



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**O FAZER-SE PROFESSORA PELAS ESCRIVIVÊNCIAS
DE RESIDENTES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA DA PEDAGOGIA DA UFRRJ**

RENATA MELO ROCHA

Sob a Orientação da Professora
Patrícia Bastos de Azevedo

Tese submetida como requisito parcial
para obtenção do grau de **Doutora em
Educação**, no Programa de Pós-
Graduação em Educação, Contextos
Contemporâneos e Demandas Populares,
Área de Concentração em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
Agosto de 2025

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

R672 f Rocha , Renata Melo , 1987-
 O fazer-se Professora pelas escrevivências de
 residentes do Programa Residência Pedagógica da
 Pedagogia da UFRRJ / Renata Melo Rocha . -
 Seropédica; Nova Iguaçu, 2025.
 183 f.: il.

 Orientadora: Patrícia Bastos de Azevedo.
 Tese(Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio
 de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação,
 Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2025.

 1. Formação de professoras. 2. Escrevivências. 3.
 Programa Residência Pedagógica. 4. Saberes
 profissionais docentes. I. Azevedo, Patrícia Bastos de
 , 1971-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio
 de Janeiro. Programa de Pós-graduação em Educação,
 Contextos Contemporâneos e Demandas Populares III.
 Título.



TERMO Nº 750 / 2025 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.050676/2025-33

Seropédica-RJ, 02 de setembro de 2025.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS
POPULARES**

RENATA MELO ROCHA

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Doutora**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

TESE APROVADA EM 25/08/2025

Membros da banca:

PATRICIA BASTOS DE AZEVEDO. Dra. UFRRJ (Orientadora/Presidente da Banca).

CLEZIO DOS SANTOS. Dr. UFRRJ (Examinador Interno).

SANDRA REGINA SALES. Dra. UFRRJ (Examinadora Interna).

HELENA MARIA MARQUES ARAÚJO. Dra. (Examinadora Externa à Instituição).

LUCILIA AUGUSTA LINO. Dra. UERJ (Examinadora Externa à Instituição).

(Assinado digitalmente em 03/09/2025 11:30)
CLEZIO DOS SANTOS
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
PPGEO (12.28.01.00.00.00.35)
Matrícula: 1958337

(Assinado digitalmente em 05/09/2025 10:34)
PATRICIA BASTOS DE AZEVEDO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
CEAD (12.28.01.36)
Matrícula: 1548864

(Assinado digitalmente em 02/09/2025 16:22)
SANDRA REGINA SALES
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: 1649545

(Assinado digitalmente em 22/10/2025 00:27)
HELENA MARIA MARQUES ARAÚJO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 672.603.147-53

(Assinado digitalmente em 27/09/2025 10:55)
LUCILIA AUGUSTA LINO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 582.372.167-68

DEDICATÓRIA

A Bento, meu filho, meu sol de dentro...

A você que me deu o dom raro de enxergar a beleza na espera, sentido no silêncio, esperança mesmo na exaustão. Entre páginas, leituras e madrugadas, foi a sua presença leve que me devolveu fôlego, o riso e o porquê...

Se esta caminhada chegou ao fim, foi porque tu, Bento, me ensinou que o amor também é método.

AGRADECIMENTO

A Deus, fonte inesgotável de força luz e sentido, meu profundo agradecimento a cada momento de incerteza, a cada recomeço, a cada lágrima e sorriso ao longo dessa caminhada. Deus sustentou meus passos...

À minha querida mãe Fátima, meu espelho e minha coragem. Nada do que sou ou conquistei seria possível sem o amor incondicional de minha mãe. Meu ponto de apoio... Obrigada por me ensinar, por me transformar e por cuidar de mim...

Ao meu marido, João Paulo, meu companheiro de todas as horas, meu porto seguro... Obrigada por caminhar ao meu lado com paciência, amor e generosidade mesmo nos momentos que a exaustão tomou conta de mim. Seu apoio silencioso e constante foi meu abrigo e impulso.

Ao meu querido e amado pai Ivan *in memoriam* que me fez acreditar que é possível fazer ciência sendo mulher, morando na Baixada Fluminense e trabalhando...

Ao meu irmão Rodrigo, que mesmo sem saber, foi minha bússola por todos esses anos de estudo. Se hoje atrevo-me a estudar foi porque ele foi o melhor, o mais dedicado e o meu primeiro referencial acadêmico.

Às residentes participantes da pesquisa que compartilharam generosamente suas histórias e suas trajetórias de formação.

