

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
MESTRADO PROFISSIONAL EM PRÁTICAS DE
EDUCAÇÃO BÁSICA

Camila Antonia da Silva Santos

ECOS DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA DOCENTE
EM UNIDADES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Rio de Janeiro
2025



Camila Antonia da Silva Santos

**ECOS DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA DOCENTE EM UNIDADES DE
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
2025

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

S237 Santos, Camila Antonia da Silva
Ecos do Programa de Residência Docente na educação infantil /
Camila Antonia da Silva Santos. - Rio de Janeiro, 2025.

151 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. Formação continuada. 4. Políticas públicas em
educação. I. Martins, Aira Suzana Ribeiro. II. Colégio Pedro II. III.
Título.

CDD 372

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Camila Antonia da Silva Santos

ECOS DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA DOCENTE NA 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: 12/05/2025.

Banca Examinadora:

Professora Dra. Aira Suzana Ribeiro Martins (Orientadora)
Colégio Pedro II

Professor Dr. Jorge Luiz Marques de Moraes
Colégio Pedro II

Professora Dra. Gabriela Barreto da Silva Scramingnon
UNIRIO

Rio de Janeiro
2025

Dedico este trabalho a todas as pessoas que, com suas mãos, gestos e palavras, semearam em mim o ofício de ensinar. A cada olhar que me fez ver além, a cada partilha que me fez crescer, e a cada voz que ecoou em meu caminho, transformando-me, pouco a pouco, em professora.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, luz que ilumina cada passo da minha jornada, concedendo-me força e oportunidades para alcançar esta importante etapa da minha vida.

À minha mãe, Neide, minha fortaleza e guia, que com seu amor incondicional e palavras de incentivo me sustentou nos momentos mais difíceis e sempre me impulsionou a seguir em frente.

Ao meu irmão, Junior, sinto um imenso orgulho em trilhar um caminho que segue o brilho de seus passos.

À minha orientadora, Aira Suzana Ribeiro Martins, por sua sabedoria, tranquilidade e carinho, que enriqueceram minha caminhada acadêmica.

À banca, professora Dra. Gabriela Scramingnon e professor Jorge Marques, por suas contribuições que fortaleceram este trabalho.

À minha diretora e amiga Vanessa Simões, que me apoiou com generosidade, garantindo as melhores condições para que eu pudesse realizar este sonho.

À querida amiga Rosilene Barrento, cuja confiança e incentivo me fizeram acreditar que o mestrado era possível. Sua presença em todos os momentos foi um porto seguro.

À equipe do EDI Eu Sou, pelas reflexões que ajudaram a costurar este percurso.

Às colaboradoras da pesquisa, pela confiança depositada e disponibilidade, que tornaram este trabalho possível.

Aos colegas do MPPEB, cujas trocas, apoio e sorrisos tornaram essa caminhada mais leve, com um carinho especial para Hebe, Bruna e Mateus.

E, finalmente, às crianças, que todos os dias me ensinam o verdadeiro sentido do que é aprender. São elas que me renovam e me fazem buscar, sempre, ser uma professora melhor e mais humana.

*Agora entendo que a minha infância é o único lugar
aonde sempre, sempre poderei voltar.*

Que sou quem sou porque fui aquela criança.

Só me resta reverenciar aquela minha infância!

(Friedmann, 2020)

RESUMO

SANTOS, Camila Antonia da Silva. **Ecossistema do Programa de Residência Docente em unidades de Educação Infantil**. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2025.

O Programa de Residência Docente (PRD) do Colégio Pedro II (CPII) é um projeto, cuja finalidade principal é viabilizar a formação continuada de professores da Educação Básica. Diante da necessidade de se investir na formação dos profissionais das infâncias, como forma de garantir mais qualidade da Educação Infantil, destaca-se o PRD, por ter como uma de suas metas aprimorar academicamente e profissionalmente o conhecimento dos participantes para serem multiplicadores dos saberes adquiridos no Programa em suas respectivas unidades escolares. Visando analisar os efeitos dessa política pública educacional no contexto da prática, foram escolhidas três egressas do PRD, partindo do pressuposto de serem casos de sucesso na multiplicação dos conhecimentos adquiridos pelo programa. A partir de tal entendimento, surge a questão: Quais fatores foram favoráveis para as egressas do PRD se tornarem multiplicadoras dos conhecimentos adquiridos? O objetivo geral da pesquisa é investigar os fatores que influenciaram egressas do PRD a se tornarem multiplicadoras dos conhecimentos adquiridos no programa em unidades de Educação Infantil da Prefeitura do Rio de Janeiro. O aporte teórico é à luz dos teóricos Ball (1994) e Mainardes (2006), com suas contribuições sobre políticas públicas e o método ciclo de políticas. Em relação à formação continuada e à Residência Docente, são utilizadas as discussões de Imbernón (2022) e Nóvoa (2009). A fundamentação sobre a formação do professor das infâncias e os conceitos relacionados à Educação Infantil e suas especificidades são realizadas sob as lentes de Kramer (2006), Barbosa e Horn (2008) e Kishimoto (2002). A pesquisa se fundamentou em uma metodologia com abordagem qualitativa, exploratória, com aspectos descritivos e elementos inspirados na modalidade estudo de casos múltiplos. Os dados gerados pela pesquisa, a partir da Análise Textual Discursiva, de Moraes e Galiazzi (2016), permitiram identificar os benefícios oferecidos aos egressos do programa, bem como possíveis fragilidades do PRD, oferecendo oportunidades de ajustes. O produto educacional, fruto da pesquisa, é um *e-book* teórico-prático direcionado para professores de Educação Infantil. Esse material é enriquecido com estratégias práticas que se inspiraram nas experiências das egressas do programa que, baseadas nos saberes adquiridos durante o PRD, transformaram em fazeres. O *e-book* poderá servir como fonte de inspiração de práticas desenvolvidas dentro da escola e para a escola, com seus movimentos de idas e vindas. Espera-se, desse modo, que os resultados desta pesquisa forneçam uma compreensão mais aprofundada dos efeitos do Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II.

Palavras-chave: Programa de Residência Docente; educação infantil; formação continuada; políticas públicas educacionais; ciclo de políticas.

ABSTRACT

SANTOS, Camila Antonia da Silva. **Ecos do Programa de Residência Docente em unidades de Educação Infantil**. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2025.

The Programa de Residência Docente (PRD) of Colégio Pedro II (CPII) is a project aimed at providing continuous training for Basic Education teachers. Given the need to invest in the training of early childhood professionals to ensure higher quality Early Childhood Education, the PRD stands out for its goal of academically and professionally enhancing participants' knowledge so that they become multipliers of the skills acquired in the program within their respective schools. To analyze the effects of this public education policy in practice, three PRD graduates were selected, based on the assumption that they were successful in multiplying the knowledge gained through the program. From this understanding, the following question arises: What factors enabled PRD graduates to become multipliers of the knowledge acquired? The general objective of this research is to investigate the factors that influenced PRD graduates to become knowledge multipliers in Early Childhood Education units of the Rio de Janeiro municipal network. The theoretical framework draws on the works of Ball (1994) and Mainardes (2006), with their contributions on public policies and the policy cycle method. Regarding continuing education and the Programa de Residência Docente, the discussions by Imbernón (2022) and Nóvoa (2009) are utilized. The foundation for early childhood teacher training and the concepts related to Early Childhood Education are examined through the lenses of Kramer (2006), Barbosa and Horn (2008), and Kishimoto (2002). The research employed a qualitative, exploratory methodology, with descriptive aspects and elements inspired by the multiple case study approach. Data generated by the research, through Discourse Textual Analysis, allowed for the identification of the benefits offered to program graduates, as well as possible weaknesses in the PRD, providing opportunities for improvement. The educational product resulting from the research is a theoretical-practical e-book aimed at Early Childhood Education teachers. This material is enriched with practical strategies inspired by the experiences of program graduates who, based on the knowledge acquired during the PRD, transformed theory into practice. The e-book will serve as a source of inspiration for practices developed within and for schools, with their dynamic movements of give and take. It is hoped that the results of this research will provide a deeper understanding of the effects of the Programa de Residência Docente at Colégio Pedro II.

Keywords: Programa de Residência Docente; early childhood education; continuing education; educational public policies; policy cycle.

LISTA DE FIGURAS (ILUSTRAÇÕES)

Figura 1 - Modalidades do Ensino Profissional e Técnico do Colégio Pedro II.....	42
Figura 2: Códigos das unidades de sentido	78
Figura 3 — Produção da escrita do Metatexto	105
Figura 4- Capa do Produto Educacional	118
Figura 5- Apresentação do PRD	121
Figura 6- Objetivos do PRD.....	121
Figura 7- Seção do PE: Pedagogia de Projetos na Educação Infantil.....	122
Figura 8- Seção do PE: Da decoração à autoria	122
Figura 9- Seção do PE: Documentação Pedagógica	122
Figura 10- Relato de experiência	123
Figura 11- Exemplo de Caso de Ensino	123
Figura 12- Convite à reflexão	124
Figura 13- Exemplo de articulação entre fundamentação teórica e prática pedagógica no Produto Educacional	125
Figura 14- Exemplo de Caso de Ensino do PE.....	128
Figura 15- Oficina 1	131
Figura 16- Oficina 2.....	131
Figura 17- Oficina 3.....	131

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Campi, ano de fundação e cursos	44
QUADRO 2 – Características das participantes da pesquisa	72
QUADRO 3 – US: Relação entre a formação inicial e as práticas pedagógicas na Educação Infantil	82
QUADRO 4 – US: Relação entre a formação inicial e o PRD	83
QUADRO 5 – US: Potencialidades do PRD	85
QUADRO 6 – US: Fragilidades do PRD	86
QUADRO 7 – US: Motivação para participação no PRD	88
QUADRO 8 – US: Implementação do PAF	90
QUADRO 9 – US: Revisitação do PAF	95
QUADRO 10 – US: Contribuições do PRD para a gestão pedagógica	97
QUADRO 11 – US: Desenvolvimento da postura crítica e reflexiva	100
QUADRO 12 – Categorização	104

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Modalidade de reservas de vaga	41
Tabela 2 – Cursos Técnicos e Profissionais do Colégio Pedro II.....	43
Tabela 3 – Trabalhos acadêmicos sobre o Programa de Residência Docente.....	63
Tabela 4 – Trabalhos acadêmicos sobre o Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II	63
Tabela 5 – Tema das oficinas, data e número de participantes	130

LISTA DE ABREVIACOES

ATD- Análise Textual Discursiva

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CPII- Colégio Pedro II

CREIR- Centro de Referência de Educao Infantil de Realengo

DCNEI- Diretrizes Curriculares Nacionais da Educao Infantil

EDI- Espaço de Desenvolvimento Infantil

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

PAF- Produto Acadêmico Final

PEI- Professor de Educao Infantil

PRD- Programa de Residência Docente

RCNEI- Referencial Curricular Nacional da Educao Infantil

SME/RJ- Secretaria Municipal de Educao do Rio de Janeiro

US- Unidade de significado

SUMÁRIO

O ENCONTRO COM O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA DOCENTE DO COLÉGIO PEDRO II.....	15
INTRODUÇÃO	17
1 CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA	22
2 O PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	27
2.1 A formação inicial em Pedagogia e a Educação Infantil.....	27
2.2 A Educação Infantil no Brasil.....	31
2.3 A Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.....	35
3 COLÉGIO PEDRO II.....	39
4 HISTÓRICO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA DOCENTE DO COLÉGIO PEDRO II SOB A PERSPECTIVA DOS CICLOS DAS POLÍTICAS	48
4.1 Contexto de influência: o convite à inovação	49
4.2 Contexto de produção de texto: Do discurso para o papel	54
4.3 Contexto da prática: O encontro do PRD do Colégio Pedro II e da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro	57
4.4 Contexto dos resultados/efeitos	62
4.5 Contexto da estratégia política	66
5 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	70
5.1 Tipo de pesquisa	70
5.2 Caracterização do campo da pesquisa e participantes	71
5.3 Aspectos éticos	74
6 ANÁLISE DOS DADOS	77
6.1 Teoria da Análise Textual Discursiva.....	77
6.2 Aplicação da Teoria Textual Discursiva.....	80
6.3 Metatexto na ATD	105
7 OS EFEITOS DO PRD: UMA FORMAÇÃO COLABORATIVA EM UM CENÁRIO DE CARÊNCIAS E DESCONTINUIDADE COM A FORMAÇÃO CONTINUADA.....	106

8	PRODUTO EDUCACIONAL	118
8.1	Metodologia do Produto Educacional	127
8.2	Validação do Produto Educacional.....	129
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
	REFERÊNCIAS.....	138
	APÊNDICE - ROTEIRO DE ENTREVISTAS	145
	ENTREVISTA -PARTE 1- ÊNFASE NO CONTEXTO DA PRÁTICA	145
	ENTREVISTA- PARTE 2- CONTEXTO DOS RESULTADOS/ EFEITOS	146
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –	
	MAIORES DE IDADE.....	148
	ANEXO B- AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA PELO CEP.....	150
	ANEXO C – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA PELA SECRETARIA	
	MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO	151

O ENCONTRO COM O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA DOCENTE DO COLÉGIO PEDRO II

Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico.

(Freire, 2020, p. 14).

O Programa de Residência Docente (PRD) do Colégio Pedro II (CPII) foi um divisor de águas em minha trajetória profissional. Vinda do Curso Normal e graduada em Letras, iniciei minha carreira na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) em 2012, prestando o primeiro concurso de Professores de Educação Infantil (PEI). Naquela época, a identidade do cargo de PEI da SME/RJ estava em construção e as formações continuadas em serviço foram, gradualmente, introduzidas ao longo do tempo. No início, a exigência mínima para o concurso era apenas o Curso Normal, o que me levou, sem experiência prática e cursando uma graduação não direcionada para aquele segmento, a reproduzir práticas tradicionais e adultocêntricas, distanciadas das teorias acadêmicas. Ao concluir minha graduação em 2015, senti a necessidade de ressignificar meu papel como Professora das Infâncias, buscando uma especialização voltada para a Educação Infantil. Nesse contexto, tomei conhecimento do PRD-CPII, enxergando nele uma oportunidade de transformação e aprimoramento da minha prática docente.

Quando ingressei no PRD, em 2016, vivenciei um período de imersão em um ambiente formativo, marcado por trocas de experiências, reflexões teóricas e práticas pedagógicas inovadoras. O Produto Acadêmico Final (PAF), resultante da minha participação no Programa, foi dividido com toda a equipe docente da minha unidade ao longo do curso. O conhecimento adquirido para além do PAF não se limitou apenas ao contexto das interações com as crianças, mas se estendeu aos meus colegas professores, que perceberam as mudanças em minha prática pedagógica. Assim, o encontro entre o PRD e minha trajetória se entrelaçou pela primeira vez.

Em 2022, tornei-me, além de professora regente, parte da equipe gestora, exercendo a função de Professora Articuladora, isto é, responsável pela gestão pedagógica, em colaboração com a direção, como mediadora entre o currículo e os profissionais, assegurando o cumprimento das diretrizes educacionais e promovendo a formação continuada dos professores.

Diante do novo desafio frente à orientação pedagógica da equipe, percebi certa fragilidade na formação de alguns professores e resistência em ressignificar suas práticas, e estar em consonância com práticas mais atuais. Mesmo tendo realizado as formações propostas pela SME/RJ e com conhecimento dos documentos oficiais que regem o segmento, ainda encontrava propostas pedagógicas, em que a criança não era o centro da atividade. Isso me fez perceber o grande auxílio do PRD e, também, compreender a importância de uma formação continuada em serviço.

Nesse contexto, surgiu a motivação para minha pesquisa de mestrado, impulsionada pela experiência vivenciada no PRD, tanto durante quanto após a especialização. Meu objetivo é aprofundar o entendimento sobre essa formação e suas implicações na prática educacional. Além disso, a pesquisa explora outras unidades de Educação Infantil dentro da SME/RJ que foram beneficiadas pelo efeito do Programa, por meio das experiências de suas egressas. Assim, em 2023, o PRD e minha trajetória se entrelaçam novamente.

INTRODUÇÃO

No cenário mais amplo da Educação Infantil no Brasil, observa-se um histórico marcado por políticas assistencialistas e práticas pedagógicas voltadas à guarda da criança, higiene e cuidado. Essa etapa da educação podia, também, ter o perfil de preparatório para o Ensino Fundamental. No entanto, é importante destacar que a Educação Infantil, como um segmento autônomo, tem como objetivo principal o desenvolvimento integral da criança, e não apenas prepará-la para a próxima etapa escolar. Nesse viés, é de notar que, mesmo ao ser integrada à área da educação, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (1996), as marcas de outrora ainda persistem, uma vez que muitos profissionais atuantes na Educação Infantil veem teorias advindas dos marcos legais como algo que não se aplica na prática de sua realidade. Desse modo, é evidente a necessidade de se investir em programas de formação continuada de professores, por meio de políticas públicas educacionais, pois investir na formação dos profissionais das infâncias é uma das formas de aprimorar a qualidade da Educação Infantil no país.

Com a Política Nacional de Formação de Professores, oriunda do decreto presidencial nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, foram criados programas de formação continuada com regime colaborativo entre União, estados e municípios. Nesse cenário, foi implantado o PRD como projeto-piloto no ano de 2012 em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com oferta de bolsas aos participantes. Após 2015, o programa não contou mais com o investimento da CAPES devido a um corte de verbas, sendo interrompidas, conseqüentemente, as bolsas dos professores residentes. Partindo dessa temática, como contexto de estudo, esta pesquisa propõe abordar o PRD nos contextos da influência, da produção de texto, da prática, do efeito, e das estratégias políticas, a partir dos documentos oficiais, das narrativas de egressos do Programa e da observação da pesquisadora. Um dos objetivos, presentes no edital do PRD, é capacitar os participantes do programa a agirem como multiplicadores em seus ambientes educacionais. A problemática desta pesquisa partiu do seguinte pressuposto defendido pela pesquisadora: há casos considerados de sucesso com ações efetivas de multiplicação dos conhecimentos adquiridos no PRD para outros docentes das unidades em que atuam. Dentre esses casos, esta pesquisa se detém em três, nos quais pretende verificar como foi o efeito da política do PRD nas unidades pesquisadas, por meio da multiplicação dos conhecimentos adquiridos, como se verá ao longo da pesquisa. Para

fazer o levantamento desse efeito do PRD, utilizaram-se entrevistas semiestruturadas, inspiradas no modelo de Mainardes (2006), com o objetivo de extrair informações detalhadas sobre a influência do Programa nas práticas pedagógicas dos professores.

Nesse contexto, surge a questão: Quais fatores foram favoráveis para as egressas do PRD se tornarem multiplicadoras dos conhecimentos adquiridos nas unidades em que atuam? O objetivo geral deste estudo é investigar os fatores que influenciaram egressas do Programa de Residência Docente (PRD) a se tornarem multiplicadoras dos conhecimentos adquiridos nesse programa, colaborando para a melhoria da prática pedagógica em suas unidades de trabalho.

Cabe elucidar que este estudo não tem a intenção de idealizar o Colégio Pedro II ou de sugerir que suas práticas sejam perfeitas ou superiores em comparação com outras instituições. Reconhece-se que cada ambiente educacional enfrenta desafios e possui suas próprias particularidades. A Educação Infantil do CPII, localizada no *campus* de Realengo e nomeada Centro de Referência de Educação Infantil de Realengo (CREIR), apresenta características únicas que, muitas vezes, a diferenciam de outras unidades escolares como as da rede municipal. No entanto, apesar das diferenças, as experiências teórico-práticas vivenciadas no CREIR podem contribuir para que os professores residentes reflitam sobre seu fazer pedagógico. Essas experiências não devem ser vistas como imitação de um modelo, mas como ferramentas de formação em um contexto colaborativo. A colaboração entre os professores do CPII e da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) é considerada aqui como um caminho para união e oportunidade de contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica.

Neste estudo, os objetivos específicos abrangem: descrever o PRD do Colégio Pedro II sob a perspectiva do Ciclo de Políticas (Mainardes, 2006), levantar as percepções de egressas do Programa sobre a aplicabilidade e multiplicação das propostas do PRD em unidades da SME/RJ; compreender como ocorre a multiplicação dos conhecimentos adquiridos no Programa nas unidades pesquisadas; analisar os desafios enfrentados pelas egressas na aplicação e multiplicação desses conhecimentos em suas unidades de trabalho; documentar em um *e-book* os efeitos do Programa de Residência Docente (PRD), destacando as práticas pedagógicas e estratégias implementadas nas unidades pesquisadas.

Para delimitação da pesquisa, foram selecionadas três egressas do PRD, professoras de Educação Infantil de unidades da Prefeitura do Rio de Janeiro e que compõem a equipe gestora, isto é, profissionais que ocupam os cargos de diretor, de diretor adjunto ou de professor articulador. Esse grupo específico possui, entre as principais funções, a atribuição de planejar,

de coordenar, de acompanhar e de avaliar as ações pedagógicas, além do gerenciamento dos momentos de formação continuada da equipe docente. O critério utilizado para a escolha dos participantes da pesquisa foi terem cursado o PRD e estarem no trabalho de gestão escolar, procurando implantar em suas unidades escolares as práticas aprendidas na Residência Docente. É importante destacar que as mudanças realizadas pelas três profissionais, inspiradas nos conhecimentos adquiridos no PRD, foram bem-recebidas por suas comunidades docentes. Ressalta-se que a opção pelo enfoque em gestoras não se dá por uma questão de hierarquia, mas pela relevância de seu papel na formação continuada em serviço dos professores, facilitando a análise do objetivo do PRD de transformar os professores em multiplicadores dos conhecimentos adquiridos na especialização.

A escolha por unidades da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro para esta pesquisa é fundamentada em diversos aspectos. Primeiramente, a pesquisadora autora do estudo atua diretamente em uma unidade municipal de Educação Infantil na cidade, o que proporciona certa familiaridade e compreensão do contexto, dos desafios e das práticas pedagógicas vigentes nessas instituições. Em segundo lugar, a rede municipal de ensino do Rio de Janeiro representa uma amostra significativa e diversificada da realidade educacional, social e cultural presente não só na capital, mas também em municípios vizinhos, como os da Baixada Fluminense. Essa rede, além de refletir a pluralidade socioeconômica e cultural da região, também ecoa como voz influente para outros municípios e outras localidades da região metropolitana do Rio de Janeiro para a formulação e adequação de políticas educacionais.

Como produto educacional, foi elaborado um *e-book* intitulado de “Entre Saberes e Fazeres: O Legado do Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II na Educação Infantil”. Esse material, de natureza teórico-prática tem como objetivo inspirar docentes por meio do compartilhamento de práticas pedagógicas. Não se busca, contudo, padronizar práticas docentes, desconsiderando a autoria dos professores, seus contextos territoriais e culturais, uma vez que o PRD valoriza e estimula a criação de trabalhos autênticos, alinhados à realidade de cada residente. O Programa visa promover reflexões e práticas emancipatórias. Ao longo das páginas, foram explorados os saberes construídos de acordo com o PRD, convertendo-os em ações aplicáveis e inspiradoras para educadores que buscam inovação e aprimoramento em sua prática docente. Ademais, o Produto Educacional tem também o papel de divulgar o PRD e alguns temas presentes nos Produtos Acadêmicos Finais, os PAFs.

Com a devida autorização das professoras colaboradoras, o *e-book* apresenta práticas pedagógicas e estratégias levantadas pela pesquisadora, fundamentadas nos saberes adquiridos no PRD e transformados em fazeres, unindo teoria e prática. Sob as lentes de Shulman (2015),

tenciona-se promover uma reflexão acerca do fato de a Educação, diferentemente de outras áreas, não preservar suas criações de sucesso e possuir uma frustrante amnésia documental de boas práticas pedagógicas. Assim, de acordo com o mesmo educador, “as melhores criações dos educadores são perdidas por seus pares tanto contemporâneos como futuros.” (Shulman, 2015, p. 212). Desse modo, a elaboração de um *e-book* poderá ser uma forma de se registrarem práticas utilizadas e compartilhá-las, apresentando possibilidades de caminhos pedagógicos, a partir de projetos inovadores desenvolvidos pelas colaboradoras da pesquisa em suas realidades.

A pesquisa justifica-se pelo aspecto pessoal, pelo fato de o PRD estar ligado à experiência da pesquisadora, que vivenciou os resultados positivos da formação fornecida pelo Colégio Pedro II em sua própria carreira. De acordo com a classificação de Deslandes (2016, p.7), essa justificativa pode ser descrita como de ordem pessoal, uma vez que a escolha do problema de estudo está intrinsecamente ligada à “trajetória profissional e biográfica do pesquisador”, que confirma a importância prática e os impactos positivos em sua própria carreira e no contexto educacional em que atua. A pesquisadora confirma a importância da formação profissional no contexto da Educação Infantil e acredita que o PRD teve um papel fundamental no seu desenvolvimento profissional. Além disso, comprovou os benefícios diretos da formação nas crianças atendidas por ela e em sua unidade escolar. Essa experiência prática motivou o interesse em investigar outros casos bem-sucedidos do Programa, com o objetivo de compreender e compartilhar as experiências que possam beneficiar outros profissionais e, conseqüentemente, as crianças atendidas por eles.

Esta pesquisa torna-se relevante no aspecto social em virtude de se tratar da análise e da divulgação da aplicabilidade de uma política pública educacional de formação continuada como o PRD, realizada por uma instituição pública (CPII) e aplicada em unidades municipais de Educação Infantil do Rio de Janeiro. As boas práticas educacionais realizadas e multiplicadas após o conhecimento adquirido no PRD não poderiam ficar presas dentro dos muros da escola, podendo atingir toda a comunidade ao redor. Em outras palavras, haveria um retorno para a sociedade com a melhoria na capacitação desse profissional e, conseqüentemente, em sua atuação. Como requisito para obtenção do diploma de especialista, faz parte do programa um produto acadêmico, fruto de um projeto desenvolvido na unidade em que o professor atua; em conseqüência, o retorno social é imediato. Nessa perspectiva, é oportuno verificar os efeitos dessa política de formação após o término do curso.

No âmbito acadêmico, o Programa de Residência Docente do CPII visa sedimentar no professor a responsabilidade da autoria de sua práxis docente, fazendo com que adapte seus

saberes à realidade dos alunos e da comunidade escolar, contribuindo, dessa forma, para formação de sujeitos críticos e autônomos. Outro objetivo do Programa é tornar o professor participante multiplicador dos conhecimentos obtidos ao longo da formação. Para tais fins, o programa exige a apresentação de um produto educacional por parte do docente especializando, de modo a garantir, na prática, uma intervenção. Nesse viés, importa verificar os efeitos do PRD para os docentes e para suas escolas, verificando quais fatores favoreceram as participantes da pesquisa a se tornarem multiplicadoras e como a formação se tornou pedra angular nesse processo. Outrossim, destaca-se que esta pesquisa refletiu sobre uma Educação Infantil com identidade própria, que concebe a infância como plural, realizando práticas pedagógicas autorais e libertadoras. A pesquisa poderá contribuir para, futuramente, promover ajustes no PRD, a partir dos resultados obtidos na aplicação do programa.

No âmbito profissional, o *e-book* elaborado como produto educacional desta pesquisa apresenta o registro de estratégias e práticas pedagógicas aplicadas em unidades públicas do município do Rio de Janeiro, trazendo as vozes que ecoam nas escolas. A pesquisadora fez o levantamento e a seleção das práticas, além de apresentar o aporte teórico. Assim, há uma preservação documental de práticas que poderão ser acessadas por outros professores, contemporâneos e futuros. Tais registros das práticas poderão servir de inspiração e reflexão para docentes que buscam adequar seu fazer pedagógico em meio a tantas mudanças na sociedade.

Essas justificativas destacam a importância de a pesquisa ter sido realizada, fornecendo dados sobre o PRD, podendo embasar decisões educacionais fundamentadas em evidências e identificando em quais aspectos as políticas educacionais precisam agir.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresenta-se uma contextualização da pesquisa com o objetivo de fornecer ao leitor um panorama geral dos principais conceitos e abordagens que fundamentam este estudo. Introduce-se, de maneira concisa, o contexto da Educação Infantil, bem como as políticas educacionais que a amparam. Em seguida, discute-se o Programa de Residência Docente (PRD) do Colégio Pedro II, destacando a escolha metodológica de analisar o programa à luz do Ciclo de Políticas (Ball, 1994; Mainardes, 2006). Dessa forma, esta seção oferece uma visão abrangente dos pressupostos teóricos e conceituais que sustentam a investigação, os quais são minuciosamente desenvolvidos nas seções subsequentes, com o intuito de orientar o leitor de forma clara e coerente ao longo do percurso investigativo.

A trajetória da Educação Infantil no Brasil foi marcada por políticas assistenciais e práticas pedagógicas voltadas para a guarda da criança, higiene e para o cuidado. Nesse viés, é de notar que, mesmo ao ser integrada à área da educação, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (1996), as marcas assistencialistas ainda se encontram presentes.

Barbosa e Horn (2008) afirmam que, a despeito da inovadora concepção de criança advinda da Escola Nova, ainda se pode encontrar um senso comum sobre o que ensinar no âmbito da Educação Infantil. A educação, nessa etapa, ainda tem por base as memórias da infância dos educadores, sem considerar as especificidades das crianças e toda sua potência.

Desse modo, é evidente a necessidade de investir na formação dos profissionais das infâncias, já que, historicamente, há uma cultura de que, para trabalhar com crianças, “basta gostar e ter paciência” (Horn, 2007, p. 14). Para a autora, a pouca atenção dada ao longo dos anos à formação desses profissionais não se dissipará subitamente; por conseguinte, o investimento em sua formação poderá ser o início da mudança para uma Educação Infantil de mais qualidade. Sobre a importância da formação dos professores, Barreto (1994, p.9) afirma que “[...] é reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade adequados na educação, qualquer que seja o grau ou modalidade”.

Em decorrência dessas reflexões, vale ressaltar que existem políticas públicas educacionais que visam à formação continuada de professores em exercício. Nanni e Filho (2016, p.127) referem-se a políticas públicas educacionais como:

[...] ações ou inações do Estado, ou seja, prioridades de ação que venham a incidir no ambiente onde ocorre a educação formal com o objetivo de melhorar o ensino-aprendizagem, através de ações como: planos educacionais, programas de formação

docente, construção de prédios adequados, contratação de profissionais qualificados, programas de gestores escolares, planos de valorização do magistério, entre outras.

Os programas de políticas públicas educacionais, como o PRD, são elaborados com uma intenção e com objetivo de gerar um efeito. Nesse viés, Rua (1998) aborda a importância da ligação entre a intenção e a ação na prática, uma vez que políticas públicas representam intenções sobre determinado problema em busca de uma solução, entretanto, por si só não garante que se transforme em uma ação e nem que a demanda seja atendida.

A abordagem de Stephen Ball (1994) sobre o Ciclo de Políticas foi escolhida para fundamentar a pesquisa, pelo fato de fornecer arcabouço conceitual para análise do percurso de políticas públicas educacionais, como formulação, produção de textos, implementação e resultados/efeitos. Ball (1994) propõe cinco contextos para análise de políticas: contexto de influência, contexto de produção de texto, contexto da prática, contexto de resultados/efeitos e contexto da estratégia política.

O Ciclo de Políticas surge proposto por Ball, Bowe e Gold (1992), na obra *Reforming Education and Changing Schools: Case Studies in Policy Sociology*. Posteriormente, foi ampliado por Ball (1994) em *Education Reform: A Critical and Post-Structural Approach*. A abordagem do Ciclo de Políticas, conforme delineada pelo sociólogo Stephen Ball e seus colaboradores, engloba a política proposta, a política de fato e a política em uso conforme acrescenta Mainardes (2018).

A análise política desenvolvida nesta pesquisa concentra-se no Programa de Residência Docente (PRD), uma iniciativa de grande relevância na formação continuada de professores. Nessa perspectiva, o propósito é caracterizar as distintas dimensões dessa política educacional, avaliando suas trajetórias e interconexões para proporcionar uma compreensão de seu efeito nas escolas pesquisadas. Assim, busca-se investigar o efeito para além da formação de três egressas do programa, atingindo as três instituições de Educação Infantil da SME/RJ em que atuam, evidenciando o caráter de capacitar professores como multiplicadores do PRD, alcançando o ambiente educacional mais amplo.

Segundo Mainardes (2006, p. 55), a abordagem do Ciclo de Políticas contribui para a análise de políticas, pois “o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro.”. Nesse viés, recomenda que o elemento principal da análise de políticas deveria incidir sobre os profissionais que atuam no contexto da prática, pois eles articulam os textos produzidos à prática que gera um efeito. Assim, uma proposta de política educacional, não pode ser finalizada no fim de um curso; é preciso uma

análise sobre a articulação do contexto da intenção e do contexto da prática, produzindo um contexto de efeito e uma estratégia dessa política:

[...] a natureza complexa da política educacional, enfatiza(ndo) os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (Mainardes, 2006, p.49).

A partir dessa perspectiva, o mesmo autor continua afirmando que os professores exercem um papel ativo na implantação das políticas educacionais, uma vez que suas ideias e opiniões implicam no processo de implantação, interpretação e reinterpretção. Nesta pesquisa, aplicou o modelo teórico do ciclo de políticas proposto por Ball (1994) para analisar as políticas educacionais no âmbito do Colégio Pedro II. É preciso tomar conhecimento do interior da política educacional do PRD para compreender como a formação pode ser elemento basilar na multiplicação de conhecimento. Ao examinar o programa e apresentar dados sobre seus efeitos, é possível promover uma reflexão sobre o Programa e identificar pontos que podem necessitar ajustes. Sob a ótica de Oliveira *et al.* (2019, p. 18), compreende-se que “conhecer as políticas de um determinado setor ajuda os profissionais que nele atuam a terem mais autonomia e possibilidade de crescimento nas tarefas que executam”.

Ball (1994) propõe o Ciclo de Políticas dividindo em cinco contextos para análise de políticas: contexto de influência, contexto de produção de texto, contexto da prática, contexto de resultados/efeitos e contexto da estratégia política. A proposta visa estabelecer um movimento cíclico de influência recíproca, de modo que qualquer alteração ao longo do processo repercute sobre o ciclo como um todo. Essa abordagem revela a complexidade das políticas educacionais, articulando micros e macros políticas, sendo a escola o lócus de produção de micropolíticas. Nessa perspectiva, ao analisar o Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II, à luz do ciclo de políticas de Ball (1994), torna-se possível desdobrar os diferentes contextos que permeiam essa iniciativa educacional.

Nas subseções seguintes são analisados os contextos do Ciclo de Políticas. O contexto de influência evidencia as mudanças ocasionadas por fatores externos na elaboração e implementação do Programa. No contexto de produção de texto, são examinados os documentos e normativas que fundamentam o PRD, compreendendo como esses documentos são elaborados e interpretados. O contexto da prática explora a execução do PRD no ambiente escolar, destacando como as diretrizes são traduzidas em ações cotidianas. O contexto de resultados/efeitos analisa os impactos percebidos na formação dos professores e em suas

práticas pedagógicas. Por fim, o contexto da estratégia política examina as estratégias adotadas para enfrentar desafios e promover ajustes ao longo da implementação do Programa. Essa análise, à luz do ciclo de políticas, proporciona uma compreensão abrangente do PRD, considerando suas diversas dimensões e interconexões no contexto educacional do Colégio Pedro II.

Com o suporte das ideias de Ball (1987) sobre a importância de ir além da macropolítica, conhecendo e adentrando a micropolítica, buscou-se, nesta pesquisa, conhecer a micropolítica do PRD. Tencionou-se, também, analisar seus efeitos, por meio da investigação dos fatores que levaram as egressas participantes da pesquisa a se tornarem multiplicadoras em seus contextos reais, integrando os conhecimentos adquiridos no programa com as orientações da SME/RJ.

