobre o apoio à execução do Programa Residência Docente no Colégio Pedro II**. Brasília, DF, 25 out. 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9287-portaria110-271011-pdf&category_slug=outubro-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 jun. 2024.

CORSARO, W. *The sociology of childhood*. Califórnia: Pine Forge, 1997.

COSTA, S. A. **Residência Docente, formação e profissionalização de professores: as experiências de egressos do Programa do Colégio Pedro II**. Orientadora: Prof^ª Dra Sônia Regina Mendes dos Santos. 2017. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura, e Comunicação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, RJ, 2017. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/10225/1/Dissertacao%20Samara%20Andrade%20da%20Costa.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2024.

COSENZA, A.; DIAS, J. M. T.; AMORIM, C. C. Formação Continuada em um Programa de Residência Docente: a experiência da UFJF. **Formação Docente**: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 31-42, set./dez. 2020. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/435/253>. Acesso em: 14 jun. 2024.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. *In*: NÓVOA, A; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal, RN: EDUFRRN, 2014. p. 77-90.

DRAGOFARIAS, S. História e política da educação infantil. *In: KRAMER, S. et al. Educação infantil em curso*. Rio de Janeiro, Ravil, 1997.

GUEDES, L. **O Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II: Escritas de formação na área dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ludmila Thomé de Andrade. 2018. 161 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2018/tLuizaGuedes.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2024.

KRAMER, S. (org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

MALAGUZZI, L. Histórias, ideias e filosofia básica. *In: EDWARDS, C; GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016.

MATTOS, F. R.; MARQUES, J.; MARTINS, A. S. R. O Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II: Histórico E Perspectivas. **Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 12, n. 25, p. 43-52, 2020. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/428>. Acesso em: 11 jun. 2024.

MICARELLO, H. Formação de profissionais da educação infantil: sair da teoria e entrar na prática? *In: KRAMER, S. (org.). Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005. p. 141-155.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, Lisboa, n. 350, p. 203-218, set./dez. 2009.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. *In: NÓVOA, Antônio (org.). Vidas de professores*. 2. ed. Porto, PT: Porto Editora, 2013. p. 11-25.

NUNES, M. F.; KRAMER, S. Educação infantil e expansão da escolaridade obrigatória: questões para a política, a formação e a pesquisa. *In: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (org.). Educação infantil: formação e responsabilidade*. Campinas: Papyrus, 2013. p. 31-48.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. Tradução: Vania Cury. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SANT'ANNA, N. F. P.; MATTOS, F. R. P.; COSTA, C. S. Educação continuada para os professores: experiência do Programa Residência do Professor do Colégio Pedro II. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 249-278, out./dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n4/1982-6621-edur-31-04-00249.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2024.

SANTOS, C. A. **A Estética na Educação Infantil**: espaço de criação, significação e ressignificação. Orientadora: Camila dos Anjos Barros. 2017. 52 f. Produto Acadêmico Final (Programa de Residência Docente) - Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2017.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *In*: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A.B. (org.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: Edições Asa, 2004. p. 9-34.

SARMENTO, M. J. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios e praxeológicos. *In*: ENS, R.T.; GARANHANI, M. C. (org.) **A sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 13-46.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TEDESCO, J. C. **Nas cercanias da memória**: temporalidade, experiência e narração. Passo Fundo: UPF; Caxias do Sul: EDUCS, 2004.