À minha querida orientadora Patrícia Bastos de Azevedo que compartilhou comigo seus conhecimentos e reflexões, sendo sempre empática, generosa e acolhedora. Agradeço por ter acreditado em mim e em minha pesquisa.

E a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, por oportunizar a realização deste trabalho.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

“Escrever é uma forma de resistência, de existência, de existir no mundo, de ocupar espaços que não são nossos”.

Conceição Evaristo

RESUMO

ROCHA, Renata Melo. **O fazer-se Professora pelas escrevivências de Residentes do Programa Residência Pedagógica da Pedagogia da UFRRJ** 183 p. Tese. (Doutorado em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) Instituto de Educação/ Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica/Nova Iguaçu, 2025.

O presente trabalho discute aspectos concernentes à composição do ethos docentes no processo de formação inicial de professoras. A tese defende que dispositivos formativos que compreendam como indissociáveis teoria-prática e que portanto, propiciem a alternância entre os conhecimentos construídos na universidade e os conhecimentos construídos na escola, sejam primordiais para uma ‘formação para profissão’ em Pedagogia. Assim, o trabalho anseia identificar quais contribuições resultantes da participação de estudantes da Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro no Programa Federal Residência Pedagógica (PRP) constituem-se como pilares para construção de saberes profissionais docentes. Desenvolve-se através de narrativas de três residentes do PRP da Pedagogia da UFRRJ (2022-2024) e trata-se de uma pesquisa qualitativa que se inspira metodologicamente no ateliê biográfico de projeto, cunhado por Delory-Momberger (2006). No decurso do trabalho, as participantes foram convocadas a remorem suas experiências formativas como residentes do Programa Residência Pedagógica UFRRJ, cuja imersão deu-se em uma escola-campo periférica da Baixada Fluminense. Tais escritos perpassam pelo ingresso no programa, os fazeres pedagógicos realizados em sala de aula, as interlocuções com as professoras alfabetizadoras da educação básica e o diálogo existente entre os saberes da universidade e os saberes da escola. Pretendeu-se, a partir dos textos (auto)biográficos construídos pelas residentes, identificar quais são as marcas formativas no transcurso do PRP, discutindo: i) o Programa Residência Pedagógica como uma proposta de incentivo à docência, em uma análise acerca de seu escopo e as contribuições do PRP para a construção dos saberes profissionais docentes; ii) a reflexão teoria e prática desenvolvida ao longo da participação das residentes da Pedagogia no PRP; iii) o diálogo entre universidade e escola e a existência ou não de corresponsabilidade na formação docente inicial; iv) a existência de tensões, conflitos e/ou resistências na vivência e na construção prática da política pública do PRP da Pedagogia da UFRRJ. As escrevivências das residentes nos permitiram reconhecer que o ato de narrar é sobretudo uma proposição de ordem formativa, sendo a ‘leitura de si’ e dos ‘saberes da experiência’, fomentados no Programa Residência Pedagógica, composição de uma identidade que é ao mesmo tempo teórica, ética, política e afetiva. Do encontro entre o vivido e o narrado, afirmaram-se saberes profissionais de diferentes dimensões, elaborados e reelaborados coletivamente em um movimento docente situado na luta, na autoria, no diálogo e na esperança.

Palavras-chave: Formação de professoras. Escrevivências. Programa Residência Pedagógica. Saberes profissionais docentes.

ABSTRACT

ROCHA, Renata Melo. Becoming a Teacher through the writings of Residents of the Pedagogical Residency Program of Pedagogy at UFRRJ 183 p. Thesis. (PhD in Education: Contemporary Contexts and Popular Demands) Institute of Education/Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro. Seropédica/Nova Iguaçu, 2025.