A afirmação que se segue apresenta a importância de se conhecer a micropolítica dos espaços escolares, de modo geral:

As teorias de organização abstratas e funcionais parecem apenas obscurecer essas realidades vividas e retratam as escolas como instituições consensuais. Em tais teorias, as ideologias são tratadas como irrelevantes e os conflitos como patológicos. De fato, essas teorias trabalham ideologicamente para deslocar ou desviar o conflito; elas representam uma visão preferencial da organização, uma visão da administração, da dominação (Rosa, 2019 *apud* Ball, 1987, p. 279).

Nesse contexto, o PRD do Colégio Pedro II reconhece a complexidade das dinâmicas escolares, proporcionando uma formação que não apenas enfrenta os desafios reais, como também capacita os educadores para lidar construtivamente com as ideologias e conflitos inerentes ao ambiente educacional. Essa articulação entre o PRD, representada por suas diretrizes e objetivos gerais, e a realidade vivenciada pelas egressas que atuam como multiplicadoras em seus contextos reais, destaca a complexidade da implementação e do impacto do Programa. Segundo Mainardes (2018, p.7), “[...] as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes”. A compreensão da micropolítica permite visualizar como as políticas são interpretadas e recriadas no nível prático e, ainda, saber como os atores envolvidos, isto é, as egressas do PRD, desempenham papéis essenciais nesse processo, relacionando as orientações do programa com as demandas e realidades específicas da SME/RJ e das escolas em que atuam. Dessa forma, a análise sob a perspectiva do ciclo de políticas de Ball (1987) revela a interseção entre macropolítica e micropolítica, enriquecendo a compreensão do impacto do PRD no contexto educacional.

No entendimento de Ball *et al* (2016), as escolas constituem espaços fundamentais para a produção de políticas, sejam elas de adaptação sejam de resistência, permeados por diversas dimensões contextuais. Ainda, segundo o sociólogo britânico, as políticas educacionais não se restringem à simples implementação pelos professores; ao contrário, são por eles constantemente interpretadas, reinterpretadas, traduzidas, criadas e recriadas no contexto escolar. Ao realizar uma análise do PRD como uma política educacional no âmbito do CPEI, torna-se evidente a maneira como a instituição enfrenta as demandas apresentadas. Nesse contexto, destaca-se a habilidade do CPEI em desenvolver estratégias criativas para interpretar os textos políticos e transformá-los em práticas concretas, haja vista as condições reais e os recursos disponíveis. Essa análise proporciona uma visão mais aprofundada do papel do CPEI na implementação e adaptação das políticas educacionais, revelando o dinamismo e a resiliência da instituição diante dos desafios.

Nas próximas subseções, os temas abordados anteriormente são explorados com mais profundidade, proporcionando uma análise detalhada. A contextualização do universo da pesquisa inclui uma investigação do cenário nacional e local da Educação Infantil. Em seguida, o destaque se volta para o Colégio Pedro II e seu Programa de Residência Docente (PRD). A pesquisa buscou compreender a interação entre instituições municipais e federais, a partir de depoimentos e mostras do trabalho das egressas do PRD, para analisar como o conhecimento adquirido se multiplica, mesmo diante das diferenças entre as escolas. A análise do ciclo de políticas do PRD proporcionou uma compreensão aprofundada de como as políticas educacionais influenciam o desenvolvimento profissional dos professores e, conseqüentemente, a qualidade da Educação Infantil.

2 O PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Penso que o maior perigo para a Pedagogia de hoje está na arrogância dos que sabem, na soberba dos proprietários de certezas, na boa consciência dos moralistas de toda espécie, na tranquilidade dos que já sabem o que dizer aí ou o que se deve fazer e na segurança dos especialistas em respostas e soluções. Penso, também, que agora o urgente é recolocar as perguntas, reencontrar as dúvidas e mobilizar as inquietudes.

(Larrosa, 1998, p. 8)

Neste capítulo, é traçado o percurso histórico da Educação Infantil no Brasil, com destaque para a relação entre a formação inicial de professores e o desenvolvimento desse campo. A primeira seção aborda a formação docente no curso de Pedagogia, ressaltando a amplitude dessa formação inicial, que abrange diversas áreas do conhecimento e práticas educativas. No entanto, reconhece-se que essa formação, embora essencial como ponto de partida, não se encerra ao término do curso, exigindo continuidade e aprofundamento por meio de processos formativos ao longo da carreira docente.

Em seguida, explora-se o histórico da Educação Infantil no Brasil, com atenção aos marcos legais e políticas públicas que consolidaram essa etapa da educação básica. Por fim, a atenção se dirige à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), a maior rede de ensino da América Latina, que constitui o campo empírico desta pesquisa, visto que as colaboradoras da investigação atuam nesse contexto. A partir da compreensão das particularidades e complexidades que permeiam a formação docente e a Educação Infantil no âmbito local, torna-se possível ao leitor apreender com maior clareza a relevância do Programa de Residência Docente (PRD), tema aprofundado na seção seguinte.

2.1 A formação inicial em Pedagogia e a Educação Infantil

A graduação em Pedagogia, por sua própria natureza, apresenta uma formação ampla e generalista, que abrange diversas áreas do conhecimento e múltiplas frentes de atuação, incluindo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e a gestão escolar, entre outras. Essa pluralidade de campos de conhecimento, ao mesmo tempo em que oferece uma base para a atuação pedagógica, também gera desafios no que tange às especificidades de determinadas áreas, como a Educação Infantil.

O caráter generalista da formação em Pedagogia, embora proporcione uma base ampla de conhecimentos, pode resultar em lacunas, especialmente, em áreas que demandam maior aprofundamento teórico-prático e uma articulação direta com a realidade concreta da sala de aula. Nesse sentido, é insuficiente considerar a formação inicial como capaz de preparar, de forma plena, os professores para os desafios e as complexidades do cotidiano escolar. A formação docente não pode ser vista como um processo estanque, limitado ao período de graduação e concluído com a obtenção do diploma. Tal perspectiva subestima a natureza contínua e dinâmica do desenvolvimento profissional, o que torna injusto atribuir à graduação a responsabilidade por uma formação completa. Faz-se necessário, portanto, conceber a formação como um processo contínuo e permanente, que se inicia na graduação, mas que precisa ser sustentado ao longo de toda a trajetória docente, por meio de ações formativas sistemáticas e articuladas às demandas da prática educativa.

Além de fornecer uma base teórica sólida, é imprescindível que a formação docente articule essa teoria com as práticas pedagógicas, promovendo reflexões sobre a maneira como aplicá-las no contexto escolar. Esse processo não deve se restringir a um currículo prescritivo e limitado ao repasse de conhecimentos de forma passiva, transmissiva e centrada na memorização. Ao se considerarem os conhecimentos que necessitam ser abordados na formação inicial, Mizukami (2004, p.38) destaca que:

A base de conhecimento para o ensino consiste de um corpo de compreensões, habilidades e disposições que são necessárias para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas do conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino.

Essa concepção ressalta a necessidade de uma formação que não apenas transmita conhecimentos teóricos, mas que também prepare os professores para lidar com a diversidade e complexidade dos contextos educativos, de maneira crítica e reflexiva.

Para compreender melhor as reflexões que permeiam esta parte da pesquisa, é necessário considerar o histórico do curso de Pedagogia que, ao longo dos anos, passou por transformações, refletindo as mudanças nas concepções de ensino e de formação docente. Assim, aborda-se, a seguir, brevemente, o percurso histórico do curso, destacando dois momentos-chave: o início do processo, com suas principais características e desafios, e um salto para o momento atual. Esse recorte temporal permite uma análise comparativa entre o primeiro contexto e o mais recente, evidenciando as continuidades e discontinuidades ao longo desse trajeto.

No decurso histórico, em sua criação em 1939, o foco do curso de Pedagogia era a formação de técnicos em Educação. Apenas após a conclusão do bacharelado, havia a seção referente à licenciatura, chamada Didática, em que se preparava para atuar como professores.

O Curso de Pedagogia teve por finalidade primeira formar bacharéis e licenciados, de acordo com o modelo já mencionado (3+1): 3 anos de bacharelado e 1 ano de licenciatura, sendo esta realizada no Curso de Didática. Todavia, o campo de atuação para o seu egresso não foi precisamente definido. O artigo 51, alínea “c” do Decreto-Lei que o instituiu sinaliza que, a partir de 1º de janeiro de 1943, seria exigido o grau de bacharel em pedagogia para os cargos de técnico de educação. Quanto aos licenciados, poderiam atuar como professores da Escola Normal, responsável pela formação dos professores primários (Cruz, 2008, p. 48).

O curso de Pedagogia se manteve com essa estrutura até a elaboração do Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº. 252 de 11 de abril de 1969, que definiu o currículo mínimo e a durabilidade da graduação. Essa regulamentação manteve a formação para professores do Ensino Normal e introduziu habilitações como Orientação Educacional, Administração Escolar e Supervisão Escolar, essenciais para o perfil do pedagogo. Embora o magistério primário fosse incluído, o parecer não criou uma habilitação específica para esse segmento, oferecendo apenas disciplinas relacionadas (Cruz, 2008) a essa etapa, o curso primário.

No final da década de 1970 e início da década de 1980, o movimento de reestruturação do Curso de Pedagogia foi impulsionado por professores, instituições de Ensino Superior e outros atores envolvidos.

Como marco inicial do amplo processo de estudo, reflexão, debate e proposições acerca da formação dos profissionais da educação, deflagrado nessa época, situam-se o 1º Seminário de Educação Brasileira, realizado em 1978, na UNICAMP, e a 1ª Conferência Brasileira de Educação, realizada em 1980, na PUC de São Paulo, ocasião em que foi criado o Comitê Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura. Em 1983, esse Comitê constituiu a CONARCFE – Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, que, em 1990, durante o seu 5º Encontro Nacional, se transformou na ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Cruz, 2008, p. 61).

Esse longo processo de debates e reflexões culminou, tempos depois, na Resolução CNE nº 1, de 10 de abril de 2006, que estabeleceu novas diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia, conforme os Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006. Essa regulamentação

representou uma nova etapa para a formação de profissionais da educação, consolidando os avanços promovidos por décadas de discussões sobre a formação docente.

Nesse sentido, a formação inicial em Pedagogia oferece fios de continuidade e descontinuidade que se articulam de maneira decisiva com a necessidade de formação continuada. Se, por um lado, a graduação estabelece os fundamentos teóricos e pedagógicos essenciais para a prática docente, por outro, há saberes práticos e situados no cotidiano escolar que o ensino superior, por suas limitações temporais e curriculares, não tem condições de oferecer integralmente. Isso é especialmente visível na Educação Infantil, em que a compreensão das especificidades do desenvolvimento infantil e a implementação de práticas pedagógicas que respeitem a criança como sujeito demandam uma articulação constante entre teoria e prática que, muitas vezes, ultrapassa a formação inicial.

A formação continuada surge, então, como um recurso de grande importância para preencher essas lacunas e possibilitar que os professores aprofundem seus conhecimentos específicos em áreas sem aprofundamento na formação inicial. A continuidade do desenvolvimento profissional por meio da formação continuada permite que o professor ressignifique e amplie as bases teóricas adquiridas na graduação, adaptando-as à realidade de suas práticas pedagógicas cotidianas. Além disso, essa formação em serviço possibilita que os docentes reflitam criticamente sobre suas experiências, construam práticas pedagógicas autorais e mantenham-se atualizados diante das novas demandas educacionais.

Nesse contexto, a articulação entre a instituição de ensino superior e a escola básica mostra-se indispensável. A Educação Infantil, por exemplo, requer uma interface constante entre o saber acadêmico, produzido nas universidades, e o saber prático, desenvolvido nas escolas, para garantir que a formação docente atenda às especificidades e complexidades dessa etapa educacional. O Colégio Pedro II, por meio de iniciativas como o Programa de Residência Docente (PRD), configura-se como um exemplo claro de como essa aliança entre a instituição formadora e a escola básica pode ser desenhada de forma a fortalecer a formação docente. O PRD, ao inserir os professores em formação nas práticas pedagógicas supervisionadas dentro da própria instituição escolar, cria uma oportunidade de diálogo e cooperação entre teoria e prática que vai além do formato tradicional de estágio supervisionado, promovendo uma verdadeira imersão no cotidiano escolar e uma formação mais contextualizada e prática.

Esse desenho institucional, que promove a integração entre o saber acadêmico e o saber prático, possibilita uma formação mais completa e condizente com as demandas do campo educacional. Ao permitir que os docentes em formação trabalhem diretamente com professores mais experientes e inseridos em contextos escolares reais, o PRD contribui para uma transição

mais fluida entre a teoria aprendida na formação inicial e a prática exigida nas escolas. Dessa forma, programas como o PRD não apenas complementam a formação inicial, como também promovem uma continuidade na trajetória formativa dos professores, possibilitando que esses profissionais desenvolvam uma prática pedagógica crítica, reflexiva e contextualizada.

Assim, é possível perceber que a graduação em Pedagogia, ao mesmo tempo em que estabelece uma base fundamental para a formação docente, não esgota as necessidades formativas dos professores, especialmente, em áreas como a Educação Infantil. A formação continuada, portanto, assume um papel de grande importância no desenvolvimento profissional docente, e a articulação entre a instituição formadora e a escola básica, como acontece no Colégio Pedro II, é uma estratégia eficaz para garantir que essa formação continue em constante diálogo com as práticas reais da sala de aula.

2.2 A Educação Infantil no Brasil

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, abrange a faixa etária de zero a cinco anos e onze meses, envolve o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos intelectuais, físicos, psicológicos e sociais (Brasil, 1996). Ao longo de sua trajetória, passou por diversas reformas, destacando-se a Constituição Federal de 1988, que institui a Educação Infantil como um direito da criança. O segmento da Educação Infantil divide-se em duas modalidades: a creche, atendendo crianças de 0 a 3 anos, e a pré-escola, destinada a crianças de 4 a 6 anos. Essa divisão considera as especificidades de cada faixa etária, podendo atender de forma adequada as necessidades e características de desenvolvimento das crianças nesse período inicial de formação educacional.

Reconhecendo a Educação Infantil como direito da criança e a importância dessa etapa para o seu desenvolvimento, torna-se imperativo contar com profissionais devidamente capacitados na defesa da infância plural, emancipadora e democrática. Kramer (2005, p. 224) afirma que “A formação é necessária não apenas para aprimorar a ação do profissional ou melhorar a prática pedagógica. A formação é direito de todos os professores, é conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade”. Essa perspectiva mais abrangente sobre a formação docente, reconhece-a não apenas como um benefício para o professor, mas como uma garantia do direito da criança a um atendimento de qualidade, impactando a sociedade como um todo.

No contexto desta pesquisa, exploram-se o percurso da Educação Infantil e a formação de seus professores. Compreender historicamente essa etapa é fundamental para entender como o PRD pode impactar positivamente a qualidade da prática pedagógica na Educação Infantil, beneficiando não apenas os professores que recebem a formação diretamente, mas também aqueles profissionais que, de forma indireta, aprendem e se inspiram com os egressos do Programa, que se tornam multiplicadores de conhecimento. Para isso, destaca-se a atuação de três professoras desse segmento, proporcionando uma visão significativa das nuances do contexto de resultados/efeitos. Este estudo visa demonstrar como o PRD pode ser um importante processo de promover uma prática pedagógica de qualidade, com benefícios que não se limitam ao interior da escola.

O histórico da Educação Infantil no Brasil é marcado pelo movimento não linear, que oscila entre batalhas, desafios, progressos e retrocessos. Esses movimentos de idas e vindas demonstram a complexidade de falar sobre fazer educação com/para bebês e crianças pequenas em um país que acredita ainda que “cuidar de criança pequena é conhecimento que todos têm” (Trova; Pineda, 2013, p. 10). As autoras continuam em outro parágrafo da mesma página:

Sabe aquela frase: de médico e louco todo mundo tem um pouco? Pois então, de criança pequena e de seu cuidado/educação todo mundo sabe um pouco. Mas afinal, será que este cuidar (muito presente na história) sabido por todos é o que se propõe atualmente para a educação infantil?

O crescimento do atendimento a crianças pequenas se deu na década de 1930 com o ingresso das mulheres no mercado de trabalho. Contudo, é importante destacar que outros fatores também foram responsáveis pela expansão de espaços que atendem esse público, entre eles a alta taxa de mortalidade infantil e de analfabetismo (Trova; Pineda, 2013). Pode-se inferir a ausência dos direitos das crianças e de atenção para a qualidade do atendimento.

Ao longo da história da educação de crianças pequenas no país, observa-se frequentemente o silenciamento dos seus direitos. Desde os tempos da colonização, em que crianças indígenas eram catequizadas por colonizadores brancos, sujeitas à exploração, separação de suas comunidades, perda de tradições e de identidade. Experiências semelhantes vivenciadas por crianças negras durante o período da escravidão, muitas vezes, sendo afastadas de suas famílias e culturas para servirem de meros brinquedos e acompanhantes de crianças brancas, conforme destacado por Trova e Pineda (2013). Essa prática de cuidado era uma estratégia para dominar e apagar suas identidades culturais.

Perante tal cenário de marginalização, é importante ressaltar que as instituições filantrópicas e religiosas desempenharam um papel relevante na abordagem da questão social. Tal atitude deveu-se à tentativa de reduzir o elevado índice de mortalidade infantil. Destacam-se iniciativas como o primeiro Jardim de Infância no Brasil, estabelecido pelo médico Menezes Vieira, em 1875, no Rio de Janeiro, e o Jardim de Crianças da Escola Americana (1877), vinculado a um grupo de missionários norte-americanos que desempenhou papel fundamental na expansão do conceito de jardim de infância no Brasil.

Mesmo com a criação de jardins de infância públicos com crianças atendidas por alunas da Escola Normal, como a Escola Caetano de Campos (1896) em São Paulo e Escola Marechal Hermes no Rio de Janeiro, o caráter ainda era assistencialista, visando ao cuidado, à higiene e à guarda. A sociedade na época apresentou posições antagônicas; um grupo foi opositor à abertura das instituições, alegando que a educação da criança pequena cabe à mãe. Outro grupo era a favor de uma educação além do contexto familiar.

Na década de 1920, com o advento da lei trabalhista, as fábricas deveriam manter creches para atender filhos das funcionárias. Após a Segunda Guerra Mundial, com a crise financeira, mulheres de classe média começaram a se inserir no mercado de trabalho e, com isso, houve a necessidade da criação de espaços que atendessem seus filhos. Assim, houve um crescimento de instituições privadas para atender à nova demanda da sociedade. Cabe destacar que, apesar das exigências legais, a implementação efetiva dessas medidas não se concretizou de forma ampla e equitativa. A carência por vagas e estruturas adequadas para o atendimento das crianças persistiu — e ainda persiste — especialmente para as camadas populares, revelando que a legislação, embora pioneira em garantir direitos, não foi plenamente colocada em prática para todas as mulheres e suas crianças. Em 1967, devido à grande procura por tal instituição escolar, foi criado o Plano de Assistência ao Pré-Escolar e instituições religiosas foram estimuladas a criarem espaços de recreação para essas crianças (Kuhlmann Jr, 2000).

A partir desse breve panorama da história da educação de crianças pequenas, percebe-se como seus direitos foram negligenciados e, também, como o Estado não assumiu em momento algum a responsabilidade para si, delegando a função para outros setores. Somente em 1970 a modalidade pré-escola passou a ser de responsabilidade do Ministério da Educação, sendo a categoria creche não incluída nesse programa. O motivo desse olhar voltado para a pré-escola deveu-se às altas taxas de analfabetismo. Assim, surge um caráter preparatório para a pré-escola como forma de auxiliar a alfabetização de crianças.

O reconhecimento dos direitos das crianças pequenas adquiriu força por meio de lutas feministas e transformações sociais nas décadas de 1970 e 1980. Esse processo culminou na

legitimação desses direitos, por meio de documentos legais, o direito de crianças pequenas; entre eles, tem-se a Constituição Federal (CF) de 1988, inserindo a educação como direito da criança, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e a emenda constitucional 59/2009, que altera o artigo 208 da CF, inserindo a pré-escola na educação básica, devendo ser obrigatória e gratuita. Em relação à última, apesar de o prazo ter expirado, uma vez que o Plano Nacional de Educação determinou que até 2016 o governo assegurasse o direito à pré-escola gratuita para todas as crianças, o Brasil não alcançou essa meta, pois se sabe que muitas crianças estão fora das escolas por falta de vagas.

Nesse contexto de transformações na Educação Infantil, impulsionadas por uma nova perspectiva que confirma esse segmento como um direito inalienável da criança e uma responsabilidade do Estado, desvinculado da visão assistencialista ou meramente relacionada à guarda enquanto a mãe trabalha, surge a necessidade de redefinição da formação dos profissionais atuantes nessa etapa. Existe, ainda, a necessidade de expansão da produção de documentos oficiais voltados para o trabalho com essa faixa de idade. Dentre os documentos orientadores e normativos produzidos pelo Ministério da Educação (MEC), destacam-se os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI, 2009), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (2018). Esses documentos não apenas orientaram os profissionais da Educação Infantil, como também legitimaram a criança como um sujeito histórico com direitos necessários para a construção de sua identidade (DCNEI, 2010). As transformações evidenciadas, fruto das lutas e não das causas naturais (Trova; Pineda, 2013) defendem uma educação de qualidade para as crianças e exigiram adaptações do Estado.

No que diz respeito à escolaridade dos profissionais da Educação Infantil, toma-se como referência o art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, que condiciona a atuação na educação básica a profissionais com formação superior. Para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é necessário ter, no mínimo, a formação no curso de magistério de nível médio (Brasil, 1996). Além disso, a lei estipulou como meta a formação de nível superior, evidenciando a importância de alterações profissionais para essa faixa etária. A LDB representa, assim, o principal legado educacional do século XX, como observa Saviani (2004).

Essa legislação reflete a importância atribuída à qualificação dos profissionais que atuam nessa faixa etária e legitima um trabalho desenvolvido a partir de uma nova concepção da infância e da necessidade de profissionais qualificados para promover propostas planejadas e organizadas para o desenvolvimento integral da criança.

Embora os direitos das crianças pequenas estejam garantidos por lei, muitas vezes, as políticas públicas não conseguem abranger efetivamente esse grupo, devido a alegadas restrições orçamentárias. Em contrapartida, os professores buscam formações que atendam às necessidades específicas da Educação Infantil, em busca da construção de uma identidade própria para essa etapa. Essa identidade foi historicamente negada por séculos, desconsiderando as especificidades da docência na Educação Infantil, distintas das etapas posteriores, como nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Exercer a função de professor(a) na Educação Infantil, conforme observa Barbosa (2010), vai além da concepção comum de ser meramente uma extensão das práticas maternas, mas uma jornada de profissionalização que demanda “competência teórica, metodológica e relacional” (2010, p. 6), indo muito além das expectativas tradicionais.

Nesse cenário, torna-se essencial repensar nas formações destinadas à Educação Infantil, considerando suas particularidades e demandas específicas. O curso de Pedagogia, por sua extensa grade e natureza generalista, apresenta uma lacuna preocupante, com poucas horas dedicadas à formação do professor direcionada para a faixa etária de bebês e crianças pequenas.

Desde tempos passados, acumulam-se os problemas na formação, em decorrência da pouca clareza do perfil profissional desejado nos cursos de formação propostos. As contradições aparecem nos cursos amorfos, que não respeitam a especificidade da educação infantil (Kishimoto, 2002, p. 107).

A citação anterior destaca uma constante preocupação na formação de profissionais da Educação Infantil. A área enfrenta desafios na definição precisa das competências necessárias para atuar de maneira eficaz. A menção aos cursos "amorfos" ressalta a presença de contradições, indicando uma certa indefinição na estrutura dos programas de formação, o que pode resultar em profissionais sem a formação adequada para lidar com as complexidades e especificidades próprias da Educação Infantil. Essa observação reforça a necessidade contínua de avaliação e revisão das práticas de formação, garantindo que os profissionais estejam devidamente preparados para assegurar uma educação de qualidade para as crianças pequenas.

2.3 A Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro é a maior rede municipal da América Latina. O panorama histórico da Educação Infantil no Rio de Janeiro reflete, de

maneira similar, o que se observa no país em geral. Enquanto a pré-escola era tradicionalmente considerada um estágio preparatório para o Ensino Fundamental, a creche frequentemente era subestimada, associada a práticas assistencialistas. No entanto, transformações significativas foram introduzidas pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), impactando, ainda que gradualmente, a modalidade creche. Anteriormente submetidas à gestão da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS), vinculada à Assistência Social, as creches refletiam uma abordagem de Educação Infantil centrada no assistencialismo.

A transição da gestão das creches da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS) para a Secretaria Municipal de Educação (SME), iniciada em 2001 e originalmente planejada para ser finalizada em 2003, foi efetivada somente em 2006 (Rocha, 2010). Essa mudança representou um marco significativo ao realocar as creches para a esfera educacional, evidenciando uma transformação na abordagem da Educação Infantil, agora incorporada pelo sistema educacional municipal.

Com a integração à SME/RJ, as creches passaram por alterações em seu funcionamento. A função de Diretor de Creche, antes inexistente oficialmente, passou a compor-se de professores da SME, sendo essa escolha realizada pelos Coordenadores de cada Coordenadoria Regional de Educação (CRE), sem a aplicação de processos seletivos ou consulta à comunidade, como ocorre nas escolas da rede.

Paralelamente, foi introduzida a posição de Professor Articulador, desempenhada por um docente da SME designado para cada unidade, encarregado das questões pedagógicas. Essa atribuição apresenta semelhanças com o papel desempenhado pelos coordenadores pedagógicos nas escolas. No que diz respeito às salas de aula, a composição era diferente do modelo tradicional. Ao invés de professores regentes, eram contratados recreadores, com a exigência de ensino médio completo ou em curso, priorizando aqueles com habilitação em Magistério (Gil, M. 2013). Essa transição representou uma adaptação gradual à estrutura educacional, consolidando mudanças tanto na gestão quanto na composição das equipes nas creches municipais.

Em 2007, foi lançado o edital para o cargo no quadro permanente de Agente Auxiliar de Creche (AAC), cuja função seria substituir gradualmente os recreadores contratados. A principal controvérsia foi a exigência de formação para o cargo, limitada apenas ao ensino fundamental completo. Tal requisito ia de encontro ao preconizado pela LDB/96, que estabelece a formação mínima de nível médio para os profissionais que atuam no primeiro segmento da educação básica.

Diante desse equívoco na formação, a crítica tornou-se inevitável. Com a intervenção do Ministério Público Federal, a prefeitura do Rio de Janeiro viu-se compelida a criar um novo cargo na categoria funcional, o Professor de Educação Infantil (PEI), instituído pela lei nº 5217/2010 de 1/9/2010. No edital, de acordo com a LDB/96, a formação exigida era a habilitação mínima de Curso Normal em nível médio. A partir de junho de 2011, os PEIs começaram a integrar as creches, coexistindo com os AACs, corrigindo o equívoco anterior e proporcionando uma adequação mais ajustada às normativas educacionais vigentes. Essa fase de transição reforçou a importância de regular a formação dos profissionais de Educação Infantil aos requisitos legais estabelecidos.

O primeiro concurso, em 2010 para Professor de Educação Infantil da SME/RJ exigiu a formação mínima estabelecida pela LDB, o Curso Normal na modalidade de nível médio. Cabe questionar se tal formação seria o suficiente para atuar com a faixa etária das crianças da Educação Infantil. O segundo concurso, no ano de 2013, seguiu o mesmo padrão de formação. Já no terceiro concurso, em 2015, houve mudança, determinando que o candidato tivesse nível superior em Pedagogia ou alguma licenciatura, podendo ser qualquer área, desde que tivesse também o Curso Normal. Essa mudança pode refletir a importância de haver um profissional mais qualificado para o cargo e indicar o reconhecimento da necessidade de uma formação mais abrangente para os profissionais que atuam nessa etapa educacional.

Em meio a tantas mudanças, houve um empenho maior em se buscar a produção documentos oficiais pela Prefeitura do Rio de Janeiro: Orientações Curriculares para Educação Infantil (2010), Planejamento na Educação Infantil (2011), Orientações ao professor de pré-escola I e II (2013), Avaliação na Educação Infantil (2013), Orientações para a Organização da Sala de Aula na Educação Infantil (2013) e O fazer das Artes Plásticas na Educação Infantil (2013). Em 2019, pautada na Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, foi elaborado o Currículo de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação. Esse documento é uma reformulação das Orientações Curriculares da Educação Infantil.

Diante das transformações graduais no cenário da Educação Infantil no município do Rio de Janeiro, desde a incorporação desse segmento à Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ) até as mudanças nos requisitos para cargos e concursos, é possível perceber uma busca por adequações que respondam aos seus desafios específicos. A evolução nas exigências de formação reflete uma crescente valorização da Educação Infantil e a compreensão de que profissionais mais qualificados são essenciais para o desenvolvimento integral das crianças nessa fase de extrema importância.

A próxima seção contextualiza outra instituição abordada na pesquisa, o Colégio Pedro II e sua contribuição para a formação de professores, trazendo à luz as práticas e experiências desse colégio. Aborda-se o papel desempenhado pelo Colégio Pedro II na formação continuada de professores, com destaque para o Programa de Residência Docente. Analisa-se, também, o histórico dessa instituição centenária e seu impacto duradouro no cenário educacional, enfocando a evolução e a contribuição significativa para a educação no Brasil.

3 COLÉGIO PEDRO II

.....

*Estudaram aqui brasileiros
de um enorme e subido valor.
Seu exemplo segui, companheiros
não deixemos o antigo esplendor
Alentemos, ardente, a esperança
de buscar, de alcançar, de manter
No Brasil, a maior confiança
que só pode a ciência trazer.
(Hamilton Elia)*

A estrofe que inicia esta seção é parte hino dos alunos do Colégio Pedro II, com letra composta por um estudante, Hamilton Elia, foi apresentado por ocasião dos festejos do centenário da escola, fundada em 2 de dezembro de 1837, por meio do decreto do então regente Pedro de Araújo Lima, Marquês de Olinda, representado pelo ministro do Império Bernardo Pereira de Vasconcelos. Inicialmente, foi denominado Imperial Collegio de Pedro Segundo, em homenagem ao jovem Imperador Pedro II, que completara doze anos no dia 2 de dezembro do ano de 1837. Com uma visão nacionalista, resultante do Império recém-liberto, o Colégio tinha como meta primordial enaltecer a cultura e o legado histórico nacional. Isso implicava na combinação de um ensino arraigado nas tradições e a introdução de uma formação moderna e inovadora (Amparo *et al*, 2023). Contudo, a história da CPII é anterior ao decreto do imperador:

Vale lembrar que, desde 1739, funcionava no local o Colégio de Órfãos de São Pedro, posteriormente transformado em Seminário de São Joaquim, em 1766. Portanto, considerando a trajetória completa do CPII, sua vocação, desde sempre, foi a de educar, formar, acolher e, especialmente, transformar-se de acordo com as mudanças e exigências educacionais do país (Amparo *et al*, 2023, p. 17).

Inicialmente, o corpo docente era indicado pelo ministro Bernardo Pereira de Vasconcellos, sob aprovação do imperador, mas, posteriormente, foram instituídos processos seletivos sob avaliação dos professores da própria instituição. Geralmente, os docentes eram escolhidos entre membros proeminentes da elite intelectual da época, como advogados, médicos e escritores, com formação na Europa, incluindo personalidades como Joaquim Manuel de Macedo e Gonçalves Dias (Colégio Pedro II, s.d).

Ao longo de sua trajetória histórica, a instituição foi impactada pelas mudanças políticas. Com o período tumultuado no advento da República em 1889, o Colégio passa por uma alteração na sua designação para Instituto Nacional de Instrução Secundária. Esse nome

foi modificado para o de *Gymnasio Nacional*, por Decreto de 8 de novembro de 1890. Contudo, em 5 de abril de 1911, com o decreto n.º 8.659, a escola teve o seu nome original resgatado pela mão de um ex-aluno:

Os desafios da nova República estavam relacionados à formação de indivíduos para a cidadania e para a tomada de decisões, num país que, no começo do Século XX, precisava definir seus rumos e construir uma mentalidade verdadeiramente democrática após os anos conflituosos do início da Primeira República. E foi um ex-aluno do Colégio, o Marechal Hermes da Fonseca, que recuperou afetivamente, ao se tornar presidente em 1911, o antigo nome de Pedro II, restabelecendo a tradição pedriana presente desde os primórdios de sua fundação (Amparo *et al*, 2023, p. 18).

Prosseguindo com seus movimentos de idas e vindas e marcado pela resistência, novamente, a influência política do país exerce poder sobre o colégio. Em 28 de fevereiro de 1967, com o decreto Lei n.º 245, o colégio passa a ser uma autarquia federal do Ministério da Educação (MEC), com fito de tornar-se um modelo de ensino no Brasil, tendo autonomia administrativa e financeira.

Em 1980, se restitui como uma instituição de referência (Cavaliere, 2008 p.187). Já em 1982, as cinco subdivisões que compunham o Colégio passaram a ser identificadas como Unidades Escolares: Centro, Engenho Novo, Humaitá, São Cristóvão e Tijuca. Já em 1999, devido às grandes dimensões territoriais, a Unidade Escolar São Cristóvão II, foi subdividida em duas: a Unidade Escolar São Cristóvão II e a Unidade Escolar São Cristóvão III. O dia 29 de março de 1984 assinala um momento significativo na história do colégio com a inauguração de unidades para os anos iniciais do Ensino Fundamental, carinhosamente apelidadas de “Pedrinhos”. Esse evento representou o início do processo de expansão interna da instituição.

As expansões não se limitaram apenas aos aspectos internos; houve também expansões externas, impulsionadas pela crescente demanda de alunos ao longo do tempo. Essas expansões refletiram não apenas o crescimento interno e externo do colégio, mas também sua resposta à crescente procura por educação de qualidade na comunidade. No ano de 1985, foi inaugurado o Campus Humaitá I; em 1986, o Campus Engenho Novo I; seguido pelo Campus Tijuca I em 1987. Posteriormente, em 2010, o Campus Realengo, compreendendo o primeiro e o segundo segmentos do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, foi adicionado à estrutura. Em 2012, surgiu a Unidade de Educação Infantil – Campus Realengo, também conhecida como Centro de Referência em Educação Infantil (CREIR).

Em relação ao CREIR, elemento principal nesta pesquisa, atende cerca de 170 crianças com idades entre 3 e 5 anos, compreendendo não só a pré-escola, de caráter obrigatório, como

também o grupamento anterior de crianças bem pequenas (3 anos). A forma de ingresso é por meio de sorteio público. Importa destacar que conforme previsto no Edital nº 58/2024, de 30 de dezembro de 2024, que regulamenta o processo seletivo para o ano letivo de 2025, 50% das vagas são destinadas a diferentes modalidades de reserva, contemplando critérios de inclusão e diversidade. Cabe ressaltar que tal política não é recente, refletindo um compromisso histórico da instituição com a promoção da equidade e com o acesso ampliado à educação básica para grupos socialmente minorizados. No quadro a seguir, apresenta-se a sistematização do funcionamento da modalidade de reserva de vagas.

Tabela 1 – Modalidade de reservas de vaga

Modalidades de reserva de vaga:

GRUPO I		
SE O/A CANDIDATO/A:		INSCREVER NA CATEGORIA
<ul style="list-style-type: none"> É preto ou pardo ou indígena; E Tem renda familiar igual ou menor a 1 (um) salário-mínimo (R\$ 1.518,00) por pessoa. 	➔	C1 PPI/CS
<ul style="list-style-type: none"> É preto ou pardo ou indígena. 	➔	C2 PPI
<ul style="list-style-type: none"> Tem renda familiar igual ou menor a 1 (um) salário-mínimo (R\$ 1.518,00) por pessoa. 	➔	C3 CS
<ul style="list-style-type: none"> É pessoa com deficiência; E Tem renda familiar igual ou menor a 1 (um) salário-mínimo (R\$ 1.518,00) por pessoa. 	➔	C4 PcD/CS
<ul style="list-style-type: none"> É pessoa com deficiência. 	➔	C5 PcD
GRUPO II		
SE O/A CANDIDATO/A:		INSCREVER NA CATEGORIA
<ul style="list-style-type: none"> Não se enquadra nas modalidades anteriores OU não optou pelas vagas reservadas do Grupo I. 	➔	AC Ampla Concorrência

Fonte: Site do Colégio Pedro II (2025).

Os docentes possuem formação específica para a atuação, havendo professores concursados e contratados. O segmento conta com o diferencial da bidocência na sala referência – dois professores regentes em turma - além de uma perspectiva de multidocência, considerando atuação integrada de professores de diferentes departamentos como Música, Arte, Educação Física e Informática.

No site do CPPII, destaca-se a importância do atendimento a esse segmento:

A oferta deste segmento, primeira etapa da Educação Básica, pelo Colégio Pedro II representa não somente um ganho para o desenvolvimento das políticas públicas de Educação, como também reafirma o ímpeto vanguardista desta tradicional instituição de ensino (Colégio Pedro II).

Antes subordinado ao departamento dos Anos Iniciais do Campus Realengo I, em 2015 foi criado e, em 2016, instituído o Departamento de Educação Infantil. Vale ressaltar que o Campus Realengo é o único a atender a etapa da Educação Infantil no CPII. O campus Niterói foi inaugurado em 2006, graças a uma parceria com a Prefeitura Municipal de Niterói e, em 2007, o Campus Duque de Caxias foi criado, também, a partir de um convênio com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, no Complexo Escolar de Sarapuú.

O Colégio Pedro II conta ainda com cursos profissionais e técnicos organizados em três diferentes modalidades, a saber: Educação Profissional para Jovens e Adultos (PROEJA), Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, Ensino Técnico Subsequente ao Ensino Médio.

Figura 1 - Modalidades do Ensino Profissional e Técnico do Colégio Pedro II



Fonte: Site do Colégio Pedro II (2024).

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), implementado desde 2006, está

presente em cinco *campi*. Trata-se de uma formação profissional/técnica de nível médio voltada para jovens e adultos que não cursaram o Ensino Médio na idade regular, que desejam fazer agora somado a uma formação profissional. A duração é de dois ou três anos. Para cursar é preciso ter no mínimo dezoito anos e Ensino Fundamental completo. São oferecidos três cursos: Assistente Administrativo, Técnico em Administração e Técnico em Manutenção e Suporte em Informática.

O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional é uma modalidade que mantém os componentes curriculares do Ensino Médio Regular com o diferencial de acrescentar disciplinas técnicas específicas. Os cursos oferecidos são: Auxiliar em Recursos Humanos, Técnico em Administração, Técnico em Desenvolvimento de Sistemas, Técnico em Instrumento Musical e Técnico em Meio Ambiente. A duração do curso é de três anos, as aulas ocorrem em um ou dois turnos e para cursar é preciso ter concluído o Ensino Fundamental. O aluno concluinte do curso obtém, além do diploma do Ensino Médio, também o diploma do curso profissionalizante correspondente.

Outra modalidade técnica oferecida pela instituição é Ensino Técnico Subsequente ao Ensino Médio. Essa modalidade tem duração de dois anos e é voltada para aquele que já concluiu o Ensino Médio e deseja uma formação técnica. São oferecidos dois cursos: Técnico em guia de Turismo e Técnico em Tradução e Interpretação em LIBRAS.

Abaixo segue um quadro, retirado do site da instituição, com a síntese dos cursos técnicos e profissionalizantes

Tabela 2 – Cursos Técnicos e Profissionais do Colégio Pedro II

Cursos Técnicos e Profissionais CP2

Cursos Integrados ao Ensino Médio	Duração total	Divisão das Séries	Oferta	Campi								
				CE	DC	EN2	H2	NIT	R2	SC3	TJ2	
Técnico em Administração	3 anos	anual	anual		x					x		x
Técnico em Desenvolvimento de Sistemas	3 anos	anual	anual		x	x					x	x
Técnico em Instrumento Musical	3 anos	anual	anual							x		
Técnico em Meio Ambiente	3 anos	anual	anual									x

Cursos Integrados ao Ensino Médio (PROEJA)	Duração total	Divisão das Séries	Oferta	Campi								
				CE	DC	EN2	H2	NIT	R2	SC3	TJ2	
PROEJA - Assistente Administrativo	2 anos	anual	anual	x	x	x				x		x
PROEJA - Técnico em Administração	3 anos	anual	anual	x	x	x				x		x
PROEJA - Técnico em Manut. e Suporte em Informática	3 anos	anual	anual							x		

Cursos Subsequentes ao Ensino Médio	Duração total	Divisão das Séries	Oferta	Campi								
				CE	DC	EN2	H2	NIT	R2	SC3	TJ2	
Técnico em Tradutor e Intérprete de Libras	2 anos	semestral	semestral					x				
Técnico em Guia de Turismo	1 ano	semestral	semestral				x					

Fonte: Site do Colégio Pedro II (2024).

Por fim, o CPII integra o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) que oferece cursos de formação inicial e continuada (FIC) e qualificação profissional. Em 2024, está em vigência o programa Mulheres Mil, em que são oferecidos os cursos de confeitaria e de camareira em meios de hospedagem.

A seguir, apresenta-se uma tabela com a síntese da estrutura da Educação Básica do Colégio Pedro II.

QUADRO 1 – Campi, ano de fundação e cursos

Campus	Ano de fundação	Cursos
Campus Centro	1837	2º segmento do Ensino Fundamental Ensino Médio Regular PROEJA
Campus São Cristóvão II	1889 (internato)	2º segmento do Ensino Fundamental
Campus Engenho Novo II	1952	2º segmento do Ensino Fundamental Ensino Médio Regular Ensino Médio Integrado PROEJA
Campus Humaitá II	1952	2º segmento do Ensino Fundamental Ensino Médio Regular
Campus Tijuca II	1957	2º segmento do Ensino Fundamental Ensino Médio Regular Ensino Médio Integrado PROEJA
Campus São Cristóvão I	1984	1º segmento do Ensino Fundamental
Campus Humaitá I	1985	1º segmento do Ensino Fundamental
Campus Engenho Novo I	1986	1º segmento do Ensino Fundamental
Campus Tijuca I	1987	1º segmento do Ensino Fundamental
Campus São Cristóvão III	1999	Ensino Médio Regular Ensino Médio Integrado
Campus Realengo II	2004	2º segmento do Ensino Fundamental Ensino Médio Regular Ensino Médio Integrado PROEJA

Campus Niterói	2006	Ensino Médio Regular
Campus Duque de Caxias	2007	Ensino Médio Regular PROEJA
Campus Realengo I	2010	1º segmento do Ensino Fundamental
Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR)	2012 anexo a Realengo I 2016 é criado Centro de Referência em Educação Infantil	Educação Infantil

Fonte: Informações extraídas do site do Colégio Pedro II (2024)

Com a equiparação do Colégio Pedro II aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a partir da lei nº 12.677 de 25 de junho de 2012, houve mudanças como: as unidades escolares passaram a ser chamadas de *campus*, o Diretor-Geral recebeu o título de Reitor. A incursão do colégio no Ensino Superior reforçou seu papel na transformação do cenário educacional, enfatizando a formação de professores e o aprimoramento da Educação Básica por meio de cursos de graduação e pós-graduação.

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).

A saber, a Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, institui finalidades, características e objetivos para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. São eles:

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).

A partir da nova configuração o Colégio Pedro II expandiu significativamente sua atuação, indo além do ensino na Educação Básica, incluindo em suas atividades cursos de graduação e pós-graduação. A porta de entrada nesse novo caminho a ser trilhado foi o curso de pós-graduação *lato sensu*, Programa de Residência Docente (PRD), em 2011. É o PRD, objeto de estudo desta pesquisa, o primeiro capítulo da história do CPII em cursos de nível superior. A partir dos resultados positivos obtidos, em 2013, o colégio dá mais um passo

implantando o Mestrado Profissional, pós-graduação *stricto sensu* em três áreas: Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica (MPPEB), Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnologia (PROFEPT) e Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT).

Mattos e Oliveira (2017, p.132) ressaltam a importância do PRD, classificando o projeto como “no embrião do primeiro curso *stricto sensu* da Instituição: o Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica (MPPEB)”. Durante a palestra de comemoração aos 10 anos do MPPEB, no dia 18 de dezembro de 2023, a professora Neide Sant’Anna, em seu discurso, reafirmou a mesma opinião dos autores citados, lembrando que se deve ao PRD a existência do MPPEB.

Atualmente, a instituição oferece graduação em licenciaturas integradas às humanidades, com quatro cursos disponíveis: Ciências Sociais, Filosofia, Geografia e História. Esses cursos são oferecidos no Campus Realengo II, no período noturno, com acesso via Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Adicionalmente, são oferecidos quinze cursos *lato sensu* em diferentes áreas: Programa de Residência Docente, Educação Psicomotora, Práticas Musicais na Educação Básica, Saberes e Fazeres no Ensino de Artes Visuais, História da África, Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (EREREBÁ), Artes Visuais, Física, Química, Geografia, História, Educação Matemática, Ciências Sociais, Ciências e Biologia, Espanhol. Em 2020, o Colégio Pedro II, buscando inovação, lançou seus primeiros cursos de licenciatura nas áreas de Ciências Sociais, Filosofia, Geografia e História, compreendendo as Licenciaturas Integradas em Humanidades. Essa iniciativa, baseada em resoluções específicas, representa uma colaboração entre os departamentos de Humanidades e Educação Infantil.

Assim, ao longo de sua história, o Colégio Pedro II tem passado por transformações e inovações, sem perder a tradição e mantendo a qualidade do ensino oferecido ao seu público. Nessa nova configuração, ao ser equiparado aos institutos federais, houve a criação de diversos cursos *lato sensu* e *stricto sensu*. A equiparação do CPII aos institutos federais proporcionou à instituição a oportunidade de contribuir significativamente para a formação docente, promovendo uma abordagem em que teoria e prática estejam intrinsecamente conectadas, e as práticas de uma instituição educativa de referência sejam disseminadas.

Considerando essas transformações, a próxima subseção faz uma exploração da origem da Residência Docente, um conceito que antecede as iniciativas específicas do PRD do Colégio Pedro II. A compreensão desse contexto mais amplo permite que se tenha uma visão abrangente da contribuição singular do CPII para a formação docente e sua abordagem inovadora que conecta teoria e prática, difundindo as práticas de uma instituição educativa de referência.

4 HISTÓRICO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA DOCENTE DO COLÉGIO PEDRO II SOB A PERSPECTIVA DOS CICLOS DAS POLÍTICAS

A política não é “feita” em um ponto no tempo; em nossas escolas é sempre um processo de ‘tornar-se’, mudando de fora para dentro e de dentro para fora.

(Ball; Maguire; Braun, 2021, p.15).

Nesta seção, faz-se uma análise do histórico do Programa de Residência Docente (PRD) sob a luz dos Ciclos das Políticas (Ball, 1994), desdobrando o percurso do programa nos cinco contextos propostos pelo autor. Essa análise permite compreender, de forma estruturada, como o PRD foi concebido, formulado, implementado e avaliado ao longo do tempo, refletindo os seus diferentes estágios. A análise se divide em cinco subseções principais, cada uma correspondendo a um contexto específico: o contexto de influência, no qual se exploram as pressões e motivações que impulsionaram a criação do PRD; o contexto de produção de texto, que trata da formalização das ideias em documentos e diretrizes oficiais; o contexto da prática, que enfoca a implementação do programa; o contexto dos resultados, em que se discutem os impactos e efeitos gerados e, por fim, o contexto da estratégia política, que debate as estratégias adotadas para a continuidade do PRD. Essa estrutura permitirá um olhar abrangente sobre o PRD, evidenciando suas fases de desenvolvimento e os desafios enfrentados em cada uma.

Antes de se iniciarem as considerações sobre o PRD, é necessário estabelecer uma distinção entre "Residência Pedagógica" e "Residência Docente". A "Residência Pedagógica" está diretamente relacionada à formação inicial de professores, sendo, geralmente, uma qualificação que faz parte dos cursos de graduação, proporcionando aos licenciandos uma experiência prática. Por outro lado, a "Residência Docente" está vinculada à formação continuada, destinada a profissionais que já concluíram sua graduação e estão no exercício da função, aprimorando e atualizando as práticas pedagógicas. Dessa forma, tanto a "Residência Pedagógica" quanto a "Residência Docente" desempenham papéis complementares na formação de professores, cada uma atuando em momentos distintos da trajetória profissional.

4.1 Contexto de influência: o convite à inovação

O contexto de influência é o primeiro cenário de uma política, é a política proposta, de acordo com as palavras de Mainardes (2006), oriundas das arenas onde nascem as políticas. Esses locais possuem discursos de diferentes grupos que discutem e se articulam: do Governo, da população, de setores educacionais, de autoridades. Tais grupos “disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (Mainardes, 2006, p.51). Há influência global perante as políticas locais, em uma relação dialética. Segundo Lopes e Macedo (2011), esse contexto compreende a análise de influências provenientes de contextos globais, nacionais e locais, bem como a interação entre essas esferas.

O entendimento da importância da formação do professor, principalmente, diante da demanda que cresce e exige uma ressignificação do ato de ensinar gera a necessidade da formulação de políticas voltadas para a formação desse professor. Esses princípios são balizados por prioridades, recursos e legislação. O Colégio Pedro II destaca-se como uma instituição de ensino de referência no cenário educacional nacional. A excelência no ensino é evidenciada pelos consistentes resultados obtidos em exames bem como pela presença de um significativo número de ex-alunos no cenário acadêmico, artístico e cultural do país, além de um corpo docente altamente qualificado (Amparo *et al*, 2023). Esses elementos foram relevantes para a escolha do colégio como um espaço propício para difundir as práticas e os conhecimentos com educadores de outras instituições. O reconhecimento da qualidade educacional do Colégio Pedro II potencializa sua capacidade de influenciar positivamente a formação de professores em âmbito mais amplo.

O Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II é um projeto, cuja finalidade principal é viabilizar a formação continuada de professores da Educação Básica. A história do programa começa em junho de 2010, quando o professor João Carlos Teatini de Souza Clímaco, diretor de Educação Básica Presencial da CAPES, pediu uma reunião, sem revelar o tema, com a Diretora-Geral do CPEI. Participaram também do encontro as professoras Neide Parracho Sant’Anna, Sílvia Becher, Anna Cristina Cardozo da Fonseca (Diretora de Ensino), e Carmem Luísa B. de Andrade da Costa (chefe do SESOP). Teatini propôs uma parceria da CAPES com o CPEI, com o propósito de desenvolver um programa direcionado a professores com até três anos de formação, atuando, preferencialmente, em escolas públicas. O objetivo seria aprimorar a formação desses professores em sala de aula, considerando o elevado nível acadêmico do corpo docente do CPEI. Ciente da significativa lacuna na transição do estudante universitário para o professor iniciante em sala de aula, o grupo se reuniu naquela mesma tarde para dar

início à concepção do Programa de Residência Docente (PRD). A professora Vera Maria delegou à equipe da DPPG a elaboração do projeto, propondo a denominação de "Residência Docente" em referência à Residência Médica, dada a natureza do programa e seu público-alvo (Amparo *et al*, 2023).

O projeto remetia-se a outro programa do Ministério da Educação -Pró-Docência em 2004- que não chegou a ser efetivamente implementado chamado "Programa de Especialização em Licenciatura, com estágio Supervisionado em regime de Residência para Recém-licenciados". A proposta visava desenvolver um programa inspirado na Residência Médica para professores recém-formados.

Criado em 2011 e implantado em 2012, após a equiparação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (lei nº 12.677 de 25 de junho de 2012), trata-se de uma formação na modalidade *lato sensu* (especialização) com duração de doze meses. Inicialmente, concebido como um projeto-piloto em parceria com o Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), era direcionado a professores de escolas públicas em início de carreira. Posteriormente, como se detalha mais adiante, evoluiu para uma modalidade de formação continuada, atendendo profissionais da rede pública e privada, não só recém-formados como, também, aqueles com mais de três anos de magistério.

A Residência Docente proposta pela primeira vez em 2007 com o projeto de lei nº 227 elaborada pelo senador Marco Maciel.

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.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (PL 227/2007, p.1).

Na justificativa, o senador aborda o que denomina como despreparo dos professores que atuam nos segmentos da Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Cita, superficialmente, os desafios relacionados à alfabetização e a preocupante taxa de reprovação registrada no primeiro ano do Ensino Fundamental. Embora a iniciativa buscasse fortalecer a formação dos profissionais, é necessário expressar uma preocupação quanto à abordagem seletiva do senador ao priorizar esse segmento educacional.

A crítica recai na ausência de uma discussão abrangente sobre a situação precária do ensino em geral. Ao se concentrar apenas na formação específica para professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, o projeto parece negligenciar as necessidades e desafios enfrentados em outros níveis educacionais. A complexidade do sistema educacional demanda uma abordagem mais integrada, contemplando todas as etapas de ensino. Além disso, o projeto parece incorrer na culpabilização excessiva dos professores pelo eventual fracasso escolar. Ignorar a precariedade estrutural do sistema educacional, a falta de recursos, condições de trabalho inadequadas e outros fatores sistêmicos pode levar a uma visão simplista e um pouco duro sobre as causas do insucesso na educação. Assim, é essencial que qualquer iniciativa legislativa relacionada à formação docente e ao desempenho escolar leve em consideração o panorama educacional como um todo, promovendo medidas que abordem, de maneira mais abrangente, os desafios enfrentados por todos os profissionais da educação, em todas as etapas e modalidades de ensino.

Inspirado no modelo da Residência Médica, o senador Maciel propôs uma iniciativa semelhante voltada para professores, estabelecendo um programa de formação em serviço. Embora o certificado resultante fosse requisito para concursos públicos, é importante notar que não conferiria o título de pós-graduação. O projeto foi arquivado em 2011 com o término do mandato do senador (Costa, 2017).

Em 2012, o senador Blairo Maggi propôs o Projeto de Lei (PL) 284/2012, incorporando ideias similares ao projeto anterior, dessa vez sob o título de Residência Pedagógica.

O CONGRESSO NACIONAL decreta:

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 pedagógica, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de oitocentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei. (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Na justificativa, Maggi enfatiza sua intenção de retomar o Projeto de Lei do senador Maciel, introduzindo adaptações significativas. Nessa versão, o senador expande a discussão ao abordar a desvalorização da carreira docente, e destaca que a residência não é apresentada como pré-requisito para atuação na docência. Observa-se, no seu projeto, a delimitação da formação continua a se concentrar nos professores de Educação Infantil e Anos Iniciais. Em 2012, o relator Cyro Miranda emitiu um parecer favorável ao Projeto de Lei.

Dessa maneira, a iniciativa de implantação de uma residência para os novos e futuros professores, por potencializar uma formação mais consistente, constitui uma inovação oportuna. Tal medida será essencial para interromper prática contumaz dos sistemas de ensino de destinar os professores com déficit de formação para as turmas dos anos iniciais de escolarização, sabidamente as que mais precisam de professores bem formados (PL 284/2012, p. 2).

Em 2013, o Projeto de Lei (PL) 284/2012 passou por uma audiência pública, durante a qual foram sugeridas melhorias para a apreciação do relator. Nesse mesmo ano, considerou-se a expansão da proposta para incluir professores de outros segmentos do Ensino Fundamental e Médio. Diante desse cenário, surge a perspectiva de aprimorar o projeto, especialmente, em relação à abrangência da residência pedagógica proposta. Propôs-se estender seu alcance a todo o conjunto de cursos de formação de professores da Educação Básica, desde a creche até o Ensino Médio. Com esse objetivo, foi apresentada uma emenda de mérito ao PL 284/2012 (p. 4).

Com efeito, vislumbramos, particularmente, o aprimoramento do projeto no tocante à abrangência da residência pedagógica proposta, estendendo o seu alcance a todo o conjunto de cursos de formação de professores da educação básica, da creche ao ensino médio. Para esse fim, apresentamos a competente emenda de mérito. (PL 284/2012, p. 4).

Assim, o texto do projeto 284/2012 foi modificado, estabelecendo que o parágrafo único do Art. 65 passa a vigorar da seguinte forma: "Aos professores habilitados para a docência na Educação Básica será oferecida a residência pedagógica, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de mil e seiscentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei" (NR) (p. 1).

çObserva-se durante a trajetória que culminou no desenvolvimento do PRD, a necessidade de apoiar professores em início de carreira mostrou-se uma preocupação central, reconhecendo-se a importância de oferecer suporte estruturado e contínuo para esses profissionais iniciantes. Essa preocupação se aproxima da concepção de indução docente, fornecendo acompanhamento e orientações para que o professor iniciante possa enfrentar os desafios da profissão com maior segurança e reflexividade.

Embora a temática da Indução Docente não seja o foco central desta pesquisa, é relevante apresentar brevemente o seu conceito, uma vez que ela pode, de forma implícita, influenciar a concepção de programas como o PRD. Embora o PRD não se apresente explicitamente como um programa de indução docente, ele incorpora elementos que dialogam com essa perspectiva. Esse tema retornará na análise de dados, pois, como será discutido, os

efeitos do PRD refletem aspectos dessa indução ao auxiliar as colaboradoras da pesquisa que se encontravam nesse período da carreira.

Nessa perspectiva, indução docente refere-se a um investimento intencional na formação do professor em fase de inserção profissional, ou seja, na fase inicial do seu desenvolvimento profissional. É nessa fase de transição da formação inicial para o exercício pleno da docência, que se faz essencial voltar o olhar para essa etapa de forma complexa e crítica. O excerto que se segue traz importantes informações sobre a indução docente:

o conceito de indução profissional não pode ser simplificado a uma forma de induzir os professores em início de carreira à continuidade no trabalho docente mesmo sem as devidas condições, mas compreendido como um construto que reconhece e defende a necessidade de que eles tenham espaço de formação, acolhimento e acompanhamento de sua atuação profissional. (Cruz et al, 2020, p. 6)

De acordo com Wong (2020), o conceito de indução docente pode ser entendido como um “processo abrangente, consistente e detalhado de desenvolvimento profissional, organizado por um distrito escolar para formar, apoiar e reter novos professores, fazendo-os progredir em um programa de aprendizagem ao longo da vida” (Wong, 2020, p. 3). Nessa lógica, o PRD aproxima-se, visto que, o programa atua em parceria com a unidade escolar de origem do professor residente, o que favorece uma relação intrínseca entre teoria e prática.

O PRD também se assemelha às práticas de indução ao “aculturar novos professores nos padrões acadêmicos” e “atender à cultura individual e às necessidades específicas de sua escola” (Wong, 2020, p. 8). Esse processo de intercâmbio de saberes entre professores iniciantes e veteranos, e entre as escolas de origem e o Colégio Pedro II, reforça a ideia de que a educação de qualidade não deve ser vista como uma responsabilidade individual, mas como um compromisso coletivo, construído de forma colaborativa. Portanto, iniciativas como o PRD demonstram que o desenvolvimento de uma prática pedagógica crítica e reflexiva é resultado de um esforço conjunto entre profissionais em diferentes fases de suas trajetórias docentes.

André (2012) destaca que, no Brasil, ainda são escassas as políticas voltadas para o apoio ao professor em início de carreira. Ao relacionar essa observação ao contexto da SME/RJ, que é um dos campos desta pesquisa, percebe-se que não há uma proposta significativa de indução profissional, estando a formação limitada a um curso oferecido após a aprovação no concurso público de ingresso à rede. Vale ressaltar que esse curso não abrange professores contratados, situação comum no cenário atual da rede, caracterizada por um elevado número de contratações temporárias e pela ausência de novos concursos públicos.

Diante desses fatos, depreende-se a importância do programa, de sua continuidade e de sua expansão. Embora não seja formalmente estruturado como um programa de indução, ele desempenha um papel semelhante, ao proporcionar uma base sólida e um acompanhamento próximo durante a formação, auxiliando os docentes para enfrentar os desafios da prática dentro de seus contextos. Ademais, os residentes, ao retornarem às suas unidades escolares, tornam-se potencialmente agentes importantes em suas equipes, apoiando outros professores e dividindo as práticas e os aprendizados adquiridos durante sua formação.

4.2 Contexto de produção de texto: Do discurso para o papel

O contexto de produção de texto é a “política de fato” (Mainardes, 2006, p. 49). É o processo de transformar a política em um discurso mais articulado à linguagem de interesse mais universal. Assim, “Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política” (Mainardes, 2006 *apud* Bowe *et al*, 1992, p. 52). Nessa parte da pesquisa, conforme orientação de Lopes e Macedo (2011), os dados foram gerados por meio da análise dos documentos oficiais publicados a partir de textos, que narram o processo, divulgados dos agentes envolvidos no processo de implantação e implementação da política.

O PRD-CPII, em caráter de projeto-piloto, foi instituído pela portaria nº 206, de 21 de outubro de 2011 da CAPES.

O Presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelos Incisos II e III, do art. 26 do Estatuto aprovado pelo Decreto nº 6.316, de 20.12.2007, publicado no DOU de 21 subsequente, considerando:

- a atribuição da Capes e induzir e fomentar a formação inicial e continuada de docentes, com o fim de valorizar o magistério e contribuir para a elevação do padrão de qualidade da educação básica, fixada pela Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007 ;
- a tradição de educação de excelência ofertada pela única instituição pública federal que atua na educação básica;
- a necessidade de elevar o IDEB em Municípios do Estado do Rio de Janeiro; e,
- o julgamento técnico da viabilidade e consistência da proposta enviada pelo Colégio Pedro II, que instrui o Processo 23038.001930/2011-10

Resolve:

Art. 1º Instituir, em caráter experimental, o Programa Residência Docente no Colégio Pedro II.

Parágrafo único. O Programa Residência Docente no Colégio Pedro II concederá, à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas à Capes pela Lei Orçamentária Anual, bolsas de estudo e/ou pesquisa, disciplinadas pela Lei nº 11.273, de 11 de fevereiro de 2006, e recursos para a manutenção das atividades implementadas, denominadas de residência docente, sob a orientação de professores doutores e mestres integrantes do Quadro Permanente do Colégio Pedro II. . (CAPES, 206/2011).

Os objetivos principais expostos foram:

Art. 2º São objetivos principais do Programa Residência Docente no Colégio Pedro II:

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, 206/2011).

Conforme a portaria, o público-alvo do projeto-piloto eram professores da Educação Básica, que atuassem na rede pública nos segmentos dos Anos Iniciais ao Ensino Médio. A Educação Infantil só foi contemplada posteriormente, como será detalhado mais adiante. No mesmo documento, consta também a oferta de bolsa de R\$ 400,00 para os residentes.

Na primeira portaria 206/2011, ainda no projeto-piloto, percebe-se a presença de um critério “O Edital definirá critérios de seleção, dentre os quais deverá constar preferências por candidatos que atuem em escolas públicas de baixo IDEB, ou seja, oriundos de área geográfica de baixo Ideb” (CAPES, 206/2011, p. 2).

O programa visa, também, atender a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, a saber:

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).

O PRD- CPII, conforme descrito no histórico apresentado, está de acordo com os objetivos estabelecidos pela Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Busca promover a formação docente da Educação Básica, garantindo uma educação de qualidade com base em conhecimentos científicos e didáticos sólidos. Ademais, o programa visa articular teoria e prática, reconhecendo a escola como espaço fundamental para a formação inicial dos profissionais do magistério. Relacionando com as palavras de Sant'Anna *et al.* (2015a, p. 251), o PRD

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.

Os autores enfatizam que a formação transcende a articulação entre teoria e prática, buscando integrar questões conceituais das práticas pedagógicas com o desenvolvimento de abordagens específicas no contexto escolar. Essa abordagem visa não apenas complementar a educação recebida na instituição de origem, mas também promover a elevação dos padrões de qualidade na Educação Básica, reconhecendo o ambiente escolar como fundamental para tal. Nesse sentido, Costa (2023, p.36) ressalta que “O magistério é um ofício que clama por experiência prática para consolidar as interfaces entre a teoria e as distintas realidades da prática docente”. Dessa forma, o PRD-CPII surge como uma oportunidade de articular pesquisa, teoria e prática. Mattos e Oliveira (2017, p. 140) complementam essa perspectiva, destacando que “o residente tem a oportunidade de desenvolver estratégias pedagógicas apropriadas para a

realidade educacional da rede pública, criando produtos acadêmicos relacionados à prática docente, aplicáveis às suas escolas de origem”.

Após examinar o contexto de produção de texto, no qual as políticas educacionais são delineadas, é imperativo direcionar a atenção ao contexto da prática a fim de explorar como essa política é interpretada e posta em ação, ganhando vida.

4.3 Contexto da prática: O encontro do PRD do Colégio Pedro II e da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

O contexto da prática é a “política em uso”, é onde a política pode ser interpretada e recriada pelos atores que atuam nesse cenário e, conseqüentemente, podem ocorrer mudanças. Nesse contexto, segundo Mainardes (2006) a política está sujeita à interpretação e recriação pelos atores que atuam nesse cenário. Ela não é simplesmente recebida e implementada dentro dessa arena, mas passível de interpretação e subsequente "recriação".

Citando Ball (2011, p.45-46), pode-se compreender que as políticas, em sua natureza, “não dizem o que fazer; elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou em que metas particulares ou efeitos são estabelecidos”. Esse processo exige a construção de respostas no contexto, envolvendo ações sociais e criativas que precisam ser equilibradas e contrapostas por outras expectativas. A reflexão de Ball (2011) adiciona ainda mais complexidade a esse cenário ao destacar que, muitas vezes, há um “silêncio surdo” no coração dos textos políticos, indicando lacunas que necessitam ser preenchidas pelos profissionais da educação.

No Programa de Residência Docente (PRD), essa dinâmica ganha contornos específicos. Como já mencionado anteriormente, após o convite feito pelo diretor da CAPES, o professor Teatini, à então Diretora-Geral do CPEI, Vera Maria Rodrigues, aceitou a proposta.

Consciente do grande fosso que há na transição de aluno universitário para professor principiante em sala de aula, o grupo se reuniu naquela mesma tarde, e, a partir daí, teve início a elaboração do Programa de Residência Docente (PRD). A criação do PRD, em 2012, teve por objetivo aprimorar a formação do professor da Educação Básica, oferecendo um programa de formação continuada, através do desenvolvimento de competências docentes *in loco*, visando complementar a educação recebida na instituição de origem com a vivência em ambiente escolar de reconhecida excelência e, em última análise, contribuir para elevar o padrão de qualidade da Educação Básica. (Amparo *et al*, 2023, p. 26)

A estrutura do programa possui, conforme o edital de 2023, uma duração de um ano, com possibilidade de prorrogação por mais seis meses, e uma carga horária total de 375 horas.

Essa carga horária é distribuída de forma híbrida, abrangendo tanto atividades presenciais quanto remotas, e não é dividida em conteúdos programáticos como na maioria das formações tradicionais. Das 375 horas, 140 são dedicadas à docência, realizadas no Colégio Pedro II com o supervisor do curso e na instituição de origem do residente. É obrigatório que o residente tenha disponibilidade para acompanhar o professor supervisor por, no mínimo, um turno semanal. As outras 235 horas do curso são compostas por atividades de formação continuada, que podem ser presenciais ou remotas (síncronas ou assíncronas), incluindo oficinas, palestras, minicursos oferecidos pelo programa e a orientação do Produto Acadêmico Final (PAF).

O programa engloba diversas áreas, incluindo docência, setores administrativo-pedagógicos e formação continuada. No que diz respeito à docência, o residente vivencia uma imersão no CPEI com o supervisor do curso em que

[...] participa das aulas, colabora com elas, interage com os alunos, elabora dinâmicas e materiais didáticos, participa de grupos de estudo e, especialmente, discute os distanciamentos e aproximações entre o que encontra no CPEI e a sua realidade de regente (Costa, 2017, p. 38).

Nesse cenário, o programa também exerce sua influência na escola de origem do Residente, impulsionando a implementação de inovações pedagógicas. Essas abordagens são desenvolvidas em colaboração estreita com o Supervisor, sempre atento às diversas realidades presentes em cada sala de aula.

Em relação aos setores administrativo-pedagógicos, a exploração da área proporciona conhecer e se aproximar da estrutura e do suporte pedagógico e administrativo da instituição oferecida para docentes e discentes. Os Residentes são convidados a visitar os setores administrativos e entrevistar os funcionários, compreendendo a importância de cada peça na engrenagem do colégio. Costa (2017) salienta que o contato com a organização estrutura do CPEI vem inspirando Residentes a colocarem em prática ideias semelhantes em suas unidades de origem.

A área de formação continuada foi desenvolvida com o objetivo de enriquecer a qualificação do Residente, indo além do conhecimento específico de sua área de atuação. O CPEI oferece várias opções de palestras, oficinas e minicursos, muitos de caráter interdisciplinar. O Residente e o Supervisor escolhem as opções que melhor agreguem. Nesses momentos, há uma interação entre Residentes de diferentes áreas, fomentando o diálogo e a integração de conhecimentos diversos. Os integrantes do PRD são incentivados a participar de

eventos acadêmicos externos, ampliando o acesso a novas pesquisas, e enriquecendo sua experiência acadêmica.

A etapa final do programa envolve a elaboração, por cada Residente, do Produto Acadêmico Final (PAF) e de Memorial Circunstanciado.

A culminância do programa propõe a criação, por cada Residente, de um produto acadêmico fundamentado teoricamente, relacionado à prática docente e aplicado à realidade da escola pública em que o Residente atua. Esse trabalho monográfico, denominado Produto Acadêmico Final (PAF), é apresentado e avaliado por uma banca multidisciplinar composta geralmente por professores vinculados ao PRD, mas também pode contar com a presença de outros docentes externos ao programa e até mesmo ao CPII. Além do PAF, o Residente também elabora um Memorial Circunstanciado no qual resume e analisa a sua trajetória no programa. Esses trabalhos encontram-se disponíveis na biblioteca Silvia Becher localizada na PROPGPEC (Costa, 2017, p. 39).

Após esse panorama geral do PRD, pode-se concluir que o programa possui elementos diferenciais de outras formações. O PAF busca que o Residente articule problemas de seu contexto real em sala para os conhecimentos construídos ao longo do curso. Assim, a formação não visa a uma mesma solução de problemas genéricos que emergem de diferentes contextos, e que professores devam ser treinados de forma padronizada e homogênea (Imbernón, 2010). O Residente cria alternativas para modificar o problema do seu contexto.

Na atualidade, temos certeza de que a educação só mudará se os professores mudarem, mas os contextos em que esses interagem também deverão fazê-lo. Se o contexto não muda, podemos ter professores mais cultos e com mais conhecimento pedagógico, mas não necessariamente mais inovadores, já que o contexto pode impossibilitar-lhes o desenvolvimento da inovação ou pode levá-los a se recolherem em seus microcontextos, sem repercutirem com sua prática uma inovação mais institucional (Imbernón, 2010, p. 55).

Em consonância com a ideia de Imbernón (2010) segundo a qual formação não é um mero treinamento; na formação continuada não há espaço para problemas genéricos e, mas para situações problemáticas. O mesmo autor afirma que modelos de formação baseados em um treinamento, que chama de Standart, desconsidera a idiosincrasia entre o professor e seu contexto, no qual o professor-formador define previamente o conteúdo e atividades, com um modelo homogêneo, de forma transmissiva, com um especialista oferecendo soluções a serem reproduzidas pelos professores.

Não podemos separar a formação do contexto de trabalho, porque nos enganaríamos em nosso discurso. Ou seja, tudo o que se explica não serve para todos nem se aplica a todos os lugares. O contexto condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores, e, sem dúvida, na inovação e na mudança (Imbernón, 2010, p. 9).

No sentido contrário, o PRD busca ouvir o professor e compreender o contexto em que ocorre a prática pedagógica com o Residente, o Supervisor o ajuda a buscar caminhos para mudança. A formação se adapta às necessidades individuais e acolhe o professor Residente e suas demandas reais. A Residência Docente caminha para mudanças práticas, pesquisa e leituras direcionadas para se chegar a estratégias com base teórica sólida, sem descartar a experiência prática do professor construída ao longo de sua carreira.