The present work discusses aspects concerning the composition of the teaching ethos in the process of initial teacher education. The thesis argues that formative devices that understand theory-practice as inseparable and that, therefore, provide the alternation between the knowledge built in the university and the knowledge built in the school, are essential for a 'training for the profession' in Pedagogy. Thus, the work aims to identify which contributions resulting from the participation of students of Pedagogy of the Federal Rural University of Rio de Janeiro in the Federal Pedagogical Residency Program (PRP) constitute as pillars for the construction of professional teaching knowledge. It is developed through narratives of three residents of the PRP of Pedagogy at UFRRJ (2022-2024) and is qualitative research that is methodologically inspired by the biographical project studio, coined by Delory-Momberger (2006). In the course of the work, the participants were invited to relive their formative experiences as residents of the UFRRJ Pedagogical Residency Program, whose immersion took place in a peripheral field school in the Baixada Fluminense. Such writings permeate the entry into the program the pedagogical practices carried out in the classroom, the dialogues with the literacy teachers of basic education and the dialogue between the knowledge of the university and the knowledge of the school. It was intended, from the (auto)biographical texts constructed by the residents, to identify what are the formative marks in the course of the PRP, discussing: i) the Pedagogical Residency Program as a proposal to encourage teaching, in an analysis of its scope and the contributions of the PRP to the construction of professional teaching knowledge; ii) the theoretical and practical reflection developed throughout the participation of the Pedagogy residents in the PRP; iii) the dialogue between university and school and the existence or not of co-responsibility in initial teacher training; iv) the existence of tensions, conflicts and/or resistances in the experience and practical construction of the public policy of the PRP of Pedagogy at UFRRJ. The residents' writings allowed us to recognize that the act of narrating is above all a proposition of a formative order, being the 'reading of oneself' and of the 'knowledge of experience', fostered in the Pedagogical Residency Program, the composition of an identity that is at the same time theoretical, ethical, political and affective. From the encounter between what is lived and what is narrated, professional knowledge of different dimensions was affirmed, collectively elaborated and re-elaborated in a teaching movement situated in struggle, authorship, dialogue and hope.

Keywords: Teacher training. Writings. Pedagogical Residency Program. Teaching professional knowledge.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Quadro esquemático de ancoradouro teórico da pesquisa.....	40
Figura 2- Cotas de bolsas para residentes por região – Edital PRP de 2022.....	49
Figura 3- Tabela de comparação dos documentos oficiais do Programa Residência Pedagógica	54
Figura 4- Localização do Instituto Multidisciplinar na Baixada Fluminense.....	62
Figura 5- Fotografia do Instituto Multidisciplinar inaugurado em 2010 – UFRRJ em Nova Iguaçu..	69
Figura 6- Perfil do Grupo de Mensagens	85
Figura 7- Formulário para coleta de dados dos residentes PRP - UFRRJ (2022-2024).....	89
Figura 8- Mapa de localização da escola-campo E. M. Luiz de Lemos em Nova Iguaçu/RJ	91
Figura 9- Esquema Organizacional dos encontros dos ateliês.....	94
Figura 10- Provocações à memória - Encontro I 'Quem sou eu?'	96
Figura 11- Provocações à memória do Encontro II 'Construindo saberes na imersão'	102
Figura 12- Memórias sobre a estrutura do espaço da escola-campo.....	102
Figura 13- Fotografia tirada da brincadeira 'telefone sem fio'.....	103
Figura 14- Provocações à memória do III Encontro 'Dialogando com a prática: o que aprendo na escola?	105
Figura 15- Intervenções em sala de aula.....	107
Figura 16- Memórias das participantes sobre as dinâmicas externas	108
Figura 17 - Imagem de atividade com leituras literárias.....	110
Figura 18 - Provocações à memória do IV Encontro 'Minhas intervenções e o ser professora'.....	112
Figura 19 - Intervenções pedagógicas realizadas A.....	114
Figura 20 - Intervenções pedagógicas realizadas B.....	114
Figura 21 - Seminário de encerramento do PRP e Pibid (UFRRJ)	117
Figura 22- Atravessamentos do 'ser professora' presentes nas escrituras.....	141

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados pesquisados na nova Plataforma Sucupira – 1º semestre de 2024	58
Tabela 2 - Cronograma de atividades de campo da pesquisa.....	78
Tabela 3 - Formação docente marcada pela vulnerabilidade social	136
Tabela 4 - O tecer docente: um processo polifônico e inacabado.....	145