A vantagem que significa para o profissional em exercício trabalhar neste contexto está no fato de sua experiência permitir-lhe desenvolver um papel construtivo e criativo no processo de planejamento e decisão, e não um papel somente técnico, em que se dá uma subordinação à produção de conhecimento, uma separação entre a teoria e a prática, um isolamento profissional, uma marginalização dos problemas morais, éticos e políticos, uma tendência à formação de grupos fechados e uma descontextualização que constituem verdadeiros obstáculos para a formação (Imbernón, 2010, p. 57).

O PRD propõe ao professor uma postura reflexiva da sua prática, tornando-se pesquisador. Além de conceitos teóricos, há uma prática a ser refletida e ressignificada. Para uma inovação nas práticas educacionais, é preciso enxergar o professor como o principal executor das propostas advindas das políticas educacionais. Para isso, é necessária uma participação ativa desse profissional assim como uma análise dos efeitos de sua formação para repensar e recalcular caminhos.

O programa dialoga com o que Imbernón (2010, p.11) acredita ser uma formação continuada eficiente, que vá além de uma preparação ou atualização profissional.

A formação continuada de professores passa pela condição de que estes vão assumindo uma identidade docente, o que supõe a assunção do fato de serem sujeitos da formação, e não objetos dela, como meros instrumentos maleáveis e manipuláveis nas mãos de outros [...] mais do que atualizá-los, deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação etc., e os formadores de professores devem saber criar tais espaços para passarem do ensinar ao aprender.

O Programa não visa a um mero treinamento de professores, de forma homogênea. O PRD afasta-se de uma educação bancária, expressão criada por Paulo Freire (2019), em que o

educando assume o papel de mero receptor de conhecimentos que, talvez, jamais sejam utilizados em uma situação real. Ao se pensar na formação oferecida pelo PRD e seu diferencial em relação a não seguir a linha de um conhecimento enciclopédico, encontra-se uma política criada para atender à determinada demanda da sociedade, no caso, em um primeiro momento, professores em início de carreira.

As vantagens e desvantagens criadas pelas decisões que decorrem das políticas adotadas auxiliam certos grupos a alcançar seus objetivos enquanto contrariam os interesses de outros grupos, especialmente em sociedades modernas marcadas, como a nossa, por fortes desigualdades de acesso dos indivíduos aos bens socialmente produzidos (Oliveira *et al.*, 2019, p. 18).

Diante de uma contemporaneidade que impõe crescentes demandas às tendências e ao desempenho do corpo docente, os professores se veem compelidos a buscar aprimoramento contínuo de sua prática profissional. Contudo, enfrentam, igualmente, uma lacuna significativa de investimentos nas políticas públicas que abarquem modalidades formativas compatíveis com sua carga horária de trabalho. Isso inclui situações em que diminuir a carga horária para que o professor possa estudar, realizar em formações em serviço, ou proporcionar a temporalidade necessária para cursar uma formação em outra instituição se torna um desafio.

Em um contexto permeado por diversas opções de modalidades de formação, encontradas tanto em instituições públicas quanto privadas e, notavelmente, de iniciativas individuais, amplamente divulgadas em plataformas de redes sociais, surge o que pode ser conceituado como um "mercado da formação", como afirma Nóvoa (2009, p.23): “É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracterizam o atual ‘mercado da formação’ sempre alimentado por um sentimento de ‘desatualização’ dos professores.”

Outros pesquisadores fazem a mesma observação:

O mercado editorial, ciente da realidade sobre a qual se comentou anteriormente, passou a oferecer um grande número de materiais extras, como planejamentos, propostas de projetos, avaliações com gabaritos e uma série de orientações relacionadas à condução do trabalho em sala de aula. Desse modo, de posse desses documentos, o professor não tem mais a necessidade de planejar as aulas e até mesmo elaborar uma avaliação. Nesse contexto, o trabalho é impessoal, já que não há reflexão, tampouco tomada de ações, com vistas a tornar o ensino e a aprendizagem mais adequados às situações de sala de aula (Marques; Martins; Mattos, 2020, p. 47).

Nesse contexto, a busca por alternativas que não apenas atendam às demandas imediatas, mas também assegurem uma formação substancial e respaldada torna-se fundamental para a promoção de uma educação de qualidade e crítica.

O PRD pode ser defendido por, ao contrário do consumismo, se configurar como uma alternativa que vai além da abordagem imediatista. O programa não apenas atende às demandas dos professores como também busca assegurar uma formação substancial e reflexiva. Ao recusar o consumismo superficial, o PRD se posiciona como um programa que visa proporcionar uma formação de qualidade, indo ao encontro de uma necessidade mais aprofundada e consistente para os educadores. Essa abordagem contrasta com a superficialidade do "mercado da formação", oferecendo uma proposta mais bem fundamentada cientificamente e alinhada às reais necessidades dos profissionais da educação.

4.4 Contexto dos resultados/efeitos

O entendimento do contexto dos resultados/efeitos, conforme delineado por Ball (2014), está intrinsecamente ligado à avaliação das políticas, considerando os impactos que essas ações podem ocasionar na sociedade e as possíveis desigualdades que podem surgir. Vale ressaltar que, em consonância com as perspectivas de Ball e Mainardes (2018), opta-se por utilizar o termo "efeito" em detrimento de "resultado". Essa escolha é embasada na compreensão de que "resultado" frequentemente sugere uma abordagem mais estática e singular, assemelhando-se a uma conclusão fechada. Por outro lado, ao adotar o termo "efeito", busca-se transmitir a ideia de uma influência dinâmica e contínua, enfatizando a noção de transformações e impactos em curso que vão além de uma única avaliação pontual. Essa terminologia mais fluida e aberta é mais condizente com a complexidade da natureza humana.

Diante de características tão singulares, o PRD vem demonstrando sua relevância não só por meio dos resultados positivos alcançados, fato que levou o MPPEB a criar uma linha de pesquisa voltada para essa modalidade de formação continuada. Ademais, o PRD é objeto de investigação em diversas instituições em todo o país, tornando-se tema de estudo em pesquisas que exploram o programa a partir de diferentes perspectivas. A procura de pesquisadores por uma compreensão aprofundada do PRD reflete o reconhecimento de seu impacto na educação básica.

Na pesquisa por trabalhos relacionados ao tema, ao utilizar o Google Acadêmico como ferramenta para revisão da literatura empregando as palavras-chave "Programa de Residência

Docente" e "Colégio Pedro II", foram identificados 355 resultados. Já no catálogo de teses da CAPES, ao realizar uma busca pelo "Programa de Residência Docente", foram encontrados 104 resultados, os quais se entrelaçaram com trabalhos relacionados à Residência Pedagógica, sendo 8 que abordam a Residência Docente.

Tabela 3 – Trabalhos acadêmicos sobre o Programa de Residência Docente

ANO	QUANTIDADE DE TRABALHOS ENCONTRADOS
2017	1
2018	3
2019	1
2021	1
2022	1
2024	1

Fonte: A autora (2025).

Ao inserir além do termo anteriormente citado somado com “Colégio Pedro II”, encontra-se 7 resultados, sendo 6 referentes ao tema.

Tabela 4 – Trabalhos acadêmicos sobre o Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II

ANO	QUANTIDADE DE TRABALHOS ENCONTRADOS
2017	1
2018	1
2019	2
2022	1
2024	1

Fonte: A autora (2025).

Destaca-se que a Residência Docente também é aplicada na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) com configurações semelhantes, voltadas para recém-formados na graduação. No Rio de Janeiro, o Instituto Benjamim Constant, inaugurou, no ano de 2024, o seu Programa de Residência Docente, considerando as especificidades de seu público-alvo. Vale destacar que, com exceção de uma pesquisa, todas as outras voltam seu olhar para o Colégio Pedro II. A presença de pesquisas sobre o Programa de Residência Docente (PRD)

pode ser interpretada como um indicativo de que o programa gerou impacto e despertou interesse na comunidade acadêmica.

Outro dado relevante é que em 2014, enquanto o Projeto de Lei (PL) 284/2012 sobre Residência Pedagógica do senador Maggi ainda estava em tramitação, o senador Ricardo Ferraço apresentou uma nova proposição, o PL 6/2014. Esse novo projeto, notavelmente semelhante ao anterior, apresenta um texto mais consistente e utiliza a expressão "Residência Docente", semelhante ao utilizado pelo Colégio Pedro II. O texto guarda significativa semelhança com a proposta do Programa Residência Docente.

O CONGRESSO NACIONAL decreta:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do art. 65-A, com a seguinte redação:

Art. 65-A A formação docente para a educação básica incluirá a residência docente como etapa ulterior à formação inicial, de 2.000 (duas mil) horas, divididas em dois períodos com duração mínima de 1.000 (mil) horas.

§ 1º A residência docente deverá contemplar todas as etapas e modalidades da educação básica e será desenvolvida mediante parcerias entre os sistemas de ensino e as instituições de ensino superior formadoras de docentes.

§ 2º Os sistemas de ensino deverão ofertar a residência docente para um número de licenciados igual ou superior a quatro por cento do seu quadro docente em atividade.

§ 3º A residência docente será ofertada para licenciados com até três anos de conclusão dos Cursos de Licenciatura.

§ 4º A residência docente será supervisionada por docentes das instituições formadoras e coordenada por docentes do estabelecimento de ensino em que seja desenvolvida.

§ 5º Os residentes, os coordenadores e os supervisores receberão bolsas custeadas com recursos da União, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, nos termos do regulamento.

§ 6º Cada residente deverá firmar termo de compromisso de natureza pedagógica, com a respectiva instituição formadora e o estabelecimento de ensino onde desenvolva a residência, que será objeto de acompanhamento e avaliação.

§ 7º A residência docente terá atividades em três áreas de atuação com os seguintes percentuais de carga horária: docência, 60%; atividades administrativo-pedagógicas, 15%; e, formação continuada, 25%.

§ 8º O residente ao final de cada período da residência terá que apresentar Relatório das Atividades Desenvolvidas, Memorial Circunstanciado com avaliação crítica de sua participação e Produção Pedagógica.

§ 9º Ao final dos dois períodos de residência será emitido Certificado de Especialista em Docência da Educação Básica, que será considerado equivalente a título de pós-graduação lato sensu para fins de enquadramento em planos de carreira do magistério público.

§ 10º A CAPES e os conselhos de educação, estaduais e municipais, definirão normas complementares para a residência docente, inclusive quanto ao credenciamento de escolas de educação básica e ao processo de seleção de candidatos à residência.” (NR)

Art. 2º O art. 70 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do Inciso IX, com a seguinte redação:

Art.70

IX- ao financiamento de programa de residência docente, através da concessão de bolsas aos alunos residentes e aos professores supervisores e coordenadores.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor após decorridos trezentos e sessenta e cinco dias da data de sua publicação.

Na justificativa apresentada, o senador destaca diversos programas que têm a mesma ideia, mencionando especificamente o Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II, que já estava em execução na época.

Com o apoio do PIBID, provedor de bolsa para residentes, supervisores e coordenadores, o Colégio Pedro II criou o Programa de Residência Docente, que pretende dar ao recém-licenciado uma formação complementar em questões de ensino da área/disciplina e em aspectos de vida escolar, integrando-o ao cotidiano escolar (p. 4).

A referência ao PRD do Colégio Pedro II, com seu enfoque inovador, destaca a importância de iniciativas que integram teoria e prática, preparando de forma eficaz os professores para os desafios da sala de aula.

Conforme evidenciado anteriormente, o PRD já demonstrou impacto significativo no meio acadêmico e até mesmo na esfera política, com discussões acerca de sua expansão e da experiência formativa do egresso. No entanto, até o momento, não foram identificadas pesquisas que tenham abordado os efeitos do programa como multiplicador para seus pares. Considerando o conhecimento como um processo fluido e em constante movimento, busca-se, nesta pesquisa, analisar os impactos gerados pelo PRD em três instituições de Educação Infantil. Nesse contexto, destaca-se o papel das egressas do Programa que atuam como multiplicadoras de conhecimento para outros professores, os quais, por sua vez, compartilham esse conhecimento em suas próprias turmas. Essa abordagem busca compreender e explorar as ações e os acontecimentos subsequentes nas unidades escolares das professoras que cursaram o PRD, considerando esse efeito como um processo rizomático, em que o conhecimento se espalha de forma não linear e interconectada.

Além dos estudos existentes e das iniciativas parlamentares que mencionam o PRD, os efeitos do programa também podem ser analisados a partir das percepções e experiências das egressas que participaram diretamente do PRD e que integram esta pesquisa. No entanto, para

garantir uma análise aprofundada e baseada em dados empíricos, essa discussão será retomada no capítulo dedicado à análise de dados, em que os resultados colhidos junto às participantes serão explorados em detalhe, proporcionando uma compreensão mais clara dos impactos concretos do PRD em suas práticas pedagógicas e trajetórias profissionais.

4.5 Contexto da estratégia política

No que tange ao contexto de estratégia política, conceituado por Mainardes (2018) como o "conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada" (p. 7), a presente pesquisa busca examinar as mudanças do programa ao longo de sua existência, visando se adaptar às realidades que se impõem e às demandas que surgiram, com a intenção de criar "mecanismos para contestar as desigualdades e injustiças criadas ou mantidas pela política" (Lopes; Macedo, 2011, p. 257).

Também serão analisadas as adversidades enfrentadas pelas egressas participantes da pesquisa ao longo do PRD com o intuito de gerar dados que proporcionem uma compreensão das complexidades vivenciadas durante o programa, delineando um cenário que permita a reflexão sobre a política do PRD. Ademais, pretende-se fornecer dados para possíveis ajustes no Programa, bem como explorar possibilidades de alternativas e parcerias com outros órgãos que possam contribuir para aprimorar a proposta do PRD. Dado que as três egressas atuam no mesmo segmento e na SME/RJ, a análise dessas experiências pode revelar similaridades em elementos dificultadores, fornecendo subsídios para propostas de ajustes e ampliações no Programa.

Para Mainardes (2006, p. 60), o mote principal do contexto do efeito e do contexto da estratégia política:

é a reflexão profunda sobre questões conjunturais e sobre as desigualdades sociais que são criadas ou reproduzidas pela política ou pelo programa, e que somente podem ser detectadas pela pesquisa criteriosa do contexto da prática por meio de observações prolongadas, entrevistas ou pesquisa etnográfica.

Após doze anos de sua jornada, o Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II mantém o compromisso de oferecer formação continuada para professores da Educação Básica. Inicialmente, o projeto-piloto PRD-2012 foi direcionado exclusivamente para professores de

sete áreas do segundo segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio: Matemática, Biologia, Física, Química, Português, Espanhol, Inglês, Geografia, História, Sociologia e Educação Física (Sant'Anna *et al*, 2015a). Devido aos bons resultados, ocorreram diversas mudanças ao longo do tempo, passando a ressignificar a política do Programa. A primeira ressignificação ocorreu em 2013, com a ampliação do número de vagas e a inclusão dos Anos Iniciais como uma das áreas atendidas pelo programa.

Em 2014, foi realizado um projeto-piloto de ampliação do Programa para abranger a área da Educação Infantil, em conformidade com a lei nº 12.796, sancionada em 2013, que estendeu a obrigatoriedade da Educação Básica para quatorze anos, com ingresso obrigatório aos quatro anos de idade. Inicialmente, a Educação Infantil era subordinada ao Departamento dos Anos Iniciais, contando com uma supervisora da área, mas, a partir de 2015, tornou-se uma área exclusiva e autônoma (Guedes, 2018; Araújo, 2019).

No início de 2015, a CAPES interrompeu a concessão de bolsas para o PRD devido aos cortes orçamentários do governo. Diante desse cenário, o Programa precisou ser adaptado, passando a ser financiado pelo próprio CPEI. As bolsas dos participantes, como professores supervisores, coordenadores de área, coordenadores institucionais e residentes foram extintas. Marques *et al* (2020) afirmam que a retirada das bolsas impactou significativamente a procura pelo Programa por parte dos residentes. Diante do novo cenário, o Colégio Pedro II buscou estratégia para driblar a situação e manter o PRD vivo e atuante:

No momento presente, o Programa de Residência Docente reestruturou-se sob bases diversas das quais foi criado, ou seja, já existe a total convicção de que não se pode mais, nos dias de hoje, acreditar no retorno de uma verba que sustente o Programa, com bolsas para professores supervisores, professores coordenadores e residentes. Os docentes que atuam na Residência, em contrapartida, podem incluir a sua atuação no PRD dentro de seu Plano de Trabalho Docente. Há, além disso, um esforço contínuo do programa em oferecer aos residentes atividades que se coadunem com a vida de um profissional que, muitas vezes, trabalha em diversas instituições de ensino e está voluntariamente em busca do aperfeiçoamento docente (Marques; Martins; Mattos, 2020, p. 49).

Em 2016, a carga horária do programa foi reduzida de 420 para 360 horas, buscando atender à realidade dos professores que, frequentemente, enfrentam jornadas extensas de trabalho, dificultando a sua permanência no curso. Uma outra mudança significativa ocorreu em 2018, quando o PRD deixou de ser exclusivo para professores da rede pública, passando a incluir também docentes da rede privada. Além disso, foi introduzida uma fase de seleção por

meio de exame escrito, eliminando as entrevistas. Em 2019, as alterações foram relacionadas às etapas da seleção, mantendo a prova escrita e reintroduzindo as entrevistas.

Embora o PRD tenha sido originalmente concebido para atender professores recém-formados, a realidade demonstrou uma procura significativa por parte de profissionais já experientes no magistério.

Em princípio, o Programa de Residência Docente foi concebido e gestado para atender apenas os profissionais recém-egressos no magistério. Entretanto, logo ele passou a receber afluxo significativo de docentes veteranos. A significativa demanda advinda de um público que, inicialmente, não era o aguardado pelo programa foi enriquecedora e, ao mesmo tempo, desafiante. O inesperado fenômeno explicitou a carência de iniciativas como a do PRD, e motivou os gestores da Residência Docente a adaptarem os propósitos e os princípios do programa à gama de professores que o procuravam. (Marques; Martins; Mattos, 2020, p. 46)

Assim, o Programa passou a coexistir com dois públicos diferentes: de um lado, o professor em início de carreira, buscando uma formação que o prepare para a sala de aula, e o professor experiente que busca uma atualização de conhecimentos e práticas que enriqueçam sua atuação. (Marques; Martins; Mattos, 2020, p. 46). Diante dessas mudanças, fica evidente a capacidade do Programa em se adaptar diante das adversidades e atender às demandas emergentes dos alunos.

Pode-se inferir que a presença de uma linha de pesquisa no Mestrado Profissional em Práticas na Educação Básica, do Colégio Pedro II, voltada para o PRD, além de ser relevante no contexto de efeitos/resultados, como visto anteriormente, também pode ser enquadrada no contexto de estratégia política. Essa linha de pesquisa pode ser um convite aos egressos do programa a prosseguir na academia e a estimular outros profissionais a conhecerem o PRD. Ela também pode promover a produção de pesquisas academicamente validadas sobre o programa, possibilitando novas discussões acerca da sua importância. Ademais, essa linha de pesquisa pode contribuir significativamente para a divulgação do PRD, destacando sua relevância para a sociedade e, potencialmente, sensibilizando os órgãos governamentais a considerarem maiores investimentos no programa.

Cabe destacar que o Colégio Pedro II possui um Planejamento Estratégico que, para o período de 2019-2023, estabeleceu como metas: “Disseminar a história do Colégio Pedro II de maneira a preservar a memória institucional e fortalecer os sentimentos de identidade, pertencimento e cidadania” (Colégio Pedro II, 2019). A linha de pesquisa do mestrado pode combinar-se a esse documento, pois discutir sobre o PRD é discutir sobre a própria instituição

e sua história. Além disso, essa estratégia pode assegurar que a relevância do programa se mantenha viva tanto dentro quanto fora da instituição.

Em suma, a linha de pesquisa pode ser vista como uma estratégia política eficaz, de uma possibilidade concreta de garantir a continuidade e a valorização do Programa, uma vez que as pesquisas não apenas informam sobre o Programa, mas também geram dados e podem promover uma conscientização mais ampla sobre as potencialidades, necessidades e os desafios enfrentados. Dessa forma, por meio dessas pesquisas, é possível fortalecer a compreensão sobre a relevância do programa na formação de professores, o que pode influenciar positivamente a formulação de políticas e direcionar recursos para sua continuidade e aprimoramento. Isso contribui para a promoção de políticas públicas educacionais que, ao realizarem um movimento cíclico e retroalimentado (Ball; Mainardes, 2018), são capazes de moldar o contexto de influência.

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta seção tem como objetivo descrever as escolhas metodológicas que orientaram a condução desta pesquisa, fornecendo um panorama detalhado dos procedimentos seguidos para garantir a sua robustez e adequação aos objetivos propostos. São aqui discutidos os fundamentos da abordagem qualitativa, justificando sua pertinência para o estudo em questão, assim como a opção pela modalidade Estudo de Casos, que permite uma análise aprofundada das experiências das egressas do Programa de Residência Docente (PRD). Também são abordados os aspectos relacionados ao perfil das colaboradoras da pesquisa e as questões éticas envolvidas. Assim, são delineados os procedimentos adotados para estruturar a pesquisa, oferecendo uma fundamentação sólida que sustenta todo o desenvolvimento da investigação e garante a coerência entre os objetivos propostos e as estratégias metodológicas empregadas.

5.1 Tipo de pesquisa

A pesquisa é de natureza qualitativa, de caráter exploratório, com aspectos descritivos. Essa modalidade de pesquisa busca entender como as experiências são vivenciadas, atribuindo significado aos seus participantes, com foco nos processos que “não podem ser examinados ou medidos experimentalmente em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 23).

A partir da classificação de Gil (2002) em relação aos objetivos da pesquisa, optou-se por utilizar o caráter exploratório com aspectos descritivos, uma vez que, segundo o autor, “As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as mais comuns entre os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática” (Gil, 2002, p. 42). Assim, o estudo parte de um caráter exploratório com o objetivo principal de promover um maior entendimento do problema, com a intenção de torná-lo mais evidente e formular hipóteses. Por outro lado, possui aspectos descritivos, pois visa, principalmente, descrever as características do grupo participante da pesquisa e estabelecer relações entre eles.

O delineamento metodológico escolhido para esta dissertação foi inspirado em elementos do estudo de casos múltiplos que, segundo Yin (2001, p. 32), “[...] é uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, sendo que os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Desse modo, essa abordagem foi escolhida por ser considerada mais adequada à pesquisa baseada em três casos, que serão comparados entre si, a partir de um cruzamento de dados, baseado em

relatórios individuais produzidos para cada caso. Os elementos inspirados no estudo de casos múltiplos (Gil, 2002) utilizados na pesquisa foram: não separar o fenômeno de seu contexto; preservar o caráter unitário do fenômeno pesquisado e utilização de múltiplos procedimentos de geração de dados.

Após a apresentação da metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa, cabe destacar também os fundamentos metodológicos que orientaram a elaboração do produto educacional proposto – um *e-book*. Tal produto se apoia nos princípios dos Casos de Ensino (Mizukami, 2000) que valoriza a análise da prática docente em sua complexidade cotidiana e se configura como instrumento de reflexão-ação. Ao trazer à tona situações reais vivenciadas por professoras egressas do Programa de Residência Docente (PRD), o *e-book* promove a articulação entre teoria e prática, favorecendo processos formativos mais críticos e contextualizados. A apresentação do produto será aprofundada no capítulo 8, no qual se detalham seus objetivos, estrutura e conteúdo. Os aspectos metodológicos específicos de sua construção serão abordados na subseção 8.2.

5.2 Caracterização do campo da pesquisa e participantes

A pesquisa foi realizada em três unidades de Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro, localizadas em diferentes Coordenadorias Regionais de Educação. A forma de ingresso no campo foi posterior à submissão a Plataforma Brasil, com autorização dos Comitês de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CAAE 76347223.3.0000.9047) e da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-PRO-2024/10623).

O público-alvo da pesquisa são três professoras de Educação Infantil, egressas do PRD há mais de cinco anos, que integram a equipe gestora de suas unidades. Com base na pergunta de Deslandes (2016, p.8), “Quais indivíduos sociais têm uma vinculação mais significativa para o problema investigado?”, as participantes da pesquisa foram escolhidas por serem consideradas pela pesquisadora autoras de trabalhos de sucesso na multiplicação dos conhecimentos adquiridos no PRD para a equipe docente na unidade em que atuam. Portanto, trata-se de uma amostra intencional e não probabilística.

Em consonância com a pesquisa qualitativa, desde o início, optou-se por realizar um estudo com uma amostra reduzida, baseada na seleção de sujeitos egressos do PRD escolhidos por suas trajetórias singulares. Portanto, “[...] o ‘universo’ em questão não são os sujeitos em si, mas as suas representações, conhecimentos, práticas, comportamentos e atitudes” (Deslandes, 2016, p. 8). Desse modo, concentra-se em um nível micro, com foco nas egressas

escolhidas, nas unidades em que atuam, em suas práticas docentes e nas condições para o desenvolvimento do processo educativo.

É relevante destacar que, ao longo da revisão de literatura, identificou-se que outras investigações sobre o PRD enfrentaram dificuldades no acesso aos egressos, seja pela confidencialidade dos dados, pela baixa taxa de retorno seja pela limitação de disponibilidade dos participantes para colaborar com as etapas da pesquisa. Tais obstáculos resultaram, frequentemente, em amostras reduzidas, o que serviu como alerta durante o planejamento desta investigação.

Diante dessas limitações, optou-se por uma amostra intencional composta por egressas que ocupam cargos na equipe gestora. A escolha das participantes não se deu pela hierarquia que ocupam, mas pela função estratégica que desempenham na formação continuada em serviço nas respectivas unidades escolares. Esse recorte metodológico permite que o foco da pesquisa seja direcionado à gestão pedagógica, uma vez que, na posição de gestoras, torna-se possível visualizar com maior clareza como ocorre a multiplicação de saberes entre os demais docentes, principalmente, em espaços formais de condução de formações.

A seguir, apresentam-se as informações iniciais sobre as participantes, com o detalhamento de seus cargos obtidos por meio do concurso público e as funções que exercem atualmente em suas unidades, evidenciando um panorama de seu percurso profissional. As colaboradoras da pesquisa têm suas identidades preservadas, passando a ser, desse modo, nomeadas por pseudônimos: Professora Criativa, Professora Arteira e Professora Brincante.

QUADRO 2 – Características das participantes da pesquisa

Nome (Pseudônimo)	Idade	Formação Inicial	Cargo	Função Atual	Início da docência	Tempo de magistério no ingresso do PRD
Professora Criativa	40 anos	Pedagogia	Professora de Educação Infantil	Professora Articuladora	2014	2 anos
Professora Arteira	41 anos	Pedagogia	Professora de Educação Infantil	Diretora Adjunta	2011	4 anos

Professora Brincante	34 anos	Ciências Biológicas	Professora de Educação Infantil	Diretora Geral	2014	2 anos
----------------------	---------	---------------------	---------------------------------	----------------	------	--------

Fonte: A autora, (2025).

Observa-se que as participantes do estudo são mulheres, que é a predominância de gênero na área da Educação Infantil. Duas delas têm formação inicial em Pedagogia, tendo cursado a formação geral no Ensino Médio, enquanto uma das participantes, embora não tenha graduação em Pedagogia, concluiu o Curso Normal (Formação de Professores) no Ensino Médio. Vale ressaltar que todas ingressaram no PRD em um intervalo de tempo relativamente curto após sua entrada na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), com uma média inferior a cinco anos de experiência, situando-se, portanto, no início de sua trajetória de profissionalização docente, que foi a proposta inicial do projeto.

No âmbito da pesquisa, é importante compreender como as experiências vivenciadas no PRD são divulgadas e aplicadas no contexto dessas instituições. Particularmente, as egressas que participam da pesquisa ocupam posições na equipe gestora das instituições. Essa escolha estratégica considera a importância do papel do gestor na escola, conforme destacado por Shiroma, Garcia e Campos (2011, p.240):

O diretor é considerado o líder da escola, responsável pela gestão do aprendizado. É responsável por atrair, manter e desenvolver bons professores; tem que organizar seu tempo de forma eficiente para transformar a escola numa escola eficaz, deve garantir um sistema eficaz de reforço com foco no desempenho dos alunos.

Na mesma perspectiva, é importante notar que muitos profissionais ingressam nas unidades de Educação Infantil têm diversos tipos de experiências, alguns até sem qualquer experiência no segmento. Desde 2023, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro adotou um processo simplificado de contratação de professores temporários para minimizar o déficit de profissionais na rede. Esses contratos não requerem experiência prévia, e o processo seletivo difere do concurso público, não envolvendo provas escritas e práticas, apenas a apresentação da documentação necessária. Como resultado, aumenta a demanda de profissionais inexperientes que necessitam de uma orientação na indução profissional.

Apesar dos esforços da SME, por meio da Escola de Formação Paulo Freire, em oferecer cursos de formação que, muitas vezes, não podem ser realizados devido à necessidade de

garantir a continuidade do atendimento nas unidades. Além disso, quando a instituição realiza algum evento de formação, as vagas são limitadas e, geralmente, apenas um profissional por unidade é autorizado a comparecer. Ausentar-se da escola para participar dos cursos de formação continuada é sempre complexo. Diante desse cenário, a formação em serviço apresenta-se como uma alternativa viável. Portanto, torna-se cada vez mais importante a presença de uma equipe gestora que saiba acolher e orientar esses professores em início de carreira.

Ao incorporar essas perspectivas, a pesquisa buscou não apenas avaliar os impactos diretos do PRD nas práticas pedagógicas, como também entender como esses efeitos são catalisados pelas egressas em suas funções na gestão educacional. Os critérios utilizados de inclusão na pesquisa foram: ser professor de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro; ter concluído o Programa de Residência Docente em Educação Infantil; entregar assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); ter interesse em participar da pesquisa. Já os critérios de exclusão adotado foram: estar licenciado da função no período da pesquisa; recusar-se a participar da pesquisa; não preencher e/ou não entregar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

5.3 Aspectos éticos

Os aspectos éticos desta pesquisa foram rigorosamente respeitados em todas as etapas. Inicialmente, a pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil e obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CAAE 76347223.3.0000.9047), em conformidade com as normas éticas estabelecidas para estudos com seres humanos. Além disso, a realização da pesquisa contou com a autorização formal da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME), por meio do Convênio de Pesquisas (SME-PRO-2024/10623). Após a obtenção dessas aprovações, o Convênio de Pesquisas da SME/RJ enviou um e-mail às unidades escolares envolvidas, comunicando a autorização da pesquisa e apresentando formalmente a pesquisadora às equipes gestoras, garantindo a transparência e o devido esclarecimento sobre os procedimentos da investigação.

Após a obtenção das autorizações necessárias, as três colaboradoras da pesquisa receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual foram informadas detalhadamente sobre a natureza e os objetivos do estudo. No documento, foi destacado o direito das participantes de desistirem da pesquisa a qualquer momento, sem que houvesse

qualquer tipo de prejuízo ou consequência negativa. A pesquisadora esclareceu todos os procedimentos e etapas da pesquisa, garantindo, ainda, o anonimato e a confidencialidade das informações fornecidas pelas colaboradoras. Cabe ressaltar que, antes da formalização da participação, a pesquisadora já havia feito um contato prévio com as professoras, informalmente, para verificar seu interesse e sua disponibilidade em participar do estudo, respeitando a autonomia e liberdade de escolha de cada uma.

Para assegurar o respeito à integridade das participantes, foi realizada uma avaliação cuidadosa dos possíveis riscos envolvidos na pesquisa. Embora os procedimentos tenham sido conduzidos de forma ética e transparente, alguns riscos potenciais podem ser considerados, ainda que de baixo impacto. Entre esses riscos estão o possível constrangimento, desconforto e alterações no comportamento durante as entrevistas por ter de descrever com detalhes as dificuldades enfrentadas durante o PRD ou o período da elaboração do Produto Acadêmico Final, e ser observado pela pesquisadora durante as reuniões pedagógicas; escassez de tempo para responder à entrevista; exaustão ou aborrecimento ao responder às perguntas; possíveis cansaço ou aborrecimento; apreensão diante das perguntas; estresse e preocupações com a invasão de privacidade; e interrupção na rotina dos sujeitos.

Para minimizar tais riscos, foram tomadas as seguintes medidas: explicação clara da pesquisa, seus objetivos e procedimentos; manter um diálogo constante com as participantes, destacando os benefícios da pesquisa e garantindo a opção de interromper a participação a qualquer momento; garantir o anonimato, se assim desejado pelas participantes; flexibilidade na definição de local, data e horário das entrevistas de acordo com a conveniência das participantes; adoção de uma abordagem ética no tratamento das participantes; disponibilidade para esclarecer dúvidas; compromisso de não violação e preservação da integridade dos documentos dos participantes, além de garantir a liberdade de não responder a questões que pudessem ser consideradas constrangedoras.

Os benefícios deste estudo envolvem: divulgar as pesquisas realizadas pelas professoras entrevistadas; refletir sobre suas próprias práticas pedagógicas e experiências, o que pode levar a um maior entendimento de seu trabalho; contribuir para a educação ao compartilhar suas perspectivas e práticas, em especial para a Educação Infantil; ajudar a identificar abordagens pedagógicas eficazes e desafios a serem superados; reconhecer e valorizar as contribuições das participantes para o espaço educacional em que atuam e, ainda, possibilitar a divulgação de suas experiências com colegas, promovendo o aprendizado mútuo e a troca de ideias.

Em pesquisas com a modalidade Estudo de casos, Gil (2002) defende a ideia de que sejam utilizadas várias técnicas para geração de dados, como entrevistas, observação e análise

de documentos. Diante disso, foram realizadas análise de documentos, de portarias e de editais do Programa, entrevistas semiestruturadas com egressas, observação não participante e registros em diário de campo feitos pela pesquisadora.

As entrevistas semiestruturadas com as professoras egressas tiveram o intuito de identificar percepções, desafios e como implantaram mudanças de práticas pedagógicas pós PRD. Para Minayo (2009, p. 64-66), a “entrevista semiestruturada combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. A escolha por esse modelo de entrevista decorreu da possibilidade de permitir maior liberdade de expressão por parte do entrevistado, facilitando o fornecimento de informações que ultrapassassem o escopo previsto no roteiro.

As entrevistas foram conduzidas com base em um roteiro preliminar de perguntas elaborado pela pesquisadora, inspirado em elementos refletidos por Mainardes (2006) sobre o contexto da prática, assim como sobre o contexto dos resultados/efeitos. Além disso, foi reservada uma parte flexível para que as entrevistas pudessem trazer novas informações e perspectivas relevantes sobre o PRD.

Vale destacar que, apesar das vantagens, esse método para geração de dados pode apresentar algumas desvantagens, incluindo a influência inadvertida do entrevistador na formulação das respostas e na linguagem corporal, respostas superficiais por parte do entrevistado, ou relatos imprecisos devido a falhas de memória. Para superar essas desvantagens, a pesquisadora planejou uma abordagem cuidadosa na formulação das perguntas. Além disso, a pesquisadora esteve atenta às questões éticas envolvidas na geração de dados. Apesar de os dados serem subjetivos, uma vez que derivam das perspectivas individuais dos entrevistados, é fundamental que cada sujeito compartilhe sua experiência e atribua significado a ela. Indagar o vivido pode contribuir para uma compreensão profunda do processo de formação do sujeito e de como ele adquiriu a capacidade de multiplicar seu conhecimento para outros docentes.

6 ANÁLISE DOS DADOS

Neste momento, é necessário detalhar o processo metodológico empregado para interpretar as informações obtidas ao longo da pesquisa, com o objetivo de responder à pergunta de investigação: quais fatores favoreceram as egressas do PRD a se tornarem multiplicadoras dos conhecimentos adquiridos? Inicialmente, foram apresentadas as bases teóricas que sustentam a Análise Textual Discursiva (ATD), método escolhido para a sistematização e categorização dos dados qualitativos. Expõe-se a ATD em suas etapas principais — unitarização, categorização e metatextualização — evidenciando sua adequação ao estudo proposto. Na segunda parte desta seção, descreve-se a aplicação prática desse método às entrevistas realizadas com as egressas do PRD, demonstrando como as categorias emergentes foram construídas a partir das unidades de sentido extraídas dos depoimentos. Essa divisão entre teoria e prática permite uma compreensão clara e estruturada do processo de análise dos dados, bem como a relação direta entre o referencial metodológico adotado e os achados da pesquisa.