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Campeb	Comissão para Aperfeiçoamento do Ensino Médio e Profissional Comissão para Aperfeiçoamento do Ensino Médio e Profissional
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica
Ciep	Centro Integrado de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Centro Pedagógico
EGBF	Escola de Governo da Baixada Fluminense
Eja	Educação de Jovens e Adultos
Enalic	Encontro Nacional das Licenciaturas
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FAETERJ	Faculdade de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro
Febef	Faculdade de Educação da Baixada Fluminense
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IEGRS	Instituto de Educação Governador Roberto Silveira
IES	Instituto Educacional Superior
IFRJ	Instituto Federal do Rio de Janeiro
IM	Instituto Multidisciplinar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INSE	Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MAB	Movimento Amigos do Bairro
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico
PAR	Plano de Ações Articuladas
Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PID	Projeto Imersão Docente
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PPA	Plano Plurianual
PRP	Programa Residência Pedagógica
Prodocência	Programa de Consolidação das Licenciaturas
Profa	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
Pnaic	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
Reuni	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 AFINAL, POR QUE É PRECISO PENSAR SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES?	26
2.1 A formação de professores e seus marcos referenciais: questões que mobilizam o debate sobre a formação inicial.....	27
2.2 O surgimento da Residência Pedagógica: panorama histórico do PRP no Brasil	41
2.2.1 Política Nacional de Formação de Professores: passos que antecederam o Programa Residência Pedagógica da Capes (2018).....	44
2.2.2 Pibid, uma ação voltada para a iniciação à docência.....	46
2.2.3 Programa Residência Pedagógica e suas proposições organizacionais.....	49
2.4 O que está em disputa? O PRP como uma política pública	55
2.4.1 Programa Residência Pedagógica e as discussões elaboradas no cenário acadêmico.....	57
2.5 Diálogos periféricos em questão: o espaço universitário em território iguaçuano.....	61
2.5.1 A ‘Vila de Iguassu e suas histórias’: breve histórico da Baixada Fluminense	62
2.5.2 O Instituto Multidisciplinar e o PRP.....	67
2.5.3 A alfabetização como subprojeto do Programa Residência Pedagógica do IM.....	70
3 OS CAMINHOS FORMATIVOS DA ESCRITA DE SI: A ESCRITA (AUTO)BIOGRÁFICA COMO INSTRUMENTAL METODOLÓGICO DE PESQUISA.....	77
3.1 A biograficidade em pesquisa com professoras em formação.....	78
3.2 A escrita de si e as escrevivências: a metodologia e o contradiscurso	81
3.3 A organização do ateliê: encontros para o narrar-se.....	84
3.3.1 Breve apresentação dos residentes PRP e da escola-campo.....	88
4. O QUE SABEM AS PROFESSORAS?: DIÁLOGOS SOBRE O APRENDER NO PRP.....	93
4.1 'Quem são as professoras em formação?': conhecendo as residentes.....	95

4.2 Os encantos e desencantos do espaço de imersão: memórias da escola-campo.....	99
4.3 Os saberes e a prática: o que eu aprendo na escola?.....	104
4.4 O fazer-se professora: sentidos e encontros.....	111
4.5 Entre sonhos, desafios, desejos e inspirações.....	118
4.6 Caminhos entrelaçados: os saberes de quem orienta a caminhada.....	124
4.6.1 O que narra a Professora Orientadora?	126
4.6.2 O que narra a Professora Preceptora?	130
5 A TESSITURA DO FAZER-SE PROFESSORA: ANÁLISE DOS INDÍCIOS DA PESQUISA.....	133
5.1 As escrevivências e seus pontos de ancoragem: o escrever viver da professora em formação	134
5.2 Os saberes da experiência e o tecer docente: um processo polifônico e inacabado	144
5.3 A docência como lugar de autoria.....	151
5.3.1 A Universidade e a escola: o entre-lugar e a urgência da escuta no espaço de formação.....	154
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS	168
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	174
ANEXOS – Minuta de Projeto da Pedagogia IM - UFRRJ à Capes	177

INTRODUÇÃO

"Ensinar é um ato de esperança, de fé no futuro, de amor pela possibilidade de transformação."

bell hooks

A trajetória docente em nosso país é marcada pelos movimentos dos corpos de nossas professoras e professores que intentam sair do lugar, construir mudanças, ‘teimar’ e desbravar caminhos de pesquisa e conhecimento. Decorre-se, portanto, que a definição do ‘ser professora’ esteja intrinsecamente atrelada ao seu fazer nos cotidianos, sendo forjada por luta e resistência. O presente trabalho vislumbra conhecer a feitura do ‘fazer-se professora’, tendo como perspectiva a formação inicial, em uma análise processual dos aspectos que fomentam a construção de saberes profissionais docentes. Afinal, o que nos diferencia dos demais profissionais é também o que nos define enquanto professoras e professores.