6.1 Teoria da Análise Textual Discursiva

O método de análise de dados escolhido foi inspirado elementos da Análise Textual Discursiva (ATD). Trata-se de uma abordagem de análise de dados que transita entre a análise de conteúdo e a análise de discurso, como forma de compreensão dos discursos em diferentes contextos educacionais, “[...] mais do que um conjunto de procedimentos definidos constitui metodologia aberta, caminho para um pensamento investigativo, processo de colocar-se no movimento das verdades, participando de sua reconstrução” (Moraes; Galiuzzi, 2006, p.121).

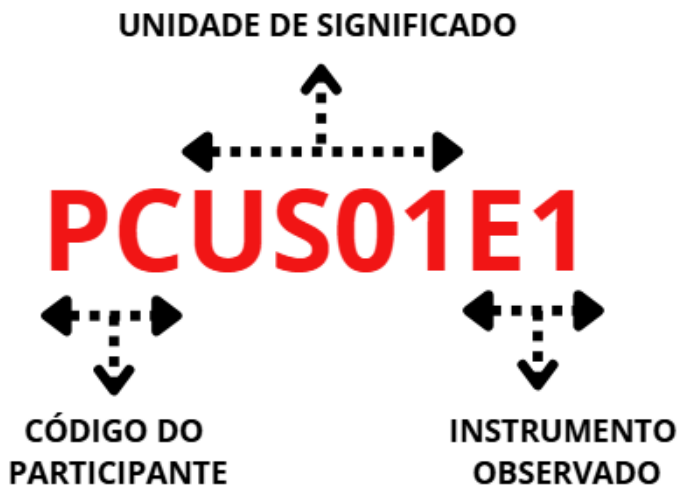
Ainda, segundo os mesmos autores, na Análise Textual Discursiva, as realidades examinadas são percebidas como sendo incertas e instáveis, revelando que as ideias e teorias não refletem simplesmente a realidade, mas a traduzem e, até mesmo, podem contribuir para a produção dessa própria realidade discursiva, que está sempre em constante movimento. É uma análise que exige uma imersão no objeto da pesquisa, assumindo o pesquisador suas próprias interpretações.

As etapas de análise do ATD são um ciclo, começa pela unitarização, passando à categorização e finaliza no metatexto. Na primeira etapa, a unitarização, é feita a desmontagem do texto, buscando unidades de significado de acordo com os objetivos da pesquisa. A

unitarização desta pesquisa ocorreu a partir da leitura das transcrições das entrevistas realizadas com as participantes da pesquisa. Nessa etapa, as unidades de sentido encontradas são identificadas por códigos alfanuméricos. Assim, o código de identificação das colaboradoras são: PB refere-se à Professora Brincante, PC à Professora Criativa e PA à Professora Arteira. As unidades de sentido são identificadas por US, seguidas de seu respectivo número (por exemplo, US01). Quanto aos instrumentos utilizados, E1 e E2 indicam, respectivamente, a Entrevista 1 e a Entrevista 2. A codificação visa proporcionar clareza e consistência na leitura e interpretação dos dados, permitindo ao pesquisador retornar, identificar e compreender cada unidade de sentido.

A imagem a seguir apresenta um exemplo de codificação, ilustrando como as siglas foram aplicadas às unidades de sentido extraídas das entrevistas. Essa imagem tem como objetivo fornecer uma referência visual para que o leitor compreenda a associação entre os códigos utilizados ao longo da pesquisa.

Figura 2 – Códigos das unidades de sentido



Fonte: A autora (2025).

Na segunda etapa, chamada categorização, realizou-se um agrupamento de elementos semelhantes, a partir das entrevistas, para compreender como o fenômeno estudado ocorre. Nesse estudo, no qual aplicou-se o método indutivo, as categorias revelaram fatores favoráveis para as egressas participantes da pesquisa, que se tornaram multiplicadoras dos conhecimentos

adquiridos no PRD para a equipe docente das unidades escolares em que atuam. De acordo com Moraes (2003, p.197),

método indutivo implica construir as categorias com base nas informações contidas no corpus. Por um processo de comparação e contrastação constantes entre as unidades de análise, o pesquisador vai organizando conjuntos de elementos semelhantes, geralmente com base em seu conhecimento tácito, conforme descrevem Lincoln e Guba (1985). Esse é um processo essencialmente indutivo, de caminhar do particular ao geral, resultando no que se denomina as categorias emergentes.

A escolha por tal análise se deu por melhor se adequar ao objetivo da pesquisa de investigar os fatores favoráveis às egressas para se tornarem multiplicadoras do PRD em suas unidades. A partir dos elementos individuais, foram agrupados em semelhanças/proximidades para se chegar a um panorama geral.

A última etapa é o metatexto, construído pela descrição e interpretação, resultante da análise, oferecendo subsídios para reflexão e argumentação na sua composição. Nessa etapa, é fundamental que o pesquisador interprete as unidades de significado para estabelecer um diálogo com unidades teóricas para discutir as temáticas.

Com o desenvolvimento da pesquisa, obtiveram-se informações de como o PRD, por meio de egressos, pôde contribuir para a melhoria da prática pedagógica de toda uma unidade escolar. Ao se compreender mais profundamente os fatores favoráveis para as três participantes da pesquisa se tornarem multiplicadoras, foi possível direcionar estratégias que apresentam resultados mais efetivos. Os resultados da pesquisa têm potencial de fornecer evidências empíricas que demonstram os efeitos do Programa, podendo servir como princípio para embasar tomadas de decisão e orientar ações e intervenções. Além disso, a produção de dados sobre o programa é uma possibilidade de se identificar de que forma as políticas podem agir para estimular ações que melhor atendam o aluno, sobretudo, aquele que inicia seus estudos na Educação Infantil.

Em suma, a ATD, como método qualitativo, possibilitou uma compreensão aprofundada dos discursos e dos textos, ao permitir a desconstrução e reconstrução dos sentidos, revelando os significados emergentes de forma a estabelecer um diálogo constante entre os dados empíricos e o referencial teórico.

Durante o processo de desenvolvimento da pesquisa, a História Oral foi considerada como uma alternativa metodológica viável, reconhecendo-se seu potencial de captar as vivências e as memórias das participantes de maneira sensível e detalhada. Trata-se de uma metodologia de preservação das histórias individuais e contextuais, possibilitando uma análise

ampla e histórica das trajetórias pessoais e profissionais. No entanto, a História Oral demandaria um tempo considerável para a coleta e análise das entrevistas, além de exigir encontros presenciais, revisitações e um planejamento que não puderam ser considerados na pesquisa.

Dessa forma, após uma análise criteriosa das possibilidades, optou-se por não incorporar a História Oral, mantendo a coerência com os prazos e as condições previamente estabelecidas pelo Programa do Mestrado. A Análise Textual Discursiva foi considerada com maior aderência para alcançar os objetivos desta investigação dentro das limitações de tempo e de recursos disponíveis.

Ainda assim, a História Oral não é descartada como uma opção metodológica pertinente. Pelo contrário, ela permanece como uma sugestão para estudos futuros, especialmente, aqueles que se propuserem a explorar com maior profundidade as trajetórias profissionais das egressas do Programa de Residência Docente, abordando suas memórias e experiências de maneira mais detalhada e longitudinal. Dessa forma, a História Oral poderia complementar e enriquecer futuras investigações, oferecendo uma perspectiva histórica mais ampla e contextualizada.

6.2 Aplicação da Teoria Textual Discursiva

A pesquisa buscou identificar os fatores favoráveis que possibilitaram que as egressas do Programa de Residência Docente se tornassem multiplicadoras dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação. No processo de unitarização, foram realizadas análises detalhadas das entrevistas, com o objetivo de desconstruir os depoimentos das participantes e identificar as unidades de significado que emergiam de suas falas. Esse processo estabeleceu as primeiras unidades de sentido, a partir da qual se constituiu a categorização inicial dos dados. Essas categorias iniciais foram refinadas em categorias intermediárias até a definição da categoria final, que se tornou central para a interpretação dos dados. O próximo quadro inicia a discussão sobre a formação inicial recebida pelas participantes e sua influência no trabalho como professoras de Educação Infantil, evidenciando como as experiências formativas iniciais impactaram a prática pedagógica dessas egressas do PRD.

Os resultados apresentados, a seguir, mostram as trajetórias profissionais das egressas participantes da pesquisa, o impacto da formação continuada nas suas práticas pedagógicas e no desenvolvimento da gestão pedagógica em suas unidades escolares. A análise das entrevistas e dos dados obtidos permite compreender como as experiências e os saberes adquiridos durante o programa se refletem nas ações cotidianas dessas profissionais, destacando as transformações

observadas na multiplicação dos conhecimentos dentro do contexto escolar com as crianças e com os pares docentes.

Na fase de unitarização, optou-se por agrupar parte do *corpus* para contextualizar ao invés de apresentar somente a fragmentação, permitindo ao leitor acessar o conteúdo original, evitando possíveis interpretações equivocadas. Os fragmentos análogos foram destacados em negrito. A etapa de categorização seguiu uma progressão metodológica: inicialmente, identificaram-se as categorias iniciais que, posteriormente, foram agrupadas em categorias intermediárias, organizadas de acordo com suas semelhanças e relações. Por fim, alcançou-se a definição da categoria final. Esse processo analítico foi conduzido, considerando diferentes perspectivas interpretativas, ponderando que uma mesma US pode ser enquadrada em múltiplas categorias. A partir das relações emergentes nos discursos, a categoria final foi organizada por temas que articulam os assuntos abordados com construtos teóricos, capturando o novo emergente. Essa captação do novo emerge gera o Metatexto, feita a partir da unitarização e categorização, que “são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto de um modo de teorização sobre os fenômenos investigados” (Moraes; Galiuzzi, 2020, p. 54).

Na primeira etapa da análise, foram elaborados quadros organizados contendo o código da unidade empírica, a transcrição da unidade empírica com destaque para o fragmento de sentido análogo, o título da unidade de significado (US) e, por fim, a categoria inicial correspondente. Essa estrutura permite ao leitor acompanhar o percurso metodológico adotado na análise, evidenciando de forma clara o processo que culminou na definição das categorias iniciais. Dessa forma, garante-se maior transparência e rigor na interpretação dos dados, facilitando a compreensão do processo analítico.

A análise começou com o objetivo de compreender, entre outros aspectos, a relação entre a formação inicial dessas profissionais e suas práticas pedagógicas na Educação Infantil antes do ingresso no PRD. O intuito não foi compreender de que maneira essa formação influenciou ou auxiliou as docentes para a realidade cotidiana da Educação Infantil. Ao investigar como os conhecimentos adquiridos foram mobilizados e transformados em práticas pedagógicas, buscava-se, também, verificar se o programa cumpriu um de seus propósitos, conforme descrito no edital de 2023 “obter uma formação complementar referente a questões de ensino-aprendizagem em sua área/disciplina, bem como em aspectos da vida escolar” (Colégio Pedro II, 2023). Assim, a análise possibilitou traçar um panorama da trajetória docente antes e após o PRD, examinando as expectativas e os impactos do programa em suas práticas educativas.

QUADRO 3 – US: Relação entre a formação inicial e as práticas pedagógicas na Educação Infantil

CÓDIGO DE UNIDADE EMPÍRICA	UNIDADE EMPÍRICA	TÍTULO DA UNIDADE DE SENTIDO	CATEGORIA INICIAL
PAUS01ENT1	“A graduação ajudou, mas ela não apurou, não. A gente sai bem cru da faculdade, a teoria não condiz com a prática , principalmente no município. Eu, quando pisei no município achei que a teoria era blábláblá , fiquei até decepcionada. Me senti até enganada. Estudei tanto para nada? Foi a sensação que tive.”	Relação entre a formação inicial e as práticas pedagógicas na Educação Infantil	Dissonância entre teoria e prática
PBUS02ENT1	“Não tinha nada a ver. Fiz eletrotécnica no Ensino Médio e faculdade em Ciências Biológicas. Depois que entrei como auxiliar de creche fiz o pró-infantil, deu uma clareada na mente, mas não foi suficiente. ”		
PCUS03ENT1	“Eu tive uma base muito boa isso [...]. Só que a formação é uma formação para academia . Lembro da cara de decepção dos professores quando passei no concurso. Era como se falassem ‘a gente não te preparou para isso. Era para você ficar aqui, ó, na academia. E você foi logo para creche’. Era nítida a decepção”		

Fonte: A autora (2025).

As três falas revelam diferentes percepções sobre a formação inicial das colaboradoras e sua relação com a prática na Educação Infantil, destacando o sentimento de dissonância entre teoria e prática durante o período de inserção profissional na carreira. A Professora Arteira (PA), primeira colaboradora, expressa frustração com a graduação, apontando que o conteúdo teórico aprendido, não foi útil no contexto real da sala de aula, especialmente, no município do Rio de Janeiro, o que gerou uma sensação de engano e decepção. A segunda entrevistada, Professora Brincante, relata possuir uma graduação fora da área da Educação, tendo vindo de áreas completamente diferentes (Eletrotécnica e Ciências Biológicas) e ter realizado o curso Pró-Infantil quando era agente auxiliar de creche, considerado insuficiente para prepará-la adequadamente. Já a Professora Criativa, terceira entrevistada, reconhece que teve uma boa base teórica, mas percebeu que sua formação era voltada para a academia e não para a realidade da creche. Ela também traz à tona a tensão entre a formação voltada para a academia e a atuação no campo da Educação Básica, revelando uma percepção de desprestígio ao optar por trabalhar em creche, algo que, segundo ela, não era valorizado no espaço acadêmico. Esse relato final reflete uma visão hierárquica que relega a prática docente em creches a um status inferior.

Dando continuidade à análise, a próxima US aborda a relação entre a formação inicial e a formação continuada, no caso o PRD. A análise desta US resultou na identificação da categoria inicial intitulada "Indução Docente", que reflete os processos de acompanhamento e orientação de professores iniciantes ao ambiente profissional.

QUADRO 4 – US: Relação entre a formação inicial e o PRD

CÓDIGO DE UNIDADE EMPÍRICA	UNIDADE EMPÍRICA	TÍTULO DA UNIDADE DE SENTIDO	CATEGORIA INICIAL
PAUS04ENT1	“Eu não conseguia ligar a teoria com a prática. No PRD, a gente aprende vivendo. Lá eu vivenciei a teoria lá da graduação na prática. Eu tinha a noção do que era para fazer, mas não enxergava como.”		

PBUS05ENT1	“Lá no PRD, você vê a prática bem alinhadinha com a teoria que a gente leu ao longo da vida profissional e, assim, vê que é possível. Não é uma utopia. Não é uma coisa que só no livro acontece.”	Relação entre formação inicial e o PRD	Indução docente
PCUS06ENT1	“Com o PRD eu consegui meio que puxar na memória, revisitar e tentar conversar com a teoria que tive na graduação ”		

Fonte: A autora (2025).

As falas das colaboradoras evidenciam que, embora anteriormente tenham afirmado que a formação inicial foi insuficiente, durante o PRD, duas colaboradoras graduadas em Pedagogia, conseguiram articular o conhecimento adquirido na graduação com a prática fornecida no programa. Nesse sentido, a continuidade da formação, possibilitou uma vivência concreta da teoria com auxílio de um professor experiente (professor supervisor do PRD). Vale destacar que todas as colaboradoras tinham menos de cinco anos como regentes em turmas de Educação Infantil. Embora uma delas tivesse atuado como Agente Auxiliar de Creche, era um período anterior à reestruturação da visão da SME/RJ em relação à Educação Infantil, que começou a se afastar do caráter assistencialista. Essa transição foi discutida na Seção 2, mais especificamente na Subseção 2.3, intitulada "A Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro".

As colaboradoras relatam que no PRD foi possível experimentar e vivenciar a teoria aprendida na graduação de maneira prática e efetiva. Uma delas menciona que, antes do PRD, tinha a noção do que deveria fazer, mas não conseguia enxergar como colocar a teoria em prática. Com o PRD, essa "vivência da teoria" tornou-se tangível, o que possibilitou relacionar teoria e prática. A experiência prática no programa foi essencial para revisitar os conceitos teóricos da graduação e perceber que a aplicação dessas teorias é possível no cotidiano da Educação Infantil, afastando a ideia de que eram apenas utopias ou conceitos abstratos.

No próximo quadro, aborda-se a visão das egressas sobre as potencialidades do PRD e como o programa influenciou diretamente sua formação e seu desenvolvimento profissional. Os relatos a seguir apontam uma valorização da vivência prática proporcionada pelo PRD e uma mudança do ser e do fazer docente.

QUADRO 5 – US: Potencialidades do PRD

CÓDIGO DE UNIDADE EMPÍRICA	UNIDADE EMPÍRICA	TÍTULO DA UNIDADE DE SENTIDO	CATEGORIA INICIAL
PAUS07ENT1	<p>“O PRD me fez aprender a engatinhar como professora de Educação Infantil. Engatinhar mesmo, sabe? Explorar o espaço, me desafiar, fortalecer meu tônus, cair, levantar e tentar fazer com minha turma. Depois dele fui dando os meus passos sozinha.”</p>	Potencialidades do PRD	Desenvolvimento profissional prático
PBUS08ENT1	<p>“[...] colocar no profissional esse brilho nos olhos. Assim, de tentar fazer, né? De tentar adequar o que aprende lá, dentro da sua realidade. Porque lá é um lugar que inspira. Eu vejo que muita gente saiu muito inspirada de lá”</p>		
PCUS09ENT1	<p>“É você ver uma Educação Infantil de qualidade nas coisas miúdas, sabe? Nas coisas do dia a dia, da rotina, nas miudezas mesmo!”</p>		

Fonte: A autora (2025).

Na primeira fala, a Professora Arteira, descreve a experiência do PRD como um processo de "engatinhar", como uma oportunidade para se desafiar, explorar o ser professor e fortalecer suas competências pedagógicas. Ela finaliza, dando a entender que depois chegou à emancipação pedagógica, como se o PRD tivesse lhe dado auxílio a se tornar independente do próprio Programa. No segundo discurso, a Professora Brincante, destaca o impacto

motivacional do PRD, afirmando que o programa tem o poder de reacender o "brilho nos olhos" dos profissionais, inspirando-os a buscar caminhos e a aplicar o que aprenderam em suas realidades, não copiando, mas adaptando. Por fim, na terceira fala, a Professora Criativa, nos remete à valorização das "coisas miúdas" na rotina da Educação Infantil, revelando como o PRD possibilitou uma compreensão dos elementos cotidianos que constituem uma prática pedagógica de qualidade.

Essas falas deixam claro que para as colaboradoras, o PRD não foi apenas uma formação de compensação ou de preenchimento de lacunas formativas, mas uma experiência que causou impacto na ação de ser professor, tornando-as mais conscientes do seu papel, da prática cotidiana e da construção de uma educação de qualidade.

Dando continuidade à análise, nesta parte, direciona-se o olhar para as fragilidades do PRD destacadas pelas colaboradoras. Algumas limitações também foram ressaltadas pelas participantes, especialmente, em relação à organização da carga horária e à adequação das atividades ofertadas na época que fizeram a Residência. A seguir, apresentam-se as falas que evidenciaram desafios institucionais, os quais impactam diretamente a participação e a formação continuada dos professores da rede municipal.

QUADRO 6 – US: Fragilidades do PRD

CÓDIGO DE UNIDADE EMPÍRICA	UNIDADE EMPÍRICA	TÍTULO DA UNIDADE DE SENTIDO	CATEGORIA INICIAL
PAUS10ENT1	“Para mim, foi a falta de flexibilização do horário . Poderia, ao invés de uma manhã inteira lá, poder ficar duas horas em dias diferentes. Eu consegui fazer porque minha equipe da creche é parceria e me ajudou”	Fragilidades do PRD	Desafios institucionais para formação continuada
PBUS11ENT1	“A adequação de horário . De repente, algum vínculo com o município. Porque, se fizesse uma parceria com o município, o professor teria direito a sair dentro daquele horário, né? Não seria um favor entre direção		

	e professor, deveria ter uma parceria com a SME para abono . Se parar para pensar, para fazer o PRD tem que estar em sala, a gente que é professora de Educação Infantil e até quem é dos Anos Iniciais, temos nossa escala de horário horizontal. Não é que nem o Professor do Fundamental II que tem dia que não vai à escola. Assim, ter um turno inteiro para ficar lá no Pedro II é difícil. Você depende de acordos com a direção. Teve uma época, no finalzinho, que coloquei os dias do TRE ¹ ”		
PCUS12ENT1	“Eu acho que o programa falhou na parte das ofertas das oficinas . Na minha época não tinha nada sobre Educação Infantil”		

Fonte: A autora (2025).

Em relação à unidade de sentido "Fragilidades do PRD", duas colaboradoras destacam a questão da carga horária da formação. Enquanto uma sugere a possibilidade de fracionar o horário do Programa em períodos menores, a outra enfatiza a importância de uma parceria formal entre o PRD e a SME/RJ. É pertinente refletir que os professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, na realidade da rede municipal do Rio de Janeiro, conforme salienta a Professora Brincante em seu relato, enfrentam uma jornada de trabalho, na maioria dos casos, horizontal. Muitas vezes, o horário destinado ao planejamento pedagógico não é devidamente assegurado, além de que esses profissionais devem permanecer na unidade escolar durante todo o expediente, sendo garantidas apenas duas horas semanais para atividades externas, conforme diretrizes municipais. Essa condição dificulta a participação em formações externas, especialmente, considerando que muitos docentes atuam sob o regime de 40 horas semanais,

¹ TRE refere-se a Tribunal Regional Eleitoral. O contexto da fala da egressa refere-se ao uso da legislação que garante o direito à dispensa do trabalho para quem atua como mesário nas eleições. A Lei nº 9.504/1997, juntamente com as Resoluções nº 22.747/2008 e nº 23.669/2021 do Tribunal Superior Eleitoral (TSE), assegura que os trabalhadores que desempenham essa função têm direito a uma folga remunerada correspondente ao dobro dos dias trabalhados nas eleições, mediante a devida declaração expedida pela Justiça Eleitoral, sem prejuízo de salário, vencimento ou qualquer outra vantagem.

ficando, portanto, dependentes de estratégias e acordos com a gestão escolar para liberar tempo para formação.

O edital do PRD 2023 estabelece que o "residente precisa, necessariamente, ter a disponibilidade de acompanhar o professor supervisor em, pelo menos, 1 (um) turno semanal" (Colégio Pedro II, 2023). Além disso, o edital destaca uma flexibilização implementada desde o período pandêmico, permitindo que as atividades sejam "desenvolvidas de forma híbrida (presencial e remota), a partir das estratégias consideradas mais condizentes com a realidade do projeto" (Colégio Pedro II, 2023). Essa adoção do formato híbrido pode ser interpretada como uma tentativa de viabilizar a participação dos residentes que, em muitos casos, enfrentam desafios como a necessidade de conciliar o programa com outras atividades profissionais, a distância entre suas residências e o campus, a ausência de auxílio financeiro para transporte e alimentação, além de uma carga horária que dificulta o deslocamento. Nesse sentido, o formato híbrido surge como uma alternativa mais inclusiva, ao reduzir as barreiras para a participação no Programa.

Após explorar as fragilidades do PRD, a investigação se volta para as motivações que levaram as colaboradoras a buscarem o Programa de Residência Docente. Nesse contexto, as respostas revelam que, além da busca por uma formação mais prática e aplicável à realidade da Educação Infantil, o prestígio e reconhecimento do Colégio Pedro II como instituição formadora exerceram um papel significativo na decisão de participar do Programa. O quadro, a seguir, apresenta as falas das colaboradoras, que ilustram como a reputação da instituição influenciou suas escolhas e expectativas em relação ao PRD.

QUADRO 7 – US: Motivação para participação no PRD

CÓDIGO DE UNIDADE EMPÍRICA	UNIDADE EMPÍRICA	TÍTULO DA UNIDADE DE SENTIDO	CATEGORIA INICIAL
PAUS13ENT1	“Eu não sabia trabalhar e a direção não sabia me ensinar. Nesse movimento, conheci uma menina que me indicou o PRD, ela falou ‘eu acho que vai ser bom porque você vai aprender na prática, diferente de uma sala de aula normal de		

	pós e não é em qualquer lugar, é no Pedro II. Hoje digo que venho de uma instituição de nome , que pensa em educação de forma clara, de forma prática”	Motivação para participação no PRD	Reconhecimento do Colégio Pedro
PBUS14ENT1	“Foi porque me formei no particular, fica aquele rançozinho de que faltou um público no currículo, faltava um Pedro II. Aí eu tentei lá, e também porque senti que a minha faculdade não me dava bagagem suficiente para exercer o meu trabalho”		
PCUS15ENT1	Eu tinha um conhecimento ainda muito raso na área de Educação Infantil. Achei a proposta de Residência Docente diferente e bacana. E tava muito tempo sem estudar. E também, curiosidade de conhecer o Pedro II.		

Fonte: A autora (2025).

Ao analisar as respostas sobre a motivação para participar do PRD, revela-se um elemento comum entre as colaboradoras o reconhecimento e prestígio associado ao Colégio Pedro II. A escolha por fazer parte do programa não se deu apenas pelo desejo de adquirir conhecimentos e aprimorar suas competências na Educação Infantil, mas também pelo fato de o PRD estar vinculado a uma instituição de renome no cenário educacional brasileiro. Uma das colaboradoras menciona que a indicação do PRD veio com a valorização de sua metodologia diferenciada e o prestígio do Colégio Pedro II, ressaltando que a formação oferecida não era "em qualquer lugar". Outra colaboradora destaca o sentimento de que faltava, em seu currículo, a experiência em uma instituição pública de como o Colégio Pedro II, reconhecendo que sua formação inicial não havia sido suficiente para consolidar sua prática profissional. A terceira colaboradora, além de mencionar sua motivação por estar afastada dos estudos, reforça o interesse em conhecer o Colégio Pedro II, evidenciando a importância do nome da instituição

na decisão de participar do programa. Essa motivação demonstra o quanto o prestígio e a tradição do Colégio Pedro II funcionaram como fatores de atração para os participantes do PRD, contribuindo para sua escolha e, conseqüentemente, para o reconhecimento da formação recebida como algo de valor.

Caminhando para a fase final de categorização inicial das unidades de significado, chega-se à categoria "Professores como multiplicadores de conhecimento", a qual está intrinsecamente ligada ao cerne do problema de pesquisa e do objetivo geral deste estudo: investigar os fatores que influenciaram as egressas do PRD a se tornarem multiplicadoras dos conhecimentos adquiridos. A análise percorreu diversas unidades de sentido que, juntas, conduzem à compreensão do contexto dos efeitos do programa nas unidades de Educação Infantil pesquisadas. Para atingir esse objetivo, foram identificadas quatro unidades de sentido: "Implementação do PAF"; "Revisitação do PAF"; "Contribuição do PRD para a gestão pedagógica" e "Desenvolvimento da postura crítica e reflexiva". A seguir, cada uma dessas unidades de sentido é explorada, demonstrando os fatores favoráveis que levaram as egressas colaboradoras da pesquisa ao papel de multiplicadoras nas suas respectivas realidades escolares.

No próximo quadro, aborda-se a unidade de sentido intitulada "Implementação do PAF". Esta unidade busca explorar as vivências iniciais das colaboradoras no processo de implementação do PAF em suas respectivas unidades escolares.

QUADRO 8 – US: Implementação do PAF

CÓDIGO DE UNIDADE EMPÍRICA	UNIDADE EMPÍRICA	TÍTULO DA UNIDADE DE SENTIDO	CATEGORIA INICIAL
-----------------------------------	-------------------------	-------------------------------------	--------------------------

PAUS16ENT2	<p>Fazer o PAF foi um abrir de olhos. Foi perceber as possibilidades infinitas que a Educação Infantil oferece. Não é fácil se reinventar; olhar com outros olhos é muito difícil. Meu problema na implementação do PAF foi que eu era questionada por colegas — não por maldade, mas por dúvidas mesmo — e, no início, me sentia balançada. Mas, cada vez que me perguntavam, eu voltava à teoria, estudava para saber responder. Isso me fez avançar. Acho que só tive segurança de verdade depois que o PRD acabou. Acredito que aquele projeto do PAF foi realizado melhor no ano seguinte."</p>	Implementação ao PAF	Efeitos do PRD: professores como multiplicadores de conhecimento
------------	---	-------------------------	--

PBUS17ENT2	<p>Construir o PAF foi um desafio porque não dependia só de mim, né? Eu precisava alinhar as propostas com a direção, as auxiliares e os pais das crianças. A direção me dava carta branca, porque viam meu comprometimento, sabiam que eu tava vinculada a uma instituição séria, que não ia trazer dano para as crianças, muito pelo contrário, viam como algo positivo. Então, me deram total liberdade pra trabalhar o que eu estudava no Pedro II. Só que eu trabalhava em equipe, né? E as auxiliares, de início, falavam: 'Aqui não é Pedro II, não'. E aí, quando você encontra resistência, é complicado. Além de pensar no que eu ia fazer, eu tinha que explicar e ensinar pra elas, mostrando que tinha uma base teórica, que não era invenção minha. Mas eu não julgo elas, porque o que elas faziam em dez minutos, quando envolvia as crianças, demorava mais de meia hora. Mas a criança precisa participar, né? As coisas precisavam ser menos mecânicas e mais pedagógicas. Consegui manter algumas coisas, mas outras eu tive que recuar porque sozinha não dava conta. E antes de fazer, tinha que explicar pra elas, e o tempo era pouco. Além disso, tinha que explicar para as famílias também. Imagina a escola toda trabalhando datas comemorativas e eu trabalhando outra coisa? Quando tinha mostra de trabalhos, os da minha turma eram diferentes dos das</p>		
------------	---	--	--

	<p>outras, e os pais entendiam, né? Porque foi explicado, eles acompanhavam e confiavam no meu trabalho.</p>		
PCUS18ENT2	<p>Implementar o PAF foi uma mistura de estranhamento e encantamento. Eu demorei a me encontrar porque cheguei achando que era igual a uma monografia, algo mais teórico. À medida que eu me via aprendendo novas formas de olhar para essa criança, eu comecei a me questionar e a questionar a escola. Não que eu quisesse que a minha escola fosse uma cópia do Pedro II. Eu sabia que a estrutura deles era completamente diferente do município, não era isso. Mas eu pensava: poxa, aprendi muita coisa bacana sobre as infâncias, sobre as crianças, e algumas práticas que estava vendo na minha frente já não cabiam mais. Da mesma forma que me causou estranhamento no começo, depois foi encantador aprender, então outras pessoas poderiam passar por esse processo também. O diretor, na época do meu EDI, tinha acabado de sair do mestrado, então endossou minhas ideias. A equipe também era de uma galera nova na rede, EDI novo, então acho que todo mundo se permitiu um pouquinho.</p>		

Fonte: A autora (2025).

As três colaboradoras, ao relatarem suas experiências com a implementação do PAF, destacam que, apesar dos desafios, houve um trabalho, mesmo que não intencional, de multiplicar o que aprenderam no PRD com a equipe docente. Em comum, todas elas

enfrentaram um estranhamento inicial, tanto com suas próprias práticas quanto com questionamentos e resistências da equipe. No entanto, o que poderia ser uma dificuldade — a necessidade de trabalhar em equipe e dialogar com outras pessoas envolvidas — acabou se tornando um fator favorável para a difusão das práticas.

A primeira colaboradora em seu relato (PAUS16ENT2) destaca a dificuldade inicial diante das dúvidas e questionamentos dos colegas. No entanto, o desafio de responder a esses questionamentos levou a um aprofundamento teórico, o que a ajudou a avançar e a consolidar sua segurança. Ela reconhece que o projeto foi mais bem executado no ano seguinte, o que indica uma continuidade e refinamento ao longo do tempo.

A segunda colaboradora (PBUS17ENT2) enfrentou a resistência das auxiliares de turma, o que a levou a dividir seu conhecimento teórico dentro do contexto de trabalho em equipe. Um desafio similar se apresentou ao envolver a gestão da unidade e os responsáveis pelas crianças, embora, nesse caso, o retorno tenha sido aparentemente mais positivo. Ao analisar esse processo, pode-se inferir que, apesar do tempo limitado dedicado à formação das auxiliares, a intervenção da professora teve um papel relevante. É plausível que as auxiliares não estivessem familiarizadas com outras possibilidades de olhar a Educação Infantil, o que resultava em práticas mais mecânicas e pouco reflexivas. Nesse sentido, a atuação dessa profissional pode ter sido fundamental para promover uma reflexão sobre as práticas cotidianas, possibilitando a abertura para novas possibilidades pedagógicas, mesmo que tenha recuado em outros momentos.

A terceira (PCUS18ENT2) vivenciou um processo interno de questionamento das antigas práticas escolares. Ao longo desse percurso, o diálogo constante com a equipe e a necessidade de repartir suas ideias e práticas evitaram que essas experiências ficassem restritas à sala de aula. Dessa forma, as práticas foram sendo gradualmente difundidas para outros professores e, conseqüentemente, para outras crianças, transformando-as em multiplicadoras de novos olhares pedagógicos em suas unidades.

Partindo com a US referente à "Revisitação do PAF", esta surgiu a partir das perguntas: "Ainda hoje você utiliza os aprendizados adquiridos durante o PRD? Ainda utiliza de alguma forma o seu PAF?". O intuito dessa indagação foi levantar dados se a formação obtida no âmbito do PRD gerou um legado duradouro ou se seus impactos se restringiram ao período de formação. Para tanto, procurou-se compreender se as egressas revisitaram o PAF e se houve continuidade na aplicação daqueles conhecimentos adquiridos ao longo do Programa, permitindo identificar a perenidade dos aprendizados na prática pedagógica.

QUADRO 9 – US: Revisitação do PAF

CÓDIGO DE UNIDADE EMPÍRICA	UNIDADE EMPÍRICA	TÍTULO DA UNIDADE DE SENTIDO	CATEGORIA INICIAL
PAUS19ENT2	“Eu recorro ao meu PAF , principalmente para exemplificar para as professoras aqui da creche. Lá tem todo um processo de construção teórico e prático”	Revisitação ao PAF	Efeitos do PRD: professores como multiplicadores de conhecimento
PAUS20ENT2	“É claro que reler o seu PAF você vê um texto cru, inacabado, um texto desprimorado pela forma que a gente inicia escrita, pela forma primária que a gente está escrevendo. Toda vez que revisita, a gente vai querer falar sobre mais coisas, a gente vai querer falar de forma melhor. Mas, sempre que tem uma oportunidade, eu passo essa vivência.		
PAUS21ENT2	"Na minha unidade foi muito marcante. Era uma escola extremamente tradicional, onde a diretora tinha entrado um ano antes, com uma visão diferente de pensar em Educação Infantil, numa creche onde o cuidar sempre falou mais alto. Então, assim, a gente sempre pontua — não somente eu, mas os professores mais antigos, a diretora, a coordenadora — a gente sempre pontua algumas questões que esse trabalho trouxe, porque foi um trabalho diretamente de prática da minha escola. "		

PBUS22ENT2	“Até hoje meu PAF me orienta e me tranquiliza de estar no caminho certo . Mas é um pouco mais complicado estando na gestão, você e sua turma é mais fácil fazer acontecer. O PAF me ajuda porque é um trabalho que foi validado , então não estou maluca”		
PCUS23ENT2	“ Meu PAF ainda está vivo em mim e mexe com a afetividade. Tenho muito orgulho do que fiz e do que posso hoje compartilhar com colegas ”		

Fonte: A autora (2025).

Os apontamentos das colaboradoras destacam o papel central que o PAF continua a desempenhar em suas práticas profissionais, mesmo após o término do PRD. A primeira colaboradora, Professora Arteira, teve seu relato dividido em três unidades de significado (US). Na primeira, demonstra que revisita constantemente o PAF, utilizando-o como ferramenta de formação continuada e orientação para as colegas da creche, ressaltando o processo teórico e prático que ele encapsula. Isso evidencia a relevância do PAF como um legado formativo que extrapola o âmbito individual, sendo multiplicado na formação de outros professores, o que pode ser uma contribuição positiva para a gestão pedagógica.