É importante salientar em escritos introdutórios que esta será uma pesquisa com professoras em formação. Nesse sentido, há que se ressaltarem dois aspectos que nos acompanharão ao longo da investigação. O primeiro é a escolha por escritos narrativos de professoras em formação. Além do intento em pesquisar o processo formativo inicial docente e os impactos de um programa federal na construção de saberes profissionais, desejamos realizar o recorte do feminino. Tal escolha coaduna-se com o grupo de pesquisa no qual este trabalho é gestado: LAETARE – Laboratório de Estudo e Ensino de Trabalhadoras que Afetuosamente resistem da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Nele, são desenvolvidas pesquisas com protagonismo feminino e os atravessamentos que decorrem do existir da mulher na sociedade. Ademais, uma segunda escolha são as narrativas (auto)biográficas e desse modo, o intento por compreender a formação com as futuras professoras e através do que têm a dizer. As três professoras em formação da Pedagogia do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ rememoraram, em ‘escritos sobre si’, trajetórias formativas vivenciadas no Programa Federal Residência Pedagógica, lócus do presente estudo e que ao longo da feitura deste trabalho foi extinto pelo Ministério da Educação.

Ademais, a pesquisa traz marcas próprias daquelas que tecem suas vidas na/pela docência. A pesquisadora é mãe, trabalhadora, professora e encontra nessas linhas ecos que a fazem rememorar também sua própria trajetória. Certamente as escolhas aqui realizadas

dizem muito a respeito de quem constrói e foi também construída pela pesquisa. A investigação enreda-se à pesquisadora, assim como se enredam as histórias femininas periféricas aqui narradas. Por tratar-se de uma mulher não branca, pedagoga formada pela Universidade Federal Fluminense e professora da educação básica, com amplo interesse pela alfabetização e letramentos, a feitura teórico-metodológica do presente trabalho carrega marcas próprias do ser e estar feminino docente aguerrido, re(elaborados) no mundo. Elaborar-se e reelaborar-se a partir da pesquisa e, especificamente por meio da leitura e da escuta de diferentes vozes femininas, corrobora para um pensar/fazer que extrapola os dizeres acadêmicos e invade a escola com problematizações e inquietudes¹. Esse sempre foi o objetivo do caminhar da pesquisadora, que por vezes quase desistiu como pensam também tantas outras mulheres que logram por pertencer o espaço acadêmico.

No que tange o lócus da investigação, é fundamental que expliquemos a escolha por fazer pesquisa em *campus* situado em Nova Iguaçu, Rio de Janeiro. A pesquisa, assim como a pesquisadora, é oriunda da Baixada Fluminense. As inquietudes e desafios presentes na vida daquelas que nasceram, moram e vivem na Baixada Fluminense atravessarão essa pesquisa, no movimento de ‘firmar posição’ quanto à relevância de fazer pesquisa científica em territórios periféricos. O trabalho caracteriza-se substancialmente por ser uma pesquisa com aportes na educação popular, e assim sendo, torna-se imprescindível que as ‘vozes’ daquelas que ocupam esses espaços estejam aqui representadas. Além disso, consideramos que pesquisas qualitativas que investiguem a formação de professoras e professores periféricos sejam também contradiscursos, isto é, pensar a ciência a partir de ‘dizeres outros’, diferentes daqueles divulgados, largamente amplificados e tidos por vezes como ‘verdades’ ou ‘única versão’ do que é ser professora e professor no Brasil. Nossas professoras têm muito a dizer e compartilhar e a academia vem caminhando para ser o lugar de alinhavo de seus conhecimentos e histórias. Afinal, ninguém tem o direito de falar de nossas histórias por nós!

Em tempo é preciso que justifiquemos a alteração do título desta pesquisa que substituiu o termo ‘pedagoga’ por ‘professora’. Tal alteração não foi meramente terminológica, mas política e epistemológica. A substituição do vocábulo ‘pedagoga’ por

¹ A pesquisadora Renata Melo Rocha é professora da Educação Básica (Anos Iniciais e Ensino Médio) nas redes de Nova Iguaçu e do Estado do Rio de Janeiro. Desempenha a função docente desde 2005, quando aos dezessete anos iniciou a carreira lecionando para uma classe da antiga 2ª série. Atualmente leciona a disciplina de Alfabetização e Letramento para professoras em formação do Ensino Médio, antigo Curso Normal.

‘professora’ decorre da necessidade de afirmar com clareza o pertencimento das residentes ao campo do magistério, historicamente atravessado por desigualdade de gênero, de classe e de prestígio social. Enquanto o termo ‘pedagoga’ remete a uma identidade profissional mais ampla, por vezes, associada a funções de gestão, a ‘professora’ evoca com mais força e materialidade o exercício docente, ou seja, o corpo em sala de aula: o diálogo com o chão da escola pública. Portanto, optamos por aqui utilizar o vocábulo ‘professora’, reiterando a potência formativa e política de quem ensina muitas vezes em contextos adversos e o lugar da docência como prática intelectual e de resistência.