A declaração da participante reflete a percepção de amadurecimento profissional ao longo do tempo. Ao referir-se ao PAF como um trabalho "cru" e "inacabado", a colaboradora evidencia um processo de evolução em sua prática pedagógica e na sua escrita acadêmica, sugerindo um movimento contínuo de aprimoramento. No entanto, ela destaca que revisitar esse material representa uma oportunidade de dividir suas experiências práticas, reafirmando a relevância do aprendizado construído. Na terceira unidade de significado de sua fala, a entrevistada sublinha o impacto do PAF em sua unidade escolar, sendo mencionado por diferentes membros da equipe pedagógica. Isso revela que, desde sua participação no PRD, a colaboradora já atuava como multiplicadora, promovendo reflexões na creche e posicionando o PAF como um agente de transformação.

A segunda participante, Professora Brincante, demonstra uma ligação afetiva com o PAF, o qual desempenha o papel de guia em sua prática profissional, proporcionando segurança

e validando suas escolhas pedagógicas. No entanto, ela também aponta um desafio importante: a dificuldade de multiplicar os conhecimentos adquiridos no contexto da gestão, devido à resistência de alguns profissionais em reavaliar suas práticas pedagógicas. Pode-se deduzir que a colaboradora exerceu a função de multiplicadora durante seu período como professora regente e continua a atuar dessa maneira na gestão, conforme evidencia ao relatar sua dificuldade, mas afirma a segurança de ter o trabalho validado academicamente.

Por fim, a Professor Criativa, reforça a relação afetiva com o PAF, mostrando que ele permanece vivo e significativo na sua práxis. O orgulho mencionado por ela demonstra o quanto o PAF representa um marco em seu desenvolvimento profissional e, mais do que isso, serve como uma ferramenta de multiplicação dos saberes com seus pares, fortalecendo a rede de ensino. Em suma, o PAF aparece como um guia para reflexão e aprimoramento profissional, sendo revisitado pelas egressas como um recurso para validar e multiplicar aprendizagens em diferentes contextos educacionais.

A US "Contribuições do PRD para a gestão pedagógica" destaca como, embora o Programa de Residência Docente seja voltado para a formação de professores em regência de turma, algumas egressas chegaram a ocupar cargos de gestão após a conclusão do programa. Embora o objetivo do PRD não seja preparar especificamente para a gestão, é possível supor que o bom desempenho e a postura crítica adquiridos durante a residência tenham contribuído para o reconhecimento dessas profissionais e, posteriormente, para ocuparem funções de liderança. Nesses casos específicos, as egressas acabam multiplicando os conhecimentos adquiridos no PRD em suas novas funções, tendo se tornado multiplicadoras na gestão pedagógica. Assim, o legado do programa se expande para além da sala de aula, influenciando o contexto organizacional das unidades escolares, mesmo que de maneira não planejada ou esperada inicialmente.

QUADRO 10 – US: Contribuições do PRD para a gestão pedagógica

CÓDIGO DE UNIDADE EMPÍRICA	UNIDADE EMPÍRICA	TÍTULO DA UNIDADE DE SENTIDO	CATEGORIA INICIAL
-----------------------------------	-------------------------	-------------------------------------	--------------------------

PAUS24ENT2	<p>“A gestão envolve esse olhar pedagógico, sabe? Você precisa intervir nos momentos de formação. Se você não sabe o que fazer com a criança, se não sabe orientar, se não consegue falar com domínio teórico, como vai conduzir as formações, né? Tem muita burocracia, muito trabalho administrativo, mas se a gente não percebe e não observa o pedagógico, todo esse administrativo é em vão, porque não se alcança a qualidade. A direção precisa entender o chão da escola.”</p>		
PBUS25ENT2	<p>Eu decidi assumir a gestão, incentivada pela equipe, com a aposentadoria da antiga diretora. Conduzir uma turma é mais fácil do que uma equipe de professores. Hoje eu sou responsável por seis turmas, né? Antes, era responsável só pela minha. Quando você faz, você vai lá, pega e faz do seu jeito. Orientar é diferente: você tem que cativar a pessoa para fazer do jeito que você acredita, ou gostaria. Mas ver alguns resultados de forma ampliada de algumas ideias que dei é gratificante. Acabo precisando dar um norte. Não gostaria, porque parece que tô mandando, mas preciso, porque muita gente não consegue abrir aquele leque, né? Muitas não conseguem, têm muita dificuldade, mas a gente tem avançado aos poucos.</p>	Contribuição do PRD para gestão escolar	Efeitos do PRD: professores como multiplicadores de conhecimento

	<p>Desde que entrei na direção, a unidade não trabalha com data comemorativa.</p> <p>Começamos a trabalhar com projetos da turma. Esse ano, não deixei fazer calendário fixo. Elas tinham que criar um calendário com as crianças. Aí, assim, aos pouquinhos, a gente está mudando. Os nomes das turmas foram de acordo com o interesse daquele grupo. Pedi que a água tivesse sempre no acesso das crianças, que elas pudessem ter água a qualquer momento, com autonomia. Aí, a gente tá fazendo as intervenções assim, pontuais, devagar. Não dá para fazer tudo junto, que assusta.”</p>		
PCUS26ENT2	<p>“O convite para ser PA veio depois do PRD, e eu nunca tinha feito essa relação. É como se o PRD tivesse jogado uma luz no meu trabalho. E como PA, eu tenho esse espaço de falar mais sobre o que eu sei, sem me sentir inconveniente, porque agora é meu dever.”</p>		

Fonte: A autora (2025).

As falas das entrevistadas mostram as contribuições do PRD para a gestão pedagógica, mesmo que o foco do Programa seja a atuação em sala de aula. A Professora Arteira, em sua declaração, revela a importância de manter um olhar pedagógico mesmo na gestão, destacando a necessidade de intervir com fundamentação teórica e de compreender o funcionamento pedagógico da escola para que o trabalho administrativo tenha significado. A fala da colaboradora aponta que, sem uma compreensão clara do “chão da escola”, a qualidade do ensino pode ser prejudicada, enfatizando que o PRD ajudou a consolidar esse conhecimento e a fortalecer sua atuação na condução de formações pedagógicas.

Já a segunda entrevistada, Professora Brincante, destaca o desafio de liderar e orientar um grupo de professores e a necessidade de direcionar as ações para que o trabalho avance. Ela ressalta as mudanças graduais implementadas na unidade, evidenciando uma postura pedagógica que remete diretamente às práticas desenvolvidas no PRD. Essas mudanças elencadas refletem a multiplicação dos conhecimentos adquiridos que foram sendo compartilhados de maneira a gerar mudanças positivas no cotidiano escolar.

Já a Professora Criativa, terceira entrevistada, faz uma reflexão sobre o convite para atuar como Professora Articuladora (PA) após sua participação no PRD, associando a formação recebida no programa ao desenvolvimento de uma postura mais segura e fundamentada. O PRD "jogou uma luz" sobre seu trabalho, e, como articuladora, ela passou a ter mais espaço para compartilhar seus conhecimentos, algo que, para ela, deixou de ser apenas uma iniciativa individual e passou a ser parte de suas atribuições profissionais.

Em síntese, apesar de o PRD não ter como objetivo a formação de gestores, as experiências das egressas revelam que a formação sólida e o fortalecimento teórico proporcionados pelo programa as auxiliou para atuar em papéis de liderança pedagógica. As colaboradoras destacam como o PRD influenciou seu conhecimento teórico e prático, permitindo-lhes multiplicar os conhecimentos adquiridos e promover transformações positivas em suas unidades escolares, mesmo diante dos desafios da gestão.

QUADRO 11 – US: Desenvolvimento da postura crítica e reflexiva

CÓDIGO DE UNIDADE EMPÍRICA	UNIDADE EMPÍRICA	TÍTULO DA UNIDADE DE SENTIDO	CATEGORIA INICIAL
PAUS27ENT2	Eu falei e falo até hoje: entrar no CREIR é abrir o armário de Nárnia. Você quer trazer pra sua escola aquele mundo, mas só traz um pedacinho bem fracionado, porque a diferença é muito gritante. A gente filosofa, torna tudo muito poético, mas a diferença de estrutura, valorização do professor, tempo, crianças... é tudo muito diferente, sabe? Você percebe que pensar em	Desenvolvimento da postura crítica e reflexiva	Efeitos do PRD: professores como multiplicadores de conhecimento

	<p>educação é muito grande. A gente só está começando. E a gente tem muitos desafios. Eu, enquanto gestão, falo isso, consigo olhar esses desafios no macro. Enquanto professor de sala de aula, eu olhava os desafios no micro, mas os desafios são muitos. É tudo bonito no papel, mas na prática não é. É uma realidade dolorosa. Então, o professor se cansa, o professor se frustra, e essas frustrações e isso vai direto para a rotina e para o dia a dia da criança, para as práticas com a criança. Então, assim, a gente tem uma diferença gigante do Pedro II. Mas essa diferença também nos ajuda a repensar o seu mundo, o seu local, porque o global é diferente, é injusto. Todas as crianças e os professores mereciam a qualidade do Pedro II. A gente faz o nosso melhor aqui, dentro do possível, mas não podemos deixar de olhar essas desigualdades e romantizar. Temos que ir à luta!”</p>		
PAUS28ENT2	<p>Mesmo numa rede que julga que a pedagogia de projetos é importante, a gente tem algumas normativas que vêm diferente disso. A gente não é pré-alfabetização, mas algumas normativas vêm — elas não vêm com esse nome, mas estão dizendo isso para a gente ler nas entrelinhas. Só que</p>		

	não pode ser falado, é uma coisa muito velada, é algo muito subentendido.		
PBUS29ENT2	“Com o PRD, eu passei a ter um olhar mais questionador sobre as coisas que são instituídas como 'sempre foi assim' ou que as pessoas não aceitam tão bem as mudanças, com a desculpa de que sempre foi daquele jeito. A proposta da Rede é muito parecida com a que a gente estudou lá no PRD, só que as pessoas não fazem, por conta das diferenças de número de alunos, estrutura...Acabam por não conseguir adaptar a sua realidade”		
PCUS30ENT2	“Eu estava num momento de muito estudo, problematizando bastante o fazer pedagógico na escola . Eu trazia questões, discutia o que eu ouvia no PRD, o que eu via e o que eu lia. Discutia, propunha, levava para a equipe. Acho que me destaquei”		

Fonte: A autora (2025).

A US "Desenvolvimento da postura crítica e reflexiva" emerge das falas das participantes e revela o impacto do PRD na formação de um olhar mais questionador e crítico sobre as práticas pedagógicas. Essa categoria reflete o processo de transformação vivido pelas egressas que, ao revisitar suas práticas, se veem desafiadas a problematizar a realidade da Educação Infantil, com foco nas diferenças estruturais e nas limitações do contexto em que atuam. Nesse sentido, o PRD não só influenciou a postura crítica, mas também fortaleceu a capacidade dessas profissionais de refletir sobre o cotidiano escolar e questionar normativas estabelecidas, tornando-as multiplicadoras dessas reflexões dentro de suas práticas e gestões.

As falas das participantes ilustram essa postura crítica e reflexiva em diversos momentos. A Professora Arteira, traz duas unidades de significado. Na primeira, revela uma visão sobre a discrepância entre a realidade vivida na escola onde atuam e o apresentado no CREIR, um espaço que, embora inspirador, expõe as limitações estruturais e práticas do contexto da unidade escolar municipal em que trabalha. A participante expressa, de forma pungente, o incômodo de perceber que a realidade da escola em que trabalha difere do CREIR, especialmente em relação à infraestrutura, valorização do professor e condições de trabalho. Esse reconhecimento de desigualdades, no entanto, não a faz desanimar; pelo contrário, estimula uma luta constante contra essas limitações e a busca pela melhoria das condições para os educadores e as crianças.

Na sua segunda fala sublinha um outro aspecto importante da postura crítica e reflexiva, que é o questionamento das entrelinhas de algumas orientações, materiais e de padrões estabelecidos sem embasamento teórico. A professora se percebe instigada pelo PRD a olhar para as normativas de sua rede de ensino com um olhar mais crítico, especialmente, no que diz respeito às expectativas sobre a pré-alfabetização na Educação Infantil. Essa visão crítica sobre a orientação de práticas veladas e subentendidas demonstra um processo de ressignificação e amadurecimento profissional auxiliado pelo PRD.

A Professora Brincante observa a semelhança entre a proposta pedagógica teórica da rede municipal com o que estudou no PRD, entretanto, destaca como as desigualdades estruturais impactam o fazer pedagógico, reconhecendo as limitações que o contexto impõe. Ela aponta a dificuldade dos professores em adaptar as práticas, além da resistência em abrir para o novo. Essa reflexão revela um equilíbrio entre o desejo de aplicar o que foi aprendido no programa e as dificuldades práticas que surgem, o que, por sua vez, a leva a problematizar sua realidade sem deixar de fazer o que é possível.

A Professora Criativa reflete como a experiência do PRD não apenas ampliou o olhar questionador das participantes, mas também fortaleceu a capacidade de argumentar e discutir as práticas pedagógicas em equipe. A participante destaca a importância do debate e da troca de ideias que o programa proporcionou, criando um ambiente de reflexão constante sobre a prática pedagógica. Ela relata como começou a trazer questões, propor novas abordagens e discutir com a equipe as ideias que absorveu, criando um espaço para o questionamento e a problematização de práticas estabelecidas.

Em síntese, as falas indicam que, por meio do PRD, as colaboradoras desenvolveram uma postura mais crítica e reflexiva sobre suas práticas e, ao se posicionarem como multiplicadoras desse olhar, passaram a questionar as orientações, os materiais e a realidade

imposta por suas instituições. Essas reflexões se transformam em intervenções práticas no cotidiano escolar e, no caso das egressas que assumiram cargos de gestão, nas suas atuações como líderes, trazendo à tona as desigualdades e lutando para melhorar as condições de trabalho e aprendizado para todos. A postura crítica que se desenvolve no PRD, portanto, não se limita ao espaço acadêmico, mas se expande para a prática cotidiana, uma vez que cada vez mais é necessária uma postura ativa e crítica diante da realidade desigual que se coloca no presente.

O quadro, a seguir, ilustra o processo de categorização das informações obtidas na pesquisa, estruturando-as em três níveis: Categorias Iniciais, Categorias Intermediárias e Categoria Final. As categorias iniciais correspondem às primeiras observações e aos temas identificados no início da pesquisa. As categorias intermediárias, por sua vez, surgem a partir do agrupamento de elementos semelhantes das categorias iniciais, resultando em duas categorias intermediárias: "Desafios da formação docente" e "Formação docente como processo colaborativo". A partir do refinamento, chegou-se à categoria final, que sintetiza a essência do estudo: "Os efeitos do PRD: uma formação colaborativa em um cenário de carências e descontinuidade na formação continuada". Esta categoria final reflete a constatação de que o Programa de Residência Docente (PRD) tem favorecido uma formação colaborativa, mesmo em um contexto de negligência e carência das políticas públicas voltadas para a formação continuada dos professores.

QUADRO 12 – Categorização

CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIAIS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIA FINAL
Dissonância entre teoria e prática	Desafios da formação docente	Os efeitos do PRD: uma formação colaborativa em um cenário de carências e descontinuidade com a formação continuada
Desenvolvimento profissional prático		
Desafios institucionais para formação continuada		
Indução docente	Formação docente como processo colaborativo	
Reconhecimento do Colégio Pedro II		
Professores como multiplicadores de conhecimento		

Fonte: A autora (2025).

6.3 Metatexto na ATD

Com o intuito de apresentar os resultados e reflexões obtidos ao longo do processo investigativo, esta subseção traz a última etapa da ATD, a escrita do metatexto. Nele, busca-se não apenas evidenciar os principais achados da pesquisa, mas também tecer uma interpretação crítica sobre as questões centrais levantadas. O desenvolvimento do metatexto seguiu um rigoroso processo de unitarização e categorização, culminando na formulação das categorias finais, que serão detalhadas a seguir. Nesse momento, aplicam-se referências teóricas para dialogar com os resultados obtidos, estruturando a argumentação aqui tecida.

Para auxiliar o leitor na compreensão do percurso metodológico adotado na escrita do metatexto, disponibiliza-se, no quadro seguinte, uma ilustração do processo elaborada a partir dos estudos de Moraes e Galiuzzi (2016), a qual serve como guia para entender a lógica e os caminhos percorridos na construção analítica.

Figura 3 — Produção da escrita do Metatexto



Fonte: Moraes; Galiuzzi, 2016, p.119.

Com base nesse processo de escrita citado, na próxima seção apresenta-se a construção do metatexto. Essa etapa tem como objetivo apresentar, de maneira articulada, as categorias emergentes e suas relações com o referencial teórico utilizado, buscando comunicar, de forma clara e estruturada, as principais conclusões derivadas da pesquisa. Enquanto a descrição e interpretação preliminares das categorias iniciais foram abordadas anteriormente, o foco agora se volta para a elaboração de um metatexto argumentativo, solidamente fundamentado, que visa ampliar a compreensão dos dados, refletindo sobre os efeitos e implicações à luz das teorias discutidas. No próximo capítulo, será apresentado o metatexto completo, no qual os principais resultados serão integrados, analisados e discutidos, promovendo uma visão aprofundada das contribuições desta pesquisa.

7 OS EFEITOS DO PRD: UMA FORMAÇÃO COLABORATIVA EM UM CENÁRIO DE CARÊNCIAS E DESCONTINUIDADE COM A FORMAÇÃO CONTINUADA

Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.

(Freire, 2019, p. 32).

Um dos principais objetivos do Programa de Residência Docente (PRD), conforme descrito no site do Colégio Pedro II, é capacitar seus participantes para atuarem como multiplicadores em seus contextos educacionais. O objetivo geral desta pesquisa foi investigar os fatores favoráveis para que as colaboradoras se tornassem multiplicadoras, reconhecendo que não é possível assegurar que todos os egressos do programa desempenhem esse papel, principalmente, após a conclusão do curso. Durante a formação, por conta da exigência do PAF, que tem um caráter prático, os professores são naturalmente incentivados a assumir a função de multiplicadores ao implementarem uma proposta pedagógica em suas turmas. No entanto, ao expandir a análise para o período pós-PRD, surge a necessidade de refletir sobre os elementos que favoreceram a multiplicação do conhecimento adquirido também entre outros docentes.

É importante ressaltar que, embora os professores atuem em uma mesma rede municipal, as escolas apresentam diferentes estruturas, atendem públicos com características diversas, possuem necessidades específicas e cada profissional pode adotar uma perspectiva distintas sobre o trabalho pedagógico. Assim, a homogeneização das práticas é inviável, mas é possível identificar pontos comuns que influenciam o processo de multiplicação das práticas pedagógicas.

O conceito de Terceiro Espaço, defendido por Zeichner (2010), fundamenta a criação do Programa de Residência Docente (PRD). Esse terceiro espaço busca articular o conhecimento acadêmico (teoria) com a realidade escolar (prática), de modo a amenizar os discursos antagônicos entre os dois saberes, promovendo uma interação em que a prática docente se ancora no conhecimento acadêmico, e as teorias são validadas e transformadas pelas experiências escolares.

O espaço escolar oferecido pelo Programa de Residência Docente pretende ser um lócus de vivências, de experimentação, de observação-participativa e de construção de saberes docentes, através de exposição a novas teorias, novas práticas e novos olhares sobre as tarefas milenares de ensinar e aprender (Sant'Anna *et al*, 2015, p. 252).

Pode-se pensar que esse momento de vivência prática tenha ocorrido na graduação, durante o estágio, não sendo necessário para o professor já em exercício da função. Primeiramente, não se deve confundir a Residência Docente com a Residência Pedagógica. O PRD não se trata de um estágio, apesar de ter essa imersão no Colégio Pedro II, mas conforme já descrito na quarta seção desta dissertação intitulada “Histórico do Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II sob a perspectiva dos ciclos das políticas”, é uma pós-graduação, inicialmente pensada para o professor iniciante, para complementar a formação inicial.

Ainda sob a ótica de uma comparação entre a Residência Docente a Residência Pedagógica, é preciso pensar criticamente sobre os desafios estágios supervisionados da graduação. Embora as graduações incluam estágios supervisionados e disciplinas de Práticas de Ensino, a realidade é que muitos estudantes escolhem suas escolas de estágio por conveniência geográfica ou de horários, dentro de suas demandas diárias, o que nem sempre garante um ambiente prático de qualidade. Além disso, o tempo de estágio é limitado, e os momentos em que o estudante realmente ministra aulas são reduzidos. Essas condições dificultam a vivência integral da prática docente, e o futuro professor, ao assumir sua primeira turma, muitas vezes se vê desamparado para articular o que aprendeu na formação inicial.

Embora o objeto central da pesquisa seja o Programa de Residência Docente (PRD), ele não ocorre de forma isolada no contexto educacional. Durante o desenvolvimento da investigação, surgiram críticas à formação inicial de professores, em grande parte devido a um entendimento equivocado de que a formação se encerra ao final da graduação. Essa perspectiva ignora a importância da formação continuada, frequentemente negligenciada pelo Estado, que a trata de maneira episódica ou a deixa sob a responsabilidade de iniciativas individuais dos professores. O que se observa é a ausência de um pensamento estruturado sobre a formação docente como um processo contínuo e necessário ao longo da carreira.

Zeichner (2010) aponta que a dificuldade de muitos futuros professores em transpor a teoria para a prática pode estar relacionada à natureza aleatória da alocação de estagiários nas escolas, bem como à falta de orientação adequada. Em muitos casos, os professores que recebem estagiários não têm tempo ou preparo para orientá-los adequadamente, priorizando suas próprias turmas. Nesse cenário, “boas práticas de ensino são capturadas em vez de ensinadas” (Sant’Anna et al, 2015b, p. 254), ou seja, os estagiários acabam observando passivamente.

As falas de duas colaboradoras formadas em Pedagogia sobre a formação inicial recebida (PAUS01ENT1, PCUS03ENT1), que relataram uma dissonância entre a teoria

apresentada na graduação e a prática vivenciada, reflete a crítica do autor já que ambas passaram pela etapa de estágio e não o mencionam, sugerindo ter sido algo irrelevante. O apontamento da Professora Arteira (PAUS01ENT1), em especial, a qual expressou sentir-se “enganada” no início da carreira e achava a teoria um “blá-blá-blá”, dialoga diretamente com Freire (2018, p.24) quando ele afirma “A reflexão crítica sobre a prática se torna exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo”.

Entretanto, ao ingressarem no PRD, essas críticas à formação inicial foram contrapostas, uma vez que as colaboradoras (PAUS04ENT1, PBUS05ENT1, PCUS06ENT1) relataram que, no programa, conseguiram visualizar a teoria de maneira concretizada, apresentando um fator favorável. Seus discursos sugerem que a dificuldade não residia no desconhecimento da teoria, mas na transição e articulação entre teoria e prática. Portanto, a formação inicial não pode ser considerada insuficiente, como alegaram, ainda que pudesse ter havido maior atenção ao estágio supervisionado. Dado o contexto de complexidade desse momento formativo e as demandas externas enfrentadas pelos graduandos, como a necessidade de conciliar estudos com trabalho, é injusto atribuir toda a responsabilidade à formação inicial, sobretudo, em um curso de Pedagogia que abarca uma gama bem ampla de possibilidades de atuação. É preciso pensar na formação como um contínuo, algo inacabado.

Assim, a relação entre a formação inicial e a continuada é uma aliança indispensável. A base teórica fornecida pela graduação foi importante, mas as professoras precisaram vivenciar na prática, em um espaço formativo de qualidade e disponível para recebê-las, para que essa teoria fosse efetivamente vista como aplicável, algo que talvez não tenha ocorrido como o esperado no estágio supervisionado da graduação já que nenhuma o mencionou.

Nesse viés, dialoga-se aqui com a categoria “Reconhecimento do Colégio Pedro II”. Embora não se pretenda alçar a instituição como modelo de perfeição, sua história e contribuição na Educação Básica é notória. Todas as colaboradoras mencionaram o prestígio da instituição (PAUS13ENT1, PBUS14ENT1, PCUS15ENT1) como um fator motivador para participar do Programa. Além disso, a estrutura do programa, conforme discutido ao longo deste trabalho, foi cuidadosamente planejada, com a seleção de supervisores e a promoção de um diálogo contínuo e reflexivo.

Um dos fatores favoráveis identificados nesta pesquisa foi o contexto em que as egressas colaboradoras se encontraram inseridas. Dois contextos distintos, mas complementares, emergiram como determinantes para o sucesso das práticas pedagógicas e a multiplicação do conhecimento: o contexto proporcionado pelo Programa de Residência Docente (PRD), que

aqui denomina-se contexto formativo, e o contexto das unidades escolares em que essas egressas atuam como regentes, denominado "contexto de aplicação".

De acordo com Ball (2021, p. 75), "o contexto é um fator mediador no trabalho de atuação de políticas feito nas escolas — e é único para cada escola; apesar da semelhança que elas podem inicialmente parecer ter". Dessa forma, o contexto pode exercer uma influência singular sobre as práticas pedagógicas e as possibilidades possíveis de inovações educacionais, mesmo quando as instituições municipais aparentam ter características semelhantes em um olhar superficial.

Essa visão é corroborada por Imbernón (2010, p.8), ao destacar que "o contexto condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores, e, sem dúvida, na inovação e na mudança". Assim, o apoio institucional não apenas influencia as práticas pedagógicas, mas também determina a forma como essas inovações reverberam entre os professores e se traduzem em mudanças concretas no cotidiano escolar.

Assim, o primeiro contexto favorável identificado foi o do Colégio Pedro II, proporcionado pelo PRD no CREIR. As colaboradoras mencionaram o Centro de Referência em Educação Infantil como um local de qualidade, que inspirava, em que o "brilho nos olhos" surgia, onde há a possibilidade de experimentar novas formas de pensar a prática docente (PAUS13ENT1, PBUS14ENT1, PCUS15ENT1). O PRD não apenas ofereceu subsídios teóricos, mas foi capaz de transformar a prática cotidiana, mostrando que ser professor da Educação Infantil envolve construir relações sensíveis, respeitar a criança como sujeito e refletir constantemente sobre o papel da docência. Essa atmosfera de acolhimento e inspiração foi outro fator favorável para despertar o desejo em levar para suas realidades um pedaço daquele lugar por meio de suas práticas cotidianas.

A formação continuada de professores passa pela condição de que estes vão assumindo uma identidade docente, o que supõe a assunção do fato de serem sujeitos de formação, e não objetos dela, como meros instrumentos maleáveis e manipuláveis nas mãos de outros. [...] deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação, etc., e os formadores de professores devem saber criar tais espaços para passarem do ensinar ao aprender (Imbernón, 2010, p. 11).

A citação de Imbernón (2010) encontra forte ressonância no contexto PRD, pois este, busca exatamente que os residentes assumam uma postura ativa e reflexiva em seu processo formativo. No PRD, os docentes não são tratados como meros receptores de conhecimento, mas como sujeitos que constroem suas práticas pedagógicas a partir de um olhar crítico e fundamentado teoricamente. O programa oferece um ambiente que possibilita aos residentes

não uma imitação, mas a identificação de pontos na sua prática que podem ser transformados, realizando adaptações para sua realidade local. O PRD, portanto, cria espaços propícios para a pesquisa, a inovação e a reflexão constante, aspectos essenciais para que os professores possam se perceber como sujeitos da formação, e não como objetos dela.

Ao acolher professores de diversas esferas – municipais, estaduais e privadas – o Colégio Pedro II não apenas fomenta o aprimoramento desses docentes, como também promove um processo contínuo de reflexão interna. Essa abertura ainda possibilita à instituição revisar e reavaliar suas próprias práticas pedagógicas, ao mesmo tempo em que amplia sua compreensão sobre as realidades educacionais que se desenvolvem além de seus muros.

A esse respeito, recorre-se novamente ao pensamento de Paulo Freire (2018, p. 25) para refletir sobre a importância de uma rede colaborativa na formação docente: "[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender". É por meio dessa rede colaborativa que a educação se transforma, permitindo a troca mútua de saberes e experiências entre formadores e formandos, em um ciclo contínuo de aprendizagem e crescimento.

Um outro contexto favorável para as egressas tornarem-se multiplicadoras foi o contexto da unidade em que atuam. Todas as colaboradoras destacaram o apoio recebido da equipe da unidade escolar desde a época de ingresso no PRD em diferentes momentos seja para viabilizar a formação, ao relembrar do PAF aplicado na unidade, ao indicá-las para parte da equipe gestora seja ao reconhecer a qualidade do trabalho que vem sendo realizado (PAUS10ENT1, PBUS11ENT1, PAUS18ENT2, PBUS25ENT2, PCUS26ENT2). Duas colaboradoras, inclusive, fizeram o PRD a partir da indicação de colegas da mesma instituição escolar. Todas tiveram apoio da gestão da época em que viabilizaram sua participação. A professora Brincante (PBUS11ENT1), no final do curso, precisou colocar suas folgas adquiridas pelo TRE devido ao fato de na época ter havido desfalque de funcionários na unidade, embora, anteriormente tenha obtido liberação da direção.

A equipe diretiva das unidades com o consentimento da equipe docente buscou estratégias para viabilizar que as colaboradoras pudessem se ausentar da unidade uma vez na semana, por um turno. Foi um acordo que não é legalizado pela SME/RJ. Então, aqui encontram-se iniciativas de apoio, provavelmente, por enxergarem a importância da formação continuada de professores e subverterem regras para viabilizá-la.

Duas colaboradoras indicaram como fragilidade do PRD (PAUS10ENT1, PBUS11ENT1) a questão da carga horária. No entanto, é necessário destacar que essa limitação não está propriamente no programa, mas na ausência de uma parceria formal com a SME/RJ

para o abono de horas durante o período de formação, como bem ressalta a Professora Brincante (PBUS11ENT1).

Desde o ingresso no programa, todas relataram ter recebido suporte da equipe escolar. Em dois casos, as colaboradoras conhecerem o PRD por colegas da própria instituição. Além disso, todas tiveram o respaldo das equipes gestoras, que buscaram estratégias internas de viabilizar sua participação no programa já que duas atuam no regime 40h semanais e outra possui duas matrículas 22h 30 min semanais. No caso da professora Brincante, inicialmente, havia sido liberada pela direção para participar do programa. Entretanto, na fase final do PRD, enfrentou a dificuldade devido à falta de profissionais na unidade; como estratégia utilizou suas folgas adquiridas pelo seu trabalho ao TRE, conforme explicado anteriormente.

Embora a SME/RJ, como órgão gestor da rede municipal, não tenha uma política formal de liberação de professores para formações externas como o PRD, os diretores das unidades, reconhecendo a importância da formação continuada, criaram acordos internos para possibilitar que as colaboradoras se ausentassem por um turno semanal. Essas ações foram realizadas de maneira colaborativa, com o objetivo de conciliar as demandas da escola com a necessidade de qualificação profissional, sem prejudicar o atendimento às crianças, buscando soluções viáveis para promover o desenvolvimento docente.

Os professores oscilam entre dinâmicas criativas e submissas, entre a possibilidade de escapar de discursos impositivos e aquiescer a eles. É registrado, contudo, que a decisão entre esses caminhos não é pessoal, mas depende do contexto institucional, marcado por eventos e encontros cotidianos [...]. (Lopes; Macedo, 2021, p. 13).

Na citação anterior, as autoras sublinham a complexidade do papel docente diante de um cenário marcado por limitações estruturais e institucionais. Os professores se veem, portanto, em uma tensão constante entre a necessidade de inovar e resistir às imposições do sistema, e a obrigação de submeter-se às regras estabelecidas, muitas vezes, em detrimento de seu próprio desenvolvimento profissional.

A carga horária excessiva constitui um desafio institucional para a formação continuada de professores, especialmente, em um cenário em que a lógica escolar prioriza a permanência do docente em sala de aula com sua turma. Não há uma organização de tempo que favoreça a formação continuada de forma potente e ativa. Atualmente, na rede municipal do Rio de Janeiro, os professores dispõem de duas horas semanais para planejamento fora da unidade escolar, tempo que se mostra insuficiente para a participação em formações externas, especialmente, se for considerado o tempo necessário para deslocamento. Ademais, nem todas

as unidades escolares garantem o direito ao 1/3 da carga horária destinada ao planejamento. Para que esse direito seja efetivado no âmbito da Educação Infantil e Anos Iniciais, é necessário que outro professor assuma a turma durante esses momentos, como um especialista de Educação Física, por exemplo. No entanto, na ausência desse profissional, as turmas precisam ser atendidas, o que impacta diretamente o tempo de planejamento e estudo do docente.

Essa realidade revela a ausência de uma política sólida que valorize a carreira docente e invista na formação continuada dos professores, além dos poucos momentos de capacitação oferecidos pela SME/RJ. Nesse contexto, a resistência dos professores e suas estratégias colaborativas dentro das escolas emergem como uma resposta importante para garantir sua própria formação. Contudo, também é necessário refletir sobre a aceitação silenciosa por parte dos professores dessa negligência em relação ao seu direito à formação continuada, especialmente entre aqueles que atuam como docentes generalistas. A responsabilidade constante pela turma parece sobrepor-se ao direito do professor de planejar, estudar e se formar, em nome do cumprimento do direito da criança ao atendimento escolar. Contudo, sem um planejamento adequado e sem uma formação continuada de qualidade, torna-se impossível oferecer às crianças uma educação de excelência.

Retornando a citação de Lopes e Macedo (2021), a escolha entre resistir ou submeter-se não é só uma escolha individual e isolada, mas depende fortemente do contexto institucional em que o professor está inserido. Ou seja, a normalização da falta de apoio e recursos, da carência de tempos planejamento, de tempo para a formação, e as pressões diárias sobre o professor contribuem para que, muitas vezes, ele acabe por aceitar as condições impostas, mesmo quando essas vão contra a valorização da carreira e a qualidade de sua prática pedagógica.

No cenário da formação continuada, é surgem as estratégias colaborativas entre os professores dentro das unidades escolares, como uma forma criativa (Ball, 2021) de resistir às negligências institucionais. Contudo, ainda que essas dinâmicas criativas representem formas de enfrentamento, são também moldadas pelas restrições do próprio contexto educacional. Assim, a citação reflete diretamente o dilema enfrentado pelos professores que, ao mesmo tempo em que buscam resistir e inovar, veem-se condicionados às limitações estruturais de suas instituições e pelo cotidiano escolar que impõe escolhas difíceis.

Após a conclusão do PRD, ao assumirem cargos nas equipes gestoras, as egressas continuaram a contar com o apoio da maior parte das equipes escolares. Esse suporte se mostrou essencial para que pudessem ecoar os conhecimentos adquiridos no PRD com outros docentes.

O contexto escolar, nesse sentido, desempenhou um papel determinante na possibilidade de essas egressas se tornarem multiplicadoras das práticas e teorias absorvidas durante a formação.

Além disso, pode-se considerar que o apoio recebido pelas colaboradoras durante o PRD tenha criado nelas um senso de reciprocidade e compromisso com as instituições em que atuam. Esse vínculo afetivo se reflete naquilo que Ball (2021) denomina "capital emocional", ou seja, uma dimensão afetiva e relacional do contexto escolar que influencia os professores no ambiente em que trabalham.

Muitas vezes os professores (e outros adultos) trabalham em uma escola (e permanecem trabalhando nela) por causa das amizades que eles construíram, o compromisso com seus colegas e o *ethos* energizante da escola. Essas dimensões afetivas podem amortecer as tensões do cotidiano escolar e habilitar a equipe para dar "condições meteorológicas" à tempestade [...] (Ball, 2021, p.76)

Dessa forma, o capital emocional fortalece o comprometimento das egressas em devolver o suporte anteriormente recebido, contribuindo para a formação de uma cultura colaborativa no ambiente escolar.

Os dois contextos favoráveis identificados – o contexto formativo do PRD no Colégio Pedro II e o contexto de atuação nas unidades escolares, que aqui chamaremos de "contexto de aplicação" – se complementam e foram essenciais para o sucesso das práticas multiplicadoras das egressas. Se os profissionais que atuam no CREIR, espaço de formação do PRD para a Educação Infantil, não tornassem aquele ambiente instigante, dificilmente as colaboradoras da pesquisa teriam sido tão motivadas a absorver, ressignificar e aplicar os conhecimentos obtidos. Da mesma forma, se essas egressas não tivessem encontrado nas suas unidades escolares apoio da gestão e um ambiente que favorecesse a aplicação de seus PAFs, ou se tivessem sido de alguma forma cerceadas, o impacto de suas formações teria sido limitado. O espaço para troca de experiências e diálogo com outros profissionais também se mostrou relevante para que elas pudessem refletir e consolidar as aprendizagens do PRD. Portanto, o sucesso dessas práticas não depende apenas do esforço individual do professor, mas também de um conjunto de fatores contextuais que influenciam e moldam seu trabalho.

O PRD revelou-se também como um potencial meio formativo para promover a indução docente, conforme abordado na subseção 4.1, "Contexto de Influência: o Convite à Inovação". O programa possibilita que o residente acompanhe de perto as experiências educacionais do Colégio Pedro II, ao mesmo tempo em que é acompanhado por um professor supervisor da instituição federal. Nesse processo, o residente constrói um produto prático em sua escola de origem, formando uma rede de colaboração entre as instituições.

Para o professor iniciante, como no caso das colaboradoras desta pesquisa, contar com o apoio de um supervisor experiente em uma instituição de prestígio nacional, como o Colégio Pedro II, pode reduzir a sensação de isolamento e insegurança, especialmente presente nos primeiros anos da carreira docente. O PRD proporciona um espaço formativo em que a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas é constante, as teorias são revisadas à luz das vivências, e o repertório didático é ampliado. Esse acompanhamento contínuo permite que o desenvolvimento das práticas pedagógicas seja mais intencional, autoral e crítico. Isso contrasta com a experiência de muitos professores iniciantes que, sem esse suporte, acabam seguindo cronogramas e materiais rígidos, sem oportunidade para a inovação ou para a construção de uma prática mais autoral.

Assim, o PRD contribui não apenas para a formação técnica dos professores, mas também para o fortalecimento de sua identidade docente. Ao promover uma transição mais fluida entre teoria e prática, o programa auxilia os professores a desenvolverem um olhar crítico e reflexivo sobre suas próprias práticas pedagógicas.

Sob as lentes de Ball (2021, p.34), que observa um cenário no qual "o papel e o trabalho das escolas e dos professores têm sido cada vez mais prescritos pelo Governo", é fundamental que programas formativos, como o PRD, incentivem o desenvolvimento da criticidade nos docentes, para que passem a atuar de maneira mais ativa e reflexiva, ao invés de adotar uma postura passiva diante das imposições governamentais e das normativas educacionais.

Nas entrevistas realizadas, nota-se essa postura mais ativa entre as colaboradoras (PAUS27ENT2, PAUS28ENT2, PBUS29ENT2, PCUS30ENT2). Elas relatam como após a formação no PRD, passaram a refletir de maneira mais crítica sobre as desigualdades educacionais, a ler nas entrelinhas das políticas públicas e normativas e a questionar e problematizar as práticas pedagógicas impostas. Essa postura revela um processo de ressignificação do papel docente, no qual as professoras deixam de ser meras executoras de um currículo prescrito e passam a ser agentes transformadoras no espaço escolar.

Ao questionarem as desigualdades e problematizarem as normativas, as colaboradoras demonstram a importância da formação continuada que as capacita para enfrentar os desafios concretos da sala de aula e da escola como um todo. Não se trata apenas de seguir diretrizes estabelecidas, mas de interpretá-las criticamente, adaptando-as ao contexto e necessidades dos discentes e da escola. Esse processo é essencial em um cenário educacional cada vez mais normatizado, em que a autonomia docente pode se ver reduzida.

Ao se depararem com as diferenças entre a instituição federal e suas respectivas unidades municipais, as egressas do PRD não apenas identificaram obstáculos, mas também

desenvolveram uma postura crítica e reflexiva. O PRD estimula os residentes a refletirem sobre suas práticas, embasando essas reflexões em aportes teóricos atualizados, imersos em contextos práticos reais. Esse entrelaçamento de teoria e prática cria um ciclo no qual a teoria sustenta as ações pedagógicas e essas ações, por sua vez, exemplificam e validam as teorias.

Essa dinâmica reflete a essência da formação docente, em que a crítica e a análise da prática são fundamentais para o aprimoramento contínuo.

Por isso é que, na formação permanente de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico necessário à reflexão crítica tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (Freire, 2019, p. 49).

Como observa Freire (2019), somente ao pensar criticamente sobre as práticas é possível projetar ações futuras mais eficazes. Além disso, o discurso teórico que orienta essa reflexão deve estar tão enraizado na realidade prática que quase se confunda com ela, evidenciando a importância de uma formação integrada e contextualizada.

Desse modo, o PRD não apenas fortaleceu a competência técnica dos professores, mas também ampliou sua capacidade de reflexão, favorecendo práticas pedagógicas mais autorais e contextualizadas. Essa formação pode ser vista como uma resistência às prescrições que engessam o fazer pedagógico, possibilitando que os professores busquem estratégias criativas para os desafios enfrentados nas escolas, mas sem perder a criticidade em contextos de desigualdades. Ao se tornarem mais críticas e propositivas, as colaboradoras rompem com o ciclo de passividade e conformidade que, muitas vezes, permeia o cenário educacional, abrindo espaço para uma educação mais emancipatória.

O ofício do professor implica no manejo de técnicas, mas não só isso [...] mais do que um técnico, representa um tradutor e um difusor do conhecimento. Nesse processo de mediação, se revelam as nuances de seu ofício em que ele, a partir das análises dos fundamentos sociais e culturais do currículo, encaminha a sua ação no contexto da sala de aula, fazendo a interpretação e a crítica, produzindo e organizando conhecimentos, identificando e escolhendo técnicas e métodos pedagógicos para a socialização das experiências de aprendizagem de seu grupo de ensino (Cruz, 2007, p. 197).

Dialogando com a perspectiva de Cruz (2007), é possível perceber que o ofício docente exige interpretar o currículo de forma crítica, construir uma ação pedagógica intencional que transcende o caráter meramente técnico, promovendo uma aprendizagem de acordo com o contexto em que está inserido. Assim, o professor é aquele que reflete sobre a realidade e o currículo, e escolhe conscientemente as práticas pedagógicas que melhor se adequam ao seu

grupo. Dessa forma, o professor atua como um agente transformador, em vez de apenas seguir normativas prescritas. Essa visão dialoga com a crítica ao modelo educacional que tende cada vez mais a tornar técnico o ensino e a reduzir o papel do professor a um mero aplicador de conteúdos, como já discutido por Ball (2021).

Ao retomar o objetivo geral desta pesquisa – investigar os fatores favoráveis para que as egressas do Programa de Residência Docente (PRD) se tornem multiplicadoras – é possível identificar diversos elementos que contribuíram para que esses profissionais reverberassem os conhecimentos adquiridos em suas práticas e influenciassem outros professores. Entre os fatores favoráveis que emergiram nessa investigação, destaca-se o contexto favorável tanto no PRD quanto nas escolas em que as egressas atuam, proporcionando um ambiente que incentivou a criticidade, a troca de experiências e o fortalecimento da identidade docente.

O PRD, desde sua concepção, ofereceu uma formação colaborativa que, mesmo em um cenário de carências e descontinuidade por parte do Estado com a formação continuada, conseguiu ecoar nas práticas pedagógicas das egressas. A estrutura do programa, com o acompanhamento de supervisores experientes e o incentivo ao desenvolvimento do PAF, com teor prático, nas escolas de origem, foi essencial para que essas professoras pudessem experimentar uma formação mais concreta e próxima de suas realidades. A criticidade cultivada no PRD levou essas profissionais a questionarem, problematizarem e refletirem sobre as desigualdades educacionais, as normativas vigentes e suas práticas pedagógicas, como ficou evidente nas falas das colaboradoras desta pesquisa.

Em relação à parte estrutural do PRD, ao longo do tempo, enfrentou cortes financeiros significativos que impactaram sua execução, como o fim das bolsas oferecidas aos residentes e a dificuldade de muitas professoras da SME/RJ em conciliar o programa com sua carga horária nas escolas, especialmente, devido à falta de abono de faltas para participarem das atividades formativas. Essas barreiras refletem um cenário mais amplo de pouca valorização da formação continuada no Brasil, em que programas de formação muitas vezes são negligenciados ou interrompidos por questões financeiras e estruturais.

Mesmo diante desse panorama adverso, o PRD conseguiu gerar impactos positivos nas unidades de Educação Infantil, ecoando por meio das egressas. A pesquisa evidenciou que, ao retornar às suas escolas, essas professoras multiplicaram os conhecimentos adquiridos no PRD, mesmo após o término do curso, ajudando a fortalecer redes colaborativas em que professores se apoiam mutuamente e trocam experiências, rompendo com a lógica de isolamento comum em muitas escolas. Ao ecoar seus saberes e fazeres, essas profissionais fortaleceram não apenas

suas próprias práticas, mas também as de seus colegas, principalmente, ao integrarem a equipe gestora, contribuindo para a construção de um ambiente educativo mais dialógico e crítico.

Em um país onde a formação continuada ainda enfrenta desafios de valorização e continuidade, o PRD se destacou como um programa que, mesmo diante de limitações — muitas das quais fogem de seu controle — conseguiu produzir efeitos duradouros. Esses efeitos transcendem o benefício direto aos residentes, impactando também seus alunos e colegas de trabalho, algo que, provavelmente, nem a própria instituição federal tenha plena ciência. Esta pesquisa fornece dados importantes que evidenciam como o PRD pode se expandir além de suas fronteiras, ecoando não apenas na formação de professores, como também em toda uma unidade escolar. Os laços formais entre os residentes e o Colégio Pedro II se rompem com a conclusão do curso, mas os benefícios gerados permanecem e reverberam.

Assim, o que o PRD plantou não apenas termina no certificado de conclusão do curso, mas ecoa em cada sala, em cada prática, transformando cada voz em um reflexo de uma educação que não se apaga, mas continua a ressoar.

Até esta parte do texto, foram discutidos os efeitos do PRD com base nos discursos das egressas participantes da pesquisa. Na próxima seção, são explorados os efeitos práticos do programa, evidenciados nas três unidades investigadas, por meio das propostas pedagógicas desenvolvidas nessas instituições. Essas propostas foram reunidas e organizadas no formato de um *e-book*, o produto educacional resultante deste estudo, que visa ilustrar práticas pedagógicas, realizadas a partir dos saberes adquiridos no PRD, multiplicados e transformados em fazeres.

8 PRODUTO EDUCACIONAL

É no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação. Universidades e especialistas externos são importantes no plano teórico e metodológico. Mas todo esse conhecimento só terá eficácia se o professor conseguir inseri-lo em sua dinâmica pessoal e articulá-lo com seu processo de desenvolvimento.

(NÓVOA 2001, p. 25)

O Produto Educacional desta pesquisa assume a forma de um *e-book* intitulado "Entre Saberes e Fazeres: o legado do Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II na Educação Infantil". A escolha por esse formato foi motivada pelo desejo de multiplicar entre outros educadores as propostas pedagógicas desenvolvidas em diálogo com a formação obtida no PRD. Inicialmente, a ideia era destacar os temas abordados nos Produtos Acadêmicos Finais (PAFs) das egressas colaboradoras da pesquisa, porém, ao longo da pesquisa, ficou evidente que outros conhecimentos adquiridos no Programa foram colocados em prática, ultrapassando os limites dos PAFs.

Figura 4- Capa do Produto Educacional



Fonte: A autora (2025).

Esse material, com sua natureza teórico-prática, é desenvolvido para profissionais que atuam na Educação Infantil e buscam aprimorar seus conhecimentos e transformar suas práticas pedagógicas. O objetivo é auxiliar os professores com sugestões, estratégias e exemplos

práticos, articulando os fundamentos teóricos e as vivências práticas. As orientações englobam todos os grupamentos da Educação Infantil, desde o berçário até a pré-escola².

Longe de pretender impor um modelo único de propostas para o segmento, busca-se valorizar as propostas dos professores das infâncias, com coautoria das crianças, respeitando a identidade de cada território educacional. Destaca-se que o currículo na Educação Infantil é definido, segundo a Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (2010), por:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2010, p. 12).

Portanto, não cabe oferecer aos professores um modelo pronto e acabado que não contemple a participação das crianças no processo das experiências ofertadas, mas apoiar e enriquecer suas práticas pedagógicas, inspirando, reconhecendo e valorizando a diversidade e as especificidades de cada contexto educativo.

Diante do desafio de ser um professor das infâncias, pautado na legislação e nas pesquisas acadêmicas, mas atuando dentro de uma escola, muitas vezes tradicional e com práticas adultocêntricas em dissonância com essas diretrizes, é preciso reafirmar a importância de criar um produto educacional que demonstre a potência de um trabalho baseado na perspectiva de que

Na Educação Infantil, para que possamos escutar tudo o que as crianças dizem por meio de suas múltiplas linguagens, para que possamos receber suas mensagens e conteúdos, será recomendável destituirmo-nos daquela atribuição de professor que organiza e dá atividades pedagógicas, que dá aulas... (Ostetto, 2011a, p.157).

O professor não deve apenas executar um planejamento feito por um terceiro que não conhece a realidade da turma, mas se envolver ativamente na construção dessas experiências. O papel do professor deve ir além de simplesmente planejar uma sequência didática de atividades com começo, meio e fim, delimitadas no tempo e espaço de uma aula. O professor

² Adota-se os termos berçário e pré-escola para me referir às diferentes etapas da Educação Infantil conforme a nomenclatura em uso nas unidades escolares da SME-RJ, que organizam essa etapa em: berçário (para bebês de até 1 ano e 11 meses), maternal (para crianças bem pequenas, de 2 anos até 3 anos e 11 meses) e pré-escola (para crianças pequenas, de 4 anos até 5 anos e 11 meses). Essa terminologia, embora não corresponda exatamente aos termos utilizados na BNCC, é adotada nesta pesquisa para manter fidelidade aos contextos empíricos analisados.

deve estar presente como um participante ativo e sensível, que escuta atentamente e interage com as crianças. Este papel envolve ser um "interlocutor, mediador e parceiro mais experiente que se dispõe a ouvir e ver as histórias, os diversos enredos e papéis que surgem no cotidiano educativo" (Ostetto, 2011b, p.161). Dessa forma, o produto educacional não é simplesmente uma sequência didática. Ele consiste em uma coletânea de propostas reais que podem servir de inspiração para outros docentes.

Em proximidade com a concepção de Sacristán (2012), a prática pedagógica deve ser vista como uma práxis, e não apenas como uma técnica. Segundo o mesmo autor, a Pedagogia transcende a mera técnica de ensino, configurando-se como uma ciência. O autor afirma que "investigar sobre a prática não é o mesmo que ensinar técnicas pedagógicas" (Sacristán, 2012, p. 95). Assim, o Produto Educacional é baseado na práxis, convidando outros professores a transformarem seu fazer pedagógico por meio da construção do conhecimento praxiológico.

O *e-book* também visa divulgar o PRD e as vivências surgidas a partir dele, contribuindo para a circulação e preservação do conhecimento pedagógico. Como salientado por Shulman (2015), a amnésia documental de boas práticas na educação é uma realidade a ser enfrentada. Enquanto outras áreas preservam suas criações de sucesso, as contribuições dos educadores, muitas vezes, são perdidas. Portanto, o *e-book* visa preencher em parte essa lacuna, registrando e divulgando práticas pedagógicas bem-sucedidas. Nessa perspectiva, o *e-book* valoriza os trabalhos realizados nas escolas públicas, destacando sua importância e relevância.

A primeira parte do *e-book* teve por objetivo divulgar o Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II para que todos os leitores possam conhecer o Programa, seus objetivos e detalhes relevantes. Há um link de acesso e uma descrição clara dos objetivos do programa, promovendo um entendimento completo sobre a iniciativa.

Figura 5- Apresentação do PRD

Você conhece o Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II?

O Programa de Residência Docente, do Colégio Pedro II, é um programa de pós-graduação *lato sensu* que tem como público-alvo o professor em exercício em escolas de Educação Básica.

Estabelecido em 2011, a formação continuada tem nível de especialização e confere ao residente que finalizar o curso o título de Especialista em Educação Básica. Inicialmente foi concebido como um projeto piloto, com o propósito de auxiliar a integração de professores iniciantes na profissão docente. Posteriormente, devido a procura, professores de experientes também buscaram o curso.

A formação continuada, fundamentada na imersão em práticas supervisionadas em uma instituição reconhecida por sua tradição e qualidade como o Colégio Pedro II, fornece uma vivência na instituição federal, convívio com os professores da unidade e conhecer novas metodologias aplicadas na instituição de forma prática. O programa oferece subsídios para um aprimoramento do ser docente.

Você quer saber mais sobre o PRD? Acesse o site:
<https://www.cp2.g12.br/blog/prdcp2/programa>

14

Fonte: A autora, 2025.

Figura 6- Objetivos do PRD

Objetivos do PRD do Colégio Pedro II

O Programa de Residência Docente tem como objetivo geral contribuir para o aprimoramento do desempenho de docentes da Escola Básica e o aperfeiçoamento da competência profissional adquirida na graduação.

Objetivos específicos:

- promover oportunidades de reflexão acerca do papel do professor no processo de formação cidadã dos alunos da escola básica;
- desenvolver estratégias pedagógicas apropriadas para a realidade educacional do estado/município;
- criar produtos acadêmicos relacionados à prática docente, aplicáveis à realidade da escola pública;
- capacitar os participantes para que ajam como multiplicadores em seus ambientes educacionais;
- estimular a participação de professores em eventos da sua área, a fim de que possam avançar sua vida acadêmica.

Você quer saber mais sobre o PRD? Acesse o site:
<https://www.cp2.g12.br/blog/prdcp2/programa>

15

Fonte: A autora, 2025.

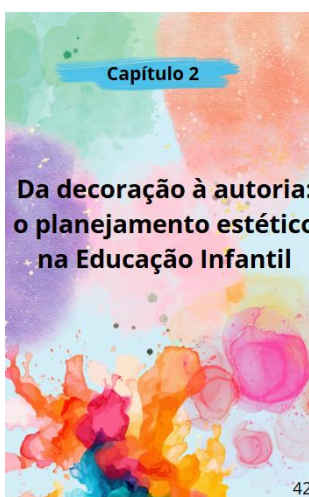
Após a seção de divulgação do Programa, inicia-se a introdução às seções teórico-práticas. Foram elaboradas três seções baseadas nas abordagens participativas, no acolhimento e na escuta sensível da voz das crianças. Assim, três grandes temáticas foram escolhidas, a saber: “Pedagogia de Projetos na Educação Infantil”, “Da decoração à autoria: o planejamento estético na Educação infantil”, e “Documentação Pedagógica: uma construção coletiva com as crianças”.

Figura 7- Seção do PE: Pedagogia de Projetos na Educação Infantil



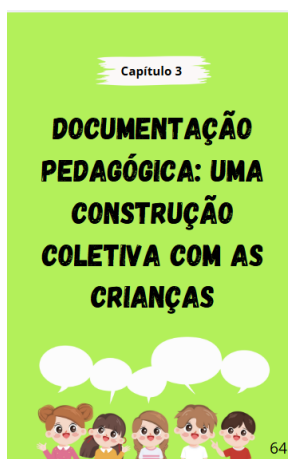
Fonte: A autora (2025)

Figura 8- Seção do PE: Da decoração à autoria



Fonte: A autora (2025).

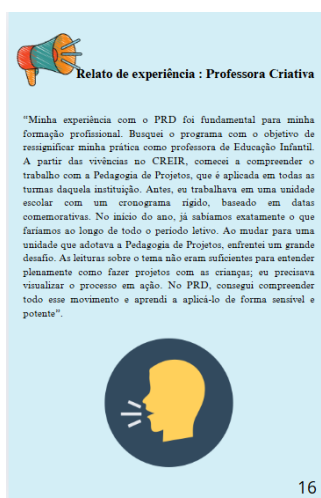
Figura 9- Seção do PE: Documentação Pedagógica



Fonte: A autora (2025)

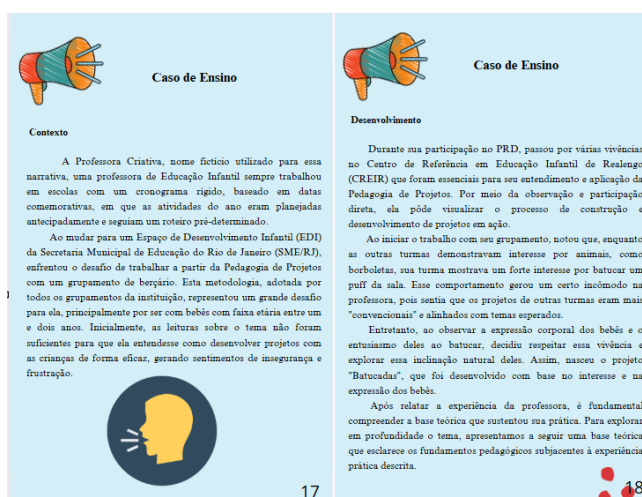
A estrutura do *e-book* foi cuidadosamente planejada para promover uma articulação entre teoria e prática, de forma a proporcionar uma experiência de leitura reflexiva e formativa. Inicialmente, cada seção apresenta um relato de uma egressa, no qual ela reflete sobre a relevância do PRD em sua trajetória formativa. Esse relato pessoal é seguido pela inclusão de um Caso de Ensino sobre uma egressa, que convida o leitor a analisar e refletir sobre a experiência apresentada.

Figura 10- Relato de experiência



Fonte: A autora (2025).

Figura 11- Exemplo de Caso de Ensino



Fonte: A autora (2025).

Em sequência, cada seção oferece um convite à reflexão, seguido da fundamentação teórica sobre o tema em questão, aprofundando a discussão e proporcionando ao leitor um embasamento conceitual sólido. Durante as entrevistas, duas colaboradoras mencionaram que,

Figura 13- Exemplo de articulação entre fundamentação teórica e prática pedagógica no Produto Educacional

Pedagogia de Projetos

Nesta seção, serão apresentadas algumas definições e referências teóricas que servem de base para a Pedagogia de Projetos na Educação Infantil. Você poderá revisar os seus estudos anteriores ou iniciar sua jornada de estudos sobre esse tema.

A pedagogia de projetos é uma metodologia educacional que constrói, de forma coletiva, o conhecimento em torno de objetivos previamente estabelecidos. É uma possibilidade interessante em termos de organização pedagógica porque, entre outros fatores, contempla uma visão multifacetada dos conhecimentos e das informações.

Todo projeto é um processo criativo para alunos e professores, possibilitando o estabelecimento de ricas relações entre ensino e aprendizagem, que certamente não passa por superposição de atividades (BARBOSA, 2008, p. 43).

Adotar abordagens por meio de projetos, desde a Educação Infantil, representa uma maneira de conectar a aprendizagem escolar aos interesses e inquietações das crianças em relação à realidade além da escola. Os projetos ampliam os currículos, pois vão além de seus limites. Segundo Corsino (2012), os temas escolhidos podem ser explorados de forma ampla e interdisciplinar, implicando pesquisas, busca de informações, experiências de primeira mão...

Na Educação Infantil, ainda persiste um currículo fortemente centrado em datas comemorativas (ver Tenucci, 2003). Anualmente, as crianças atravessam o ciclo escolar celebrando datas escolhidas por adultos, muitas vezes de maneira descontextualizada de outros conhecimentos. Seus interesses, curiosidades e vivências são desconsiderados perante o currículo rígido.

21

Projetos com bebês

É um grande desafio para muitos professores trabalhar por meio de projetos com bebês que estão com a oralidade em desenvolvimento, comunicando-se por gestos, choro, risos e balbúcios. O primeiro passo para construir um projeto é ter a observação atenta e a escuta sensível para perceber os materiais e momentos de maior interesse do grupo. Nesse sentido, é preciso pensar em propostas concretas e experiências.

Os projetos com bebês têm seus temas derivados basicamente da observação sistemática, da leitura que a educadora realiza do grupo e de cada criança (Barbosa e Horn 2008, p. 78).

INTERESSANTE

Nessa faixa etária, busque observar:

- o que o grupo busca com o olhar?
- o que o fazem sorrir?
- o que buscam imitar?
- com o que mais interagem?

Interesse
Alegria
Curiosidade
Tema

27

Exemplo prático: Projeto Batacadas

O projeto "Batacadas" teve início com uma turma de Berçário, composta por bebês de um a dois anos, em um Espaço de Desenvolvimento Infantil do Rio de Janeiro. A turma, que contava com vinte bebês, uma professora regente e duas auxiliares por turno, logo demonstrou um interesse natural por produzir sons.

Desde o começo do ano letivo, os bebês buscavam espontaneamente objetos para criar sons durante as atividades, especialmente nas que envolviam música. Reuniam-se diariamente em volta de um grande pufe da sala, batacando com entusiasmo e criando sons com o que estivesse à mão.

Observando essa curiosidade e atração dos bebês pelos sons, organizamos atividades que envolvessem bataques, utilizando objetos do cotidiano. A escolha do tema surgiu dessa constante interação dos bebês com os materiais, transformando-os em instrumentos. Ao longo do processo, exploramos a cultura afro-brasileira e indígena, valorizando os bataques e tambores, e trazendo novas referências para as experiências sonoras do grupo.

Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008: inclusão no currículo oficial a obrigatoriedade das temáticas História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, respectivamente.

28

Fonte: A autora (2025).

Dessa forma, todas as três seções do *e-book* seguem a mesma estrutura: relato da egressa, apresentação de um Caso de Ensino, convite à reflexão, fundamentação teórica e, por fim, um exemplo prático que materializa a teoria discutida. Essa estrutura visa não apenas transmitir conhecimentos teóricos, como também provocar reflexões e demonstrar a aplicabilidade em contexto de creches e EDIs municipais da SME/RJ.

A primeira seção disserta sobre a Pedagogia de Projetos, fundamentada nos aportes teóricos de Corsino (2012), Barbosa e Horn (2007) e Barbosa (2013). Esse tema é central em um PAF de uma das colaboradoras da pesquisa, mas também é aplicado pelas outras duas colaboradoras em suas respectivas unidades, mesmo que não fosse o centro de interesse de seus PAFs. Todas elas passaram a utilizar a Pedagogia de Projetos em suas práticas docentes, ampliando essa prática para toda a unidade, uma proposta basilar no CREIR e vivenciada no PRD por residentes da Educação Infantil.

Na parte teórica, discute-se desde a conceituação até a aplicação em sala de aula, explorando as diferenças entre projetos para bebês, crianças muito pequenas e crianças pequenas³, incluindo propostas práticas para desenvolver projetos com bebês e métodos de observação. Além disso, é abordada a distinção entre os diferentes tipos de projetos que coexistem na escola: Projeto Político Pedagógico, o Projeto Institucional e o Projeto de

³ Termo utilizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para categorizar os grupamentos da Educação Infantil por faixa etária: bebês (até 2 anos), crianças muito pequenas (2 a 4 anos) e crianças pequenas (4 a 6 anos).

Trabalho (Corsino, 2012); o papel do professor na Pedagogia de Projetos; exemplo prático de um projeto com bebês; e conceitualização de rede antecipatória (Corsino, 2012)

A segunda seção tem como tema “Da decoração à autoria: o planejamento estético na Educação Infantil”, com aporte teórico de Zabalza (1998), Forneiro (1998), Barbosa (2006), Vecchi (2017), Horn (2004), Ostetto (2008, 2011a, 2012). Essa parte aborda a conceitualização de estética na Educação Infantil, diferenciando os conceitos de Espaço, Ambiente e Lugar, conforme descritos por Zabalza (1998), Forneiro (1998) e Barbosa (2006). A diferença entre decorar e ambientar o espaço escolar é discutida, assim como a importância do espaço como o "terceiro educador", de acordo com Malaguzzi (1999). A seção oferece exemplos práticos de organização de ambientes pedagógicos e destaca a participação ativa das crianças como coautoras na ambientação dos espaços educativos.

A terceira e última seção, intitulada "Documentação Pedagógica: uma construção coletiva com as crianças", aborda as diferentes formas de registro que compõem a documentação pedagógica na Educação Infantil. A base teórica dialoga com os documentos normativos as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (2010) e a Base Nacional Comum Curricular (2018), e Hoffmann (1996). No entanto, o ponto central desta seção recai sobre a documentação mais amplamente conhecida e obrigatória nesse segmento: o relatório descritivo das crianças, que representa a principal forma de avaliação na Educação Infantil. Embora existam diversas maneiras de documentar o processo educativo, o relatório descritivo destaca-se por ser um instrumento de avaliação formal, exigido institucionalmente.

Quando se trata da avaliação na Educação Infantil, é comum observar práticas avaliativas que seguem modelos tradicionais, originários do Ensino Fundamental, os quais tendem a privilegiar metas preestabelecidas, com um enfoque preparatório para as etapas subsequentes da educação. Esses modelos, muitas vezes, se traduzem em relatórios que focalizam no que a criança já sabe ou ainda não sabe, seguindo uma lógica de desenvolvimento que valoriza mais os resultados imediatos do que os processos de aprendizagem. A seção, portanto, propõe uma alternativa a essa abordagem, sugerindo um relatório descritivo que vá além da simples verificação de metas, valorizando a criança como elemento central do processo avaliativo, buscando integrar suas percepções, interesses e vivências. O convite é para que o professor construa o documento de forma colaborativa, dando oportunidade para que as crianças participem ativamente do processo, tornando o relatório mais significativo e representativo de suas trajetórias individuais e coletivas.

8.1 Metodologia do Produto Educacional

A metodologia do *e-book* é fundamentada em elementos de Casos de Ensino, que explora a prática docente na complexidade do cotidiano escolar, servindo como instrumento de reflexão-ação por meio da ilustração de situações e da articulação entre teoria e prática.

Segundo Mizukami (2000, p.162), os Casos de Ensino proporcionam ao professor a oportunidade de “entender a multiplicidade de perspectivas e problemas envolvidos em situações educacionais específicas e tentar esboçar soluções para o enfrentamento das mesmas”.

Conforme descrito por Shulman (*apud* Mizukami, 2000, p. 151), um Caso de Ensino é

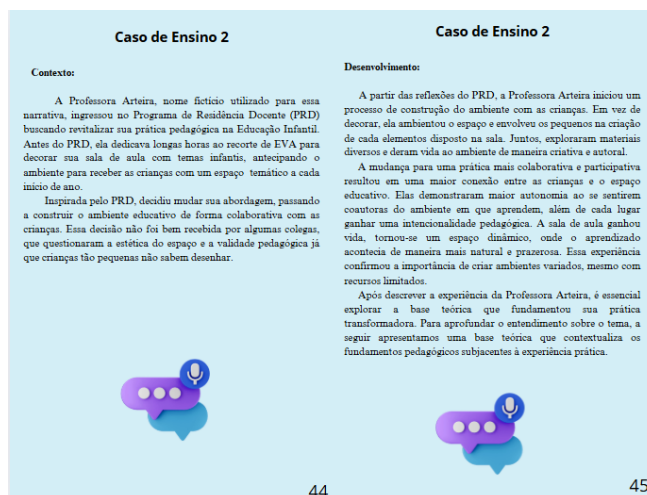
[...]uma narrativa, uma história, um conjunto de eventos que ocorrem num tempo e num local específicos. [...] têm um enredo- começo, meio e fim - e talvez uma tensão dramática, que deve ser aliviada de alguma forma, são particulares e específicas; colocam eventos no referencial temporal, espacial - são localizadas situadas; revelam trabalho de mãos, mentes, revelam motivos, concepções, necessidades, falsas concepções, frustrações, ciúmes, falhas humanas; refletem os contextos sociais e culturais nos quais cada evento ocorre.

Além disso, Shulman (2002) destaca que um Caso de Ensino deve incluir os pensamentos e sentimentos do docente envolvido. Alarcão (2005, p. 55-56) reforça que

os casos são narrativas elaboradas (ou trabalhadas) com um objetivo: dar visibilidade ao conhecimento [...] as narrativas podem ser aproveitadas para serem trabalhadas como caso, desvendando o conhecimento que lhes subjaz. Muitas vezes os casos são escritos pelos próprios professores no sentido de experimentarem as suas próprias teorizações.

Segundo Mizukami (2000, p. 162), o professor, ao ler os Casos de Ensino e analisá-los, tem a oportunidade de “entender a multiplicidade de perspectivas e problemas envolvidos em situações educacionais específicos e tentar esboçar soluções para o enfrentamento das mesmas”.

Figura 14- Exemplo de Caso de Ensino do PE



Fonte: A autora (2025).

Nessa perspectiva, Shulman (2000) sublinha que os Casos de Ensino permitem que os professores experimentem princípios teóricos em situações reais. Imbernón (2022) defende a ideia de que as práticas vividas por professores são pessoais e contextuais, compostas não por casos genéricos, mas por casos problemáticos que ocorrem em contextos específicos de forma prática. Dessa forma, Casos de Ensino podem ajudar o futuro professor "a tornar familiar um terreno culturalmente estranho, a reconhecer os pontos de tensão, a evitar erros sérios, a ampliar seu repertório de estratégias, a se preparar para um mundo não familiar" (Mizukami, 2000, p.154).

Para a construção do *e-book*, foi realizado um levantamento de práticas pedagógicas e estratégias, por meio das entrevistas semiestruturadas, leitura dos PAFs e das observações não participantes durante momentos de formação continuada, como a Jornada Pedagógica, os planejamentos em grupo e os Centros de Estudos, ministrados pelas participantes da pesquisa. As propostas foram criteriosamente selecionadas pela pesquisadora, levando em consideração os seguintes filtros: associação com a proposta presente no Projeto Político Pedagógico do Centro de Referência de Educação Infantil de Realengo (CREIR), onde ocorre a imersão do PRD com residentes da Educação Infantil, assegurando ajustamento com o contexto específico do programa; conformidade com as diretrizes e documentos oficiais voltados à Educação Infantil; inovação e criatividade dentro do contexto escolar; e capacidade de adaptação para diferentes unidades. Esses critérios visam garantir a relevância e replicabilidade prática das propostas selecionadas.

8.2 Validação do Produto Educacional

Para validação do Produto Educacional, foi ministrado pela pesquisadora uma atividade extensionista de minicurso, em formato de oficinas, vinculado ao Colégio Pedro II, voltado para professores de Educação Infantil.

O MPPEB do Colégio Pedro II solicita que os discentes cumpram uma carga horária de atividades extensionistas, definidas como intervenções que envolvem diretamente instituições e/ou comunidades externas ao Colégio, como palestras, minicursos e oficinas. Optou-se pelo formato de oficina, realizadas em três unidades da SME/RJ, como estratégia metodológica para fomentar a formação continuada e promover a troca de saberes entre os docentes. Em duas dessas unidades, a pesquisadora apresentou diretamente a proposta à equipe gestora, que autorizou a implementação da atividade. Na terceira unidade, a pesquisadora foi convidada pela gestora para conduzir a oficina, evidenciando uma iniciativa espontânea por parte da equipe.

A seleção das duas primeiras unidades foi baseada em critérios de conveniência e flexibilidade: a primeira corresponde à instituição em que a pesquisadora exerce suas funções como professora regente e articuladora pedagógica, enquanto a segunda é localizada no mesmo bairro e possui uma parceria estabelecida com a primeira, dado que ambas atendem crianças em momentos distintos da Educação Infantil. A primeira unidade atua na modalidade creche e a segunda na modalidade pré-escolar, de modo que há uma continuidade entre as duas instituições, com as crianças da creche sendo transferidas para a unidade de pré-escola. A duração das oficinas foi de aproximadamente 4 horas, todas ocorrendo no turno da manhã em dia de Centro de Estudos, estabelecido pelo calendário da SME/RJ. Duas oficinas foram realizadas no mês de julho, outra ocorreu em outubro do ano de 2024.

A equipe gestora teve acesso prévio a todos os temas propostos para as oficinas e, em dois casos, exerceu a prerrogativa de selecionar aqueles que considerava mais pertinentes às necessidades pedagógicas da unidade naquele momento. Essa escolha refletia o julgamento da gestão sobre os principais desafios e demandas enfrentados pelos professores e pela comunidade escolar.

Uma gestora adotou uma abordagem mais democrática, consultando a equipe docente para identificar o tema que melhor atenderia às expectativas e aos interesses dos educadores, promovendo, assim, um processo mais colaborativo e pertinente às demandas específicas dos professores. Esse diálogo entre gestão e equipe docente possibilitou maior apropriação dos conteúdos abordados, pois pôde-se perceber que nessa oficina específica, os docentes trouxeram dúvidas e mais contribuições às rodas de conversa.

Todo material foi encaminhado previamente por meio de WhatsApp, passando esse canal a ser o principal meio de comunicação com as gestoras no processo de escolha dos temas e materiais. Posteriormente, a pesquisadora preparou uma apresentação em slides para auxiliar a condução das oficinas. Antes da realização dessas oficinas, os slides foram previamente apresentados à equipe gestora, assegurando que a abordagem e o conteúdo estariam de acordo com as expectativas e demandas pedagógicas da unidade escolar.

Os temas do *e-book* disponibilizados para as oficinas visavam às propostas pedagógicas com a participação ativa das crianças, tratando-as como coautoras e não como meras receptoras. Parte-se do princípio de que as crianças são sujeitos de direitos e agentes sociais, devendo, portanto, participar do planejamento, da elaboração e do registro das propostas.

Tabela 5 – Tema das oficinas, data e número de participantes

Tema da oficina	Data	Número de participantes
Da decoração à autoria: o planejamento estético na Educação Infantil	11/07/2024	19
Da decoração à autoria: o planejamento estético na Educação Infantil	12/07/2024	24
Pedagogia de Projetos na Educação Infantil	11/10/2024	31

Fonte: A autora (2025).

Os participantes da oficina foram convidados a fornecer contribuições sobre o conteúdo em relação às propostas, à organização, à clareza e à utilidade do material fornecido. Com base nesses comentários e nessas contribuições, a pesquisadora realizou ajustes e aprimoramentos no material do produto educacional, visando atender melhor às demandas dos profissionais da Educação Infantil.

Figura 15- Oficina 1

Fonte: A autora (2025).

Figura 16- Oficina 2

Fonte: A autora (2025).

Figura 17- Oficina 3

Fonte: A autora (2025).

A ideia central da oficina foi dar continuidade ao legado de egressas multiplicadoras. A pesquisadora, ao ministrar as oficinas, atuou como uma multiplicadora não apenas na unidade em que trabalha, como também em outras unidades de Educação Infantil. Assim como as colaboradoras de sua pesquisa disseminam o que aprenderam no PRD em suas respectivas unidades, a pesquisadora levou esse conhecimento a unidades que ainda não possuem profissionais familiarizados as propostas do PRD. Dessa forma, promove a circulação de saberes e fazeres, convidando os participantes a conhecerem a formação oferecida pelo PRD e enriquecendo suas práticas pedagógicas.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade.
(Freire, 2018, p. 52).

A presente dissertação teve como objetivo investigar os fatores que favoreceram a atuação das egressas do Programa de Residência Docente (PRD) como multiplicadoras dos saberes adquiridos no Programa, especificamente, nas unidades de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. A pesquisa partiu de um dos objetivos do PRD que é capacitar os participantes para atuarem como multiplicadores em seus contextos escolares. Assim, considerou-se a existência de casos exitosos, aos quais as egressas implementaram ações efetivas de multiplicação dos conhecimentos, impactando diretamente seus pares docentes e o ambiente pedagógico das unidades em que atuam.

Para fazer o levantamento desse efeito do PRD, a pesquisadora optou pela metodologia Estudo de casos e utilizou entrevistas semiestruturadas analisadas por meio da Análise Textual Discursiva (ATD). A pesquisa se deteve em três colaboradoras egressas do PRD, atuando, no momento da pesquisa, na equipe gestora de unidades da Educação Infantil da Secretaria Municipal da Prefeitura do Rio de Janeiro.

A escolha por uma amostra intencional se justificou pela necessidade de investigar casos específicos e representativos do fenômeno de multiplicação de saberes. No entanto, essa delimitação representa também uma limitação do estudo, especialmente, em função do número restrito de participantes. A dificuldade em acessar os dados das egressas do PRD deve-se à confidencialidade dessas informações, que estão protegidas por sigilo institucional. Para contatar as participantes, é necessário obter a liberação desses dados, o que nem sempre é viável. Mesmo quando se consegue o acesso, outro desafio é garantir que as egressas tenham interesse e disponibilidade para participar da pesquisa, já que a adesão depende da voluntariedade e das condições individuais de cada participante. Além disso, a limitação temporal de uma pesquisa de mestrado impediu um acompanhamento mais extenso das participantes, o que comprometeu a possibilidade de apreender com mais profundidade as nuances do processo de multiplicação ao longo do tempo. Um estudo longitudinal teria permitido uma observação mais detalhada desse fenômeno.

Apesar dessas limitações, os resultados obtidos permitiram identificar que as formações oferecidas pelo PRD exerceram um impacto positivo nas práticas pedagógicas das egressas, capacitando-as a atuar como formadoras de outros docentes. A pesquisa revelou que a conformidade teórico-prático, característica central do PRD, foi determinante para o sucesso das egressas como multiplicadoras. A possibilidade de vivenciar práticas pedagógicas ancoradas em teorias educacionais promoveu o desenvolvimento de novas abordagens e, ao mesmo tempo, conferiu a confiança necessária para que essas professoras adaptassem e experimentassem essas práticas em seus contextos específicos.

Adicionalmente, a estrutura reflexiva e colaborativa do PRD favoreceu um ambiente de troca constante entre os participantes, estimulando uma postura pedagógica mais coletiva e intencional que perdurou após a conclusão do Programa. Fatores como a valorização da autonomia docente, o acolhimento institucional e a possibilidade de experimentação emergiram como catalisadores fundamentais, transformando essas profissionais em agentes multiplicadoras em suas realidades escolares. O desejo de promover uma educação mais dialógica e transformadora motivou as egressas a compartilharem suas aprendizagens e a engajarem-se ativamente na formação continuada de seus colegas.

Os fatores favoráveis identificados ao longo desta pesquisa revelam aspectos que contribuíram para que as egressas do Programa de Residência Docente (PRD) se tornassem multiplicadoras. Primeiramente, destaca-se a articulação entre teoria e prática, promovida pelo PRD, que permitiu às egressas vivenciarem e materializarem os referenciais teóricos em suas práticas pedagógicas diárias, favorecendo uma compreensão mais concreta e aplicada dos conceitos abordados.

Outro fator importante foi a existência de contextos institucionais favoráveis, tanto nas unidades de Educação Infantil em que as egressas atuam para aplicação, quanto na parte formativa do próprio Colégio Pedro II, que serviu como espaço de inspiração e estímulo ao desenvolvimento profissional. A ambiência colaborativa encontrada nas instituições, somada ao suporte oferecido pelo PRD, criou um ambiente propício para a troca e multiplicação de conhecimento, reforçando o papel formativo das egressas.

Adicionalmente, a formação de uma rede colaborativa durante o PRD, caracterizada por diálogos e vivências constantes e reflexivos entre residentes, supervisores e demais professores do Colégio Pedro II, fomentou uma cultura do trabalho colaborativo. Essa rede não apenas estimulou a troca de experiências, como também incentivou a autoavaliação, a análise crítica das práticas pedagógicas e das desigualdades educacionais, contribuindo para o desenvolvimento de uma postura docente mais ativa, reflexiva e crítica.

A inserção das egressas na equipe gestora revelou-se como outro fator favorável à propagação e aplicação dos conhecimentos adquiridos no PRD. O fato de ocuparem cargos com a função de gestão pedagógica conferiu-lhes não apenas a responsabilidade direta pela coordenação das práticas educativas na unidade, mas também um espaço institucional formal para promover intervenções pedagógicas e fornecer as orientações necessárias aos demais docentes. Esse posicionamento hierárquico facilitou a implementação das ações formativas advindas do PRD, ampliando o alcance e a efetividade da multiplicação entre seus pares.

As contribuições desta pesquisa foram além da identificação dos fatores favoráveis à multiplicação dos saberes adquiridos pelas egressas do Programa de Residência Docente (PRD). Os dados obtidos forneceram evidências de que os efeitos do PRD continuaram reverberando a longo prazo nas práticas pedagógicas e na formação continuada nas unidades de Educação Infantil da Prefeitura do Rio de Janeiro. As egressas não apenas aplicaram os conhecimentos adquiridos em suas turmas, como ainda se transformaram em agentes multiplicadora e formadoras nas suas realidades escolares.

A pesquisa demonstrou que o PRD gerou impactos profundos e duradouros nas egressas colaboradoras, que seguiram atuando em suas unidades, fomentando aquilo que problematiza a Educação Infantil e o papel da criança nas propostas diárias. O ajustamento entre teoria e prática, aliado à postura crítica e reflexiva desenvolvida durante o PRD, permaneceu como um eixo central na atuação dessas profissionais, que continuaram a adaptar e reinventar suas práticas conforme as demandas e os desafios de seus contextos escolares.

Além das análises e dos resultados obtidos, a pesquisa também se propôs a desenvolver um Produto Educacional que visou contribuir para a divulgação e multiplicação das práticas pedagógicas adquiridas pelas egressas do PRD. Intitulado "Entre saberes e fazeres: o legado do Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II em unidades de Educação Infantil", o *e-book* revela experiências pedagógicas que enfatizam a criança como coautora de seu processo de aprendizagem, com participação ativa. Isso representa um desafio frente ao contexto tradicional da Educação Infantil, que ainda é marcado por práticas adultocêntricas, que, frequentemente, limitam as possibilidades de participação infantil e centralizam o adulto como detentor exclusivo do conhecimento.

Ao longo da elaboração do Produto, buscou-se não apenas divulgar teorias e experiências pedagógicas bem-sucedidas, mas também promover um espaço de reflexão, por meio dos Casos de Ensino. Ao documentar essas experiências, o *e-book* visa inspirar e incentivar outros profissionais da Educação Infantil a repensarem sobre seu fazer pedagógico. Dessa forma, o produto educacional não se limita a relatar práticas exitosas, mas também propõe uma mudança

de paradigma, estimulando uma prática pedagógica que se afasta das dinâmicas tradicionais e abre espaço para uma educação mais inclusiva, democrática e emancipatória.

A atuação dessas colaboradoras foi fundamental para a manutenção e perpetuação dos princípios formativos do PRD, garantindo que seus ecos ressoassem de maneira contínua nas unidades educacionais em que atuam. Portanto, esta pesquisa reforçou a importância de estudos de acompanhamento longitudinal, pois os dados revelaram que os efeitos do PRD não se limitaram ao período imediato da formação, mas se estenderam, de forma significativa, ao longo da trajetória profissional das egressas. Essas constatações sugerem que o PRD contribuiu para uma mudança permanente na maneira como as egressas atuaram no campo pedagógico, promovendo um legado formativo que continuou a impactar tanto as práticas educativas quanto a formação de outros docentes.

Para finalizar, é importante refletir sobre o que permanece e ressoa após a conclusão do Programa. O título desta dissertação, *Ecos do Programa de Residência Docente em unidades de Educação Infantil*, sintetiza o que se buscou compreender e transmitir ao longo deste trabalho: como os conhecimentos e as práticas continuam a ecoar nas unidades escolares, repercutindo na formação de novas práticas pedagógicas e na transformação do olhar sobre a criança.

Esses ecos não são meros resquícios do passado, mas sinais vivos de um processo cíclico de aprendizagem e de transformação. Cada prática, cada reflexão dividida, cada troca de saberes entre professores, carrega a potência de um legado que não se limita ao tempo de um curso, mas está no presente e se projeta para o futuro. O eco do PRD, portanto, não se esvai, mas ressurge, em novos gestos pedagógicos, nas ações de multiplicação dos saberes e, principalmente, na construção de uma escola mais justa, democrática e inclusiva.

Em cada unidade de Educação Infantil, esses ecos vão se ampliando, passando de docente para docente, de criança para criança, como ondas que se propagam, fortalecendo as práticas pedagógicas e impulsionando uma cultura de formação continuada colaborativa.

Esta dissertação teve início com a escrita do encontro da pesquisadora com o Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II, do qual foi participante. Esse vínculo não se quebrou com o término do curso, pois a aprendizagem permaneceu e se reestabeleceu de forma renovada no mestrado na mesma instituição, agora com a pesquisadora na posição de investigadora do Programa. O eco desse aprendizado continuou a ressoar, não apenas no decorrer da pesquisa, como também além dela, estendendo-se para a prática pedagógica e para os futuros caminhos que a pesquisadora ainda pretende trilhar.

O desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva, promovido pelo PRD, destacou-se como um fator determinante. Essa característica permitiu às egressas adotarem uma atitude crítica

em relação às suas práticas pedagógicas e aos contextos educacionais nos quais estão inseridas. Tal postura, somada à ampliação do repertório teórico-prático, tornou-as mais aptas a avaliar e ajustar suas ações pedagógicas, além de fortalecer sua capacidade de influenciar positivamente os pares docentes, transformando-se em agentes multiplicadores nas unidades escolares. Ao considerar a formação como um ato político, reconhece-se que a formação docente vai além do conhecimento técnico, compreendendo o fortalecimento das ações docentes. Ela deve possibilitar aos professores a capacidade de agir de forma autônoma e crítica, influenciando diretamente o ambiente escolar e suas práticas. Dessa maneira, deve dialogar com a realidade concreta das escolas e comunidades em que os docentes atuam.

E, ao final, é isso que permanece: os ecos que ressoam, que se ampliam e se renovam, carregando consigo a esperança de um novo fazer pedagógico, mais humano, mais reflexivo e, sobretudo, mais acolhedor para as crianças e para os adultos que se dispõem a caminhar com elas. Esses ecos são, sem dúvida, o legado do PRD, que segue ecoando nas práticas que surgem a partir de suas egressas, e que continuarão a ecoar, inspirando novos caminhos na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. A. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2005.
- AMPARO, Flávia Vieira da Silva; SANT'ANNA, Neide da Fonseca Parracho; RODRIGUES, Vera Maria Ferreira. Histórias e Estória de constituição do MPPEB. In: SILVA, Edgar Miranda; VILELA, Carolina Lima [orgs.]. **MPPEB 10 anos: Tecendo memórias da constituição do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica**. São Paulo: Pragmatha, 2023.
- ARAÚJO, Polliana. **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, 2019.
- BALL, S. J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, S. J.; BOWE, R.; GOLD, A. **Reforming education and changing schools**: case studies in policy sociology. London; New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 1992.
- BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução Janete Bridon. 2 ed. Ponta Grossa: UEPG, 2021.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria das Graças Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARBOSA, Maria Carmem. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – perspectivas atuais, 2010, Belo Horizonte. Anais eletrônicos. Belo Horizonte: nov, 2010. Disponibilidade em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file> Acesso em: 3 jan. 2024.
- BARRETO, Ângela. Introdução: por que e para que uma política de formação do profissional de educação infantil? In: Brasil. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC, 1994, p. 11-15.
- 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. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

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, nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e nº 11.526, de 4 de outubro de 2007; revoga as Leis nº 5.490, de 3 de setembro de 1968, e nº 5.758, de 3 de dezembro de 1971, e os Decretos-Leis nº 245, de 28 de fevereiro de 1967, nº 419, de 10 de janeiro de 1969, e nº 530, de 15 de abril de 1969; e dá outras providências. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, p. 1, 26 jun. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12677.htm. Acesso em: 29 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 25 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005. Acesso em: 11 de dezembro de 2023.

BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei nº 227, de 2007. Dispõe sobre a residência educacional a professores da educação básica. Disponível em: <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/80855>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei nº 284, de 2012. Altera o Projeto de Lei nº 277, de autoria do senador Marco Maciel, para dispor sobre a residência pedagógica. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=112691&tp=1>. Acesso em: 10 jan. 2024.

CAVALIERE, A.M. **O Colégio Pedro II Encontra o Século XXI.** Revista Contemporânea, v. 3, n. 6, pp. 187 -196, 2008.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria n.º 206**, de 21/10/2011. Brasília: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-206-2011_231356.html. Acesso em 20 de fevereiro de 2024.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. CAPES: uma síntese sobre Programas de Formação de Professores da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

COLÉGIO PEDRO II (RJ). Assessoria de Comunicação Social (ed.). **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: 17 de novembro de 2023.

COLÉGIO PEDRO II (RJ). Planejamento Estratégico (2019-2023). Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/usingjoomla/extensions/components/contentcomponent/article-categories/9835-planejamento-estrat%C3%A9gico-2019-2013.html>. Acesso em: 2 de maio de 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Jorge Almeida Guimarães. N.º 206. **Portaria n.º 206 de 21 de outubro de 2011: Dispõe sobre o apoio**

à execução do Programa Residência Docente no Colégio Pedro II, Brasília, ano 2011, 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: 18 novembro 2023.

COSTA, Samara Andrade da. **Residência Docente, formação e profissionalização de professores: as experiências de egressos do Programa do Colégio Pedro II**. Orientador: Prof^a Dra Sônia Regina Mendes dos Santos. 2017. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura, e Comunicação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias RJ, 2017.

CRUZ, Giseli. B. da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia. de S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. Dossiê: “Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, 1-15, 114, jan./dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271994149>. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149/1102> . Acesso em 3 de dezembro de 2024.

CRUZ, Giseli B. **Da história do Curso de Pedagogia e a formação do pedagogo no Brasil**. O Curso de Pedagogia no Brasil na visão de Pedagogos Primordiais. 302f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2008.

CRUZ, G. B. DA .. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. **Educar em Revista**, n. 29, p. 191–205, 2007.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 84 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança – Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças: escuta antropológicas e poéticas das infâncias**. 1 ed. São Paulo: Panda Books, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Marcia de Oliveira Gomes. **O perfil de professores de educação infantil da cidade do Rio de Janeiro**. Orientador: Prof.^a Dr.^a Vera Maria Ramos de Vasconcellos. 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/10662/1/Dissert_Marcia%20de%20Oliveira%20Gomes%20Gil.pdf . Acesso em 15 de fevereiro de 2024.

GUEDES, Luísa. **O Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II: Escritas de formação na área dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Orientador: 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.

HORN, Maria das Graças Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

IMBERNON, Francisco. **Formação continuada de professores**. Juliana dos Santos Padilha (Trad.). Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNON, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2022.

KISHIMOTO, T.M. (2002) “Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil”. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, p. 107-115.

KRAMER, S. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é fundamental**. Educ. Soc. Campinas, vol.27, n.96 – Especial, out, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 11 de dezembro de 2023.

KRAMER, S. **Profissionais de Educação Infantil: Gestão e Formação**. São Paulo: Ática, 2005, p. 224.

KUHLMANN JR., Moysés. **Histórias da educação infantil brasileira**. Rev. Bras. Educ. Rio de Janeiro, n. 14, p. 05-18, jul.2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200002&lng=es&nrm=iso . Acesso em fevereiro de 2024.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**. Danças piruetas e mascaradas. Porto Alegre: Editora Contrabando, 1998.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 248-282.

MACEDO, Roberto Sidnei. CURRÍCULO, FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: UMA PESQUISA-FORMAÇÃO COLABORATIVA REALIZADA COM PROFESSORES DO SINPRO-BA. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 39, p. 106–116, 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24484>. Acesso em: 6 mar. 2025.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr., 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>. Acesso em junho de 2023.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo de política educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n.16,

agosto de 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217> . Acesso em 21 janeiro de 2024.

MALAGUZZI, Loris. Ao contrário, as cem existem. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução Deyse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

MARQUES, J.; MARTINS, A. S. R; MATTOS, F. R. O Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II: Histórico E Perspectivas. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 12, n. 25, p. 43–52, 2020. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/428>. Acesso em: 02 janeiro de 2024.

MATTOS, Francisco Roberto Pinto; OLIVEIRA; Marcia Martins de. Pós-Graduação: novos trajetos para o centenário Colégio Pedro II. In: MATTOS, Francisco Roberto Pinto (ed.). SANTORO, Marco *et al.* (org). **O Novo Velho Colégio Pedro II: História do Colégio Pedro II**. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2017.

MATTOS, Francisco Roberto Pinto; OLIVEIRA; Marcia Martins de. Pós-Graduação: novos trajetos para o centenário Colégio Pedro II. In: MATTOS, Francisco Roberto Pinto (ed.). MARTINS, Aira Suzana Ribeiro *et al.* (org). **O Novo Velho Colégio Pedro II: Formação de Professores**. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2023. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 04 jun. 2023.

MIZUKAMI, Maria das Graças N. Casos de Ensino e aprendizagem da docência. BRAMOWISZ, Anete e MELLO, Roseli (Org.). **Educação: pesquisa e prática**. Campinas: Papirus, 2000.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman . **Educação**, [S. l.], v. 29, n. 2, p. 33–50, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838>. Acesso em: 6 jan. 2025.

MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Revista Ciência e Educação**, v 12, n1, p. 117-198, abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 12 de junho de 2024.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela Análise Textual Discursiva. **Ciência & Educação**, v.9, n. 2p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 10 junho de 2023.

NANNI, Giovanni; SANTOS FILHO, José Camilo dos. Importância da Avaliação das Políticas Públicas Educacionais. **Revista Instrumentos R. Est. Pesq. Educ.**, Juiz de Fora, v. 18, n.1, jan./jun.2016.Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18966>. Acesso em 18 julho 2023.

NÓVOA, António. **Professores Imagens do Futuro Presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, Antônio. **Professor se forma na escola**. Nova Escola. Edição 142. Maio, 2001.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, out. 2017.

OLIVEIRA, Zilma et al. **O trabalho do professor na educação infantil**. 3 ed. São Paulo: Biruta, 2019.

OSTETTO, L. E.; LEITE, M. **Arte Infância e formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

OSTETTO, L. E. **Educação infantil: Saberes e fazeres na formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2011a.

OSTETTO, L. E. Ser professor de educação infantil entre buscas além dos hábitos de pensar e fazer. In: PINHO, S. Z. de (Org.). **Formação de educadores: dilemas contemporâneos**. São Paulo: Editora Unesp, 2011b (155-167).

ROCHA, Fátima Veról. **Creche Odontinha : um estudo de caso**. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vera Maria Ramos de Vasconcellos. 174 f. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/10544/1/Dissert_Fatima%20Verol_Bdt.d.pdf
Acesso em: 20 de fevereiro de 2024.

ROSA, Sanny Silva da. Uma introdução às ideias e às contribuições de Stephen J. Ball para o tema da implementação de políticas educacionais. **Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-17, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12964>. Acesso em 12 de fevereiro de 2024.

RUA, Maria das Graças. **Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos** In: O Estudo da Política: Tópicos Selecionados ed. Brasília: Paralelo 15, 1998.

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**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 249-278, out./dez. 2015a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n4/1982-6621-edur-31-04-00249.pdf>. Acesso em: 5 de dezembro de 2023.

SANT'ANNA, N. DA F. P.; MATTOS, F. R. P.; COSTA, C. S. **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA DOCENTE NO COLÉGIO PEDRO II**. Educação em Revista, v. 31, n. 4, p. 249–278, out. 2015b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/W9S7dCrvrCH8ssJ7rPgt9ff/>. Acesso em: 5 de dezembro de 2023.

SAVIANI, D. *et al* (org.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores associados, 2004.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. *In*: BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

SHULMAN, Lee S. **Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma**. Cadernos Cenpec| Nova série, v. 4, n. 2, 2015. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acesso em: 2 dez. 2022.

TROVA, Andreza Gessi; PINEDA, Thatiana F. Guedes. Aproximações do conhecimento histórico da Educação Infantil Brasileira na formação inicial do pedagogo. *In*: MORAL, Elaine; Vilhena, Sylvia Paula; PINEDA, Thatiana (orgs.). **Educação Infantil na formação do pedagogo**. Jundiaí, Paco Editorial: 2013.

WONG, H. K. (2020). Programas de indução que mantêm os novos professores ensinando e melhorando. *Revista Eletrônica de Educação*, 14, e4139111. <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4139/1099>. Acesso em 20 de dezembro de 2024.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: Planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, [S. l.], v. 35, n. 3, p. 479–504, 2010. DOI: 10.5902/198464442357. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357>. Acesso em: 3 mar. 2025.

APÊNDICE - ROTEIRO DE ENTREVISTAS

ENTREVISTA -PARTE 1- ÊNFASE NO CONTEXTO DA PRÁTICA

Bloco 1: Apresentação e Perfil Pessoal

- 1) Nome completo/idade/gênero

Bloco 2: Formação e Trajetória

- 2) Fale um pouco sobre sua formação profissional. Você fez formação de professores no Ensino Médio (Curso Normal)? Em que se formou na graduação? Em que ano?
- 3) Sua formação na graduação auxiliou na sua prática profissional? Você se sentiu preparado para atuar na Educação Infantil?
- 4) Há quanto tempo você atua como professora? E na Secretaria Municipal de Educação? Qual cargo você ocupa?

Bloco 3: Motivação e Conhecimento do Programa:

- 5) Como você tomou conhecimento do Programa de Residência Docente (PRD)?
- 6) Você poderia compartilhar o que motivou para participar do PRD?
- 7) Na sua opinião, há algum diferencial do PRD em relação a outras formações docentes?

Bloco 4: Avaliação do Programa:

- 8) Como você avalia a proposta do PRD em relação aos seus objetivos iniciais?
- 9) Quais são as principais potencialidades do programa, na sua perspectiva?
- 10) Quais são as principais fragilidades ou áreas que poderiam ser melhoradas?

Bloco 5: Produto Acadêmico Final (PAF)

- 11) Como você escolheu o tema para o seu PAF?
- 12) Como esse tema está relacionado com a sua prática na SME?
- 13) Conte-nos como foi a implementação do seu PAF na unidade escolar. Houve elementos que facilitaram ou dificultaram a aplicação?
- 14) Você considera que o PAF impactou sua prática como professora? Se sim, poderia compartilhar como?

Bloco 6: Recepção e Envolvimento da Comunidade Escolar:

- 15) Como a gestão escolar e os demais profissionais da unidade escolar receberam a proposta do seu PAF?
- 16) E os responsáveis das crianças da sua turma, você conversou com eles sobre a nova proposta? Se sim, como reagiram ao seu trabalho?

Bloco 7: Autonomia e desafios

- 17) Durante a implementação do PAF, você sentiu que teve autonomia para desenvolver as atividades planejadas? Enfrentou alguma resistência?
- 18) Quais foram as maiores dificuldades que você encontrou no contexto da prática, ao longo do programa?
- 19) Você poderia narrar algumas propostas ou práticas inovadoras, no seu contexto na época, que você aplicou em sua unidade escolar durante o programa? Como elas se destacam no contexto da sua instituição?

ENTREVISTA- PARTE 2- CONTEXTO DOS RESULTADOS/ EFEITOS

- 1) Qual cargo você ocupa atualmente em sua unidade? O que motivou você a entrar na gestão? Foi um convite? Isso ocorreu antes ou depois de concluir o PRD?
- 2) Como parte da equipe gestora, uma das suas demandas é administrar os momentos de formação continuada dos professores promovidos pela SME. Qual é o seu objetivo principal ao realizar essas formações? Você utiliza alguma estratégia?
- 3) Você considera que o PRD teve algum impacto na sua formação como professora? Se sim, em que aspectos?
- 4) Você considera que o PRD impactou diretamente a sua prática como professora? Existe alguma mudança específica que pode ser atribuída ao programa?
- 5) Ainda hoje você utiliza os aprendizados adquiridos durante o PRD? Ainda utiliza de alguma forma o seu PAF?
- 6) Você acredita que o PRD teve algum impacto positivo nas crianças, por meio das práticas pedagógicas que você desenvolveu durante e após o programa? Se sim, pode dar exemplos?

- 7) O PRD influencia/auxilia de alguma forma no cargo que você ocupa na gestão? Se sim, em que aspectos?
- 8) Houve alguma consequência notável em sua carreira ou prática educacional após a conclusão do PRD? Se houve, poderia compartilhar?
- 9) Você acha que o PRD pode contribuir significativamente para a formação continuada dos professores? Por quê?
- 10) Você poderia compartilhar alguma(s) proposta(s) ou estratégias que você conseguiu implementar na sua unidade escolar a partir dos conhecimentos adquiridos no PRD?

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MAIORES DE IDADE



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPH



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MAIORES DE IDADE

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa denominada **ECOS DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA DOCENTE EM UNIDADES DE EDUCAÇÃO INFANTIL**, realizada no âmbito da ~~Pró-Reitoria~~ de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II e que diz respeito a um (a) dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica.

1. OBJETIVO: Investigar os fatores que influenciaram egressas do Programa de Residência Docente (PRD) a se tornarem multiplicadoras dos conhecimentos adquiridos nesse programa.

2. PROCEDIMENTOS: a sua participação consistirá em: conceder duas entrevistas, que podem ocorrer pessoalmente ou por meio de uma plataforma online, conforme sua preferência; e a observação de suas interações durante reuniões pedagógicas na escola em que atua. As entrevistas serão gravadas, por meio de gravação de voz para análise futura, e os detalhes das reuniões serão registrados no diário de campo da pesquisadora.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, isto é, o participante pode apresentar constrangimento, desconforto e alterações no comportamento durante as entrevistas e ser observado nas reuniões pedagógicas; escassez de tempo para responder a entrevista; exaustão ou aborrecimento ao responder as perguntas; possíveis cansaço ou aborrecimento; apreensão diante das perguntas; estresse e preocupações com a invasão de privacidade; e interrupção na rotina dos sujeitos. Objetivando minimizar esses riscos, o participante tem a possibilidade de diálogo constante com a pesquisadora, garantia da opção de interromper a participação a qualquer momento; garantia do anonimato, se assim desejado; flexibilidade na definição de local, data e horário das entrevistas; garantia de abordagem ética; disponibilidade para esclarecer dúvidas; garantia de não violação e preservação da integridade dos documentos dos participantes, além da garantia a liberdade de não responder questões que possam ser consideradas constrangedoras. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: divulgar o Programa de Residência Docente e seus possíveis efeitos; refletir sobre suas próprias práticas pedagógicas e experiências, o que pode levar a um maior entendimento de seu trabalho; contribuir para a educação ao compartilhar suas perspectivas e práticas, em especial para a Educação Infantil; ajudar a identificar abordagens pedagógicas eficazes e desafios a serem superados; reconhecimento e valorização das contribuições dos participantes para o espaço educacional em que atuam.

4. GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o(a) pesquisador(a). Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada

Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da ~~Pró-Reitoria~~ de Pós-Graduação,
Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGEPEC), sala 202-B – São Cristóvão –
Rio de Janeiro, CEP 29921-903
TEL: 21 3891-0020 – ~~cep@cp2.g12.br~~
Site: <http://www.cp2.g12.br/blog/cepcepi/>



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII



por você e pelo(a) pesquisador(a). O(a) pesquisador(a) garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao(a) pesquisador(a) **Camila Antonia da Silva Santos** pelo telefone (_____) ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da **Pró-Reitoria** de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br

CONSENTIMENTO

Eu, _____ li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do(a) participante	Data: __/__/____
-------------------------------	------------------

Eu, **Camila Antonia da Silva Santos** obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a)	Data: __/__/____
---------------------------------	------------------

Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da **Pró-Reitoria** de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903
TEL: 21 3891-0020 – cep@cp2.g12.br
Site: <http://www.cp2.g12.br/blog/cepcpii/>

ANEXO B- AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA PELO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ECOS DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA DOCENTE EM UNIDADES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisador: Camila Antonia da Silva Santos

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 76347223.3.0000.9047

Instituição Proponente: Colégio Pedro II

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.587.661

Apresentação do Projeto:

“O Programa de Residência Docente (PRD) do Colégio Pedro II (CPII) é um projeto cuja finalidade principal é viabilizar a formação continuada de professores da Educação Básica. Diante da necessidade de se investir na formação dos profissionais das infâncias, como forma de garantir mais qualidade da educação infantil, destaca-se o PRD, por ter como uma de suas metas qualificar academicamente e profissionalmente os participantes para serem multiplicadores dos saberes adquiridos no Programa em suas respectivas unidades escolares. Visando analisar os efeitos dessa política pública educacional no contexto da prática, foram escolhidas três egressas do PRD, partindo do pressuposto de serem casos de sucesso na multiplicação dos conhecimentos adquiridos pelo programa. A partir de tal entendimento, surge a questão: Quais elementos foram favoráveis para as egressas do PRD se tornarem multiplicadoras dos conhecimentos adquiridos? O objetivo geral da pesquisa é investigar os fatores que influenciaram egressas do PRD a se tornarem multiplicadoras dos conhecimentos adquiridos no programa em unidades de Educação Infantil da Prefeitura do Rio de Janeiro. O aporte teórico será à luz dos teóricos Ball (1994) e Mainardes (2006) com suas contribuições sobre políticas públicas e o método ciclo de políticas. Em relação à formação continuada e Residência Docente serão utilizadas as discussões de Imberón (2022) e Nóvoa (2022). A fundamentação sobre a formação do professor das infâncias e os conceitos relacionados à Educação Infantil e suas especificidades serão realizadas sob as lentes de Kramer (2006), Barbosa e Horn (2008) e Kishimoto (2013). A pesquisa se fundamentará em uma

Endereço: Campo de São Cristóvão 177

Bairro: São Cristóvão

CEP: 20.921-903

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2163-5730

E-mail: cep@cp2.g12.br

ANEXO C – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO



PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO / SME



DESPACHO Nº SME-DES-2024/38229

Assunto: ACOMPANHAMENTO E FORMALIZAÇÃO DE ACORDOS, CONTRATOS, CONVÊNIOS, TRATADOS, TERMOS, REEQUILÍBRIO ECONÔMICO-FINANCEIRO E OUTROS ATOS DE AJUSTES

AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICA

Às Senhoras Coordenadoras da 4ª, 7ª e 8ª CRE,

Autorizamos a realização da pesquisa acadêmica de Camila Antonia da Silva Santos, mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II, intitulada "Ecos do Programa de Residência Docente em unidades de Educação Infantil", processo SME-PRO-2024/10623, de acordo com o parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II/Plataforma Brasil e da equipe da E/SUBE/EPF/GEFEL.

O objetivo da pesquisa consiste em investigar fatores que influenciaram egressas do Programa de Residência Docente (PRD) a se tomarem multiplicadoras dos conhecimentos adquiridos nesse programa. A pesquisa terá como público-alvo as servidoras [redacted], diretora geral da E/CRE (07.1 [redacted]) Creche Municipal [redacted], diretora adjunta da E/CRE (04. [redacted]) Creche Municipal [redacted] e [redacted], professora articuladora do E/CRE (08. [redacted]) EDI [redacted]. A pesquisa realizará entrevistas semiestruturadas.

A pesquisadora, Camila Antonia da Silva Santos, se compromete a respeitar a rotina da Unidade Escolar e a divulgar resultados à Subsecretaria de Ensino, conforme a Portaria E/SUBE nº 10/2024. A pesquisa terá validade até outubro de 2024. Este documento deverá ser entregue nas sedes da 4ª, 7ª e 8ª Coordenadoria Regional de Educação.

Rio de Janeiro, 20 de fevereiro de 2024.

Rio de Janeiro, 20 de fevereiro de 2024.

THAMIRES OLIVEIRA PEREIRA
ASSISTENTE I
Matricula: 3359130
E/SUBE/CEF



Assinado com senha por THAMIRES OLIVEIRA PEREIRA - 20/02/2024 às 11:53:34.
Documento Nº: 5090088-7807 - consulta à autenticidade em
<https://acesso.processo.rio.sigaei/public/app/autenticar?n=5090088-7807>

Classif. documental: 00 01 01 11

SIGA