Assim, acreditamos que nossa pesquisa seja conduzida por perguntas e também por incertezas. Assim como pressupõe Freire (2014), a pesquisa já anuncia forte pendor ao ‘inacabamento’: característica inerente às pesquisas que logrem a ‘paixão por conhecer’ mais sobre a formação de professoras e professores em nosso país.

Para pensarmos a formação de professores é preciso que pensemos a escola: escola de hoje vive uma crise, haja vista a crise do modelo de educação da escola moderna. Responsável por criar um ideário único de nação, desprezando a discussão sobre as diferenças, em uma tentativa, no mínimo grotesca, de correlatar igualdade de direitos à homogeneização social. De acordo com Candau (2014), decorre de tal crise um tempo de incertezas, de novos paradigmas, de conflitos e de ressignificações. Não cabe ao professor a função de ‘transmissor de saberes universais’, nem tampouco o de ser ‘portador dos conhecimentos elementares à sociedade’, uma vez que hoje, com apenas um *click*, estudantes encontrem uma infinidade de conhecimentos, sem que necessariamente haja a interferência direta de um professor. O que nos torna elementares à discussão é o nosso fazer e o como o construímos cotidianamente.

Além disso, os professores são convocados cotidianamente a pensar seus saberes em um espaço escolar situado e diverso, em que múltiplos letramentos atravessam a escola contemporânea. ‘Nossos professores não estão preparados para escola do século XXI!’ – grita aquele que nunca pisou em uma sala de aula. Segundo Candau (2014), o consenso de que a ‘culpa da crise na educação’ decorra da inadequação de métodos e técnicas pelos professores, da introdução da escola às tecnologias da informação ou ao ajuste dos currículos à lógica do mercado e da modernização, esvazia a discussão. A autora afirma que a discussão que envolve a escola é mais profunda e diz respeito a questões ligadas à pós-modernidade e à insurgência em trazer como eixo central o debate sobre as diferenças.

Cumpramos observar, portanto, a docência como ato político do trabalho. Como

principal agência de letramentos, a escola reúne a multiplicidade de discursos e consequentemente torna-se lugar de embates e também de quebra de paradigmas. Professoras e professores investigam tal espaço e assim, entendem ser sua responsabilidade a reflexão sobre os letramentos, como elementos fundantes de sua formação. A responsiva política da prática pauta-se em ‘atrever-se’ a subverter e a entusiasmar escritas de novas histórias, principalmente as periféricas. E desse modo, pensar sobre aquilo que aparentemente está posto surge como cerne da ação educativa contemporânea: “a realidade opressora isola suas contradições tornando, impossível apresentar o mundo como problema, mas, pelo contrário, como algo dado, como algo estático, a que os homens devem se ajustar” (Freire, 1987, p. 80).

Outro importante aspecto no que tange à formação de professores diz respeito ao ‘apagão das licenciaturas’, que ganhou visibilidade nos veículos de comunicação. Em janeiro de 2024, o site ‘Carta Capital’ apresentou dados referentes ao Censo da Educação Superior de 2022 - divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o Inep. Os dados apontam para um abandono de 58% dos estudantes que ingressam em cursos de licenciatura. Tal conjuntura corrobora para ausência, a curto prazo, de professores para educação básica. De acordo com a matéria, 26,4% das vagas de licenciatura estão ociosas, percentual que atinge 32,45% nas instituições privadas. Contudo, os dados não são recentes, uma vez que em 2007 outro levantamento já alertava para um possível ‘apagão’ de professores no Brasil. O número de estudantes que abandonam as licenciaturas deve-se à pouca atratividade em ser professor no país. Além disso, não podemos deixar de salientar o intenso processo de ‘desprofissionalização docente²’ que perpassa pela desvalorização do magistério, precarização da realidade de trabalho dos professores, baixo incentivo à permanência do docente na regência de sala de aula, incipientes cursos de formação ofertados aos nossos futuros professores, além da ampliação das licenciaturas à distância, a dificuldade em mensurar a qualidade de tal oferta no Brasil, além dos intensos debates sobre os currículos panorâmicos ofertados aos futuros professores.

A busca pela profissão tem se tornado cada vez mais escassa ao mesmo tempo em que os saberes docentes têm sido alvo de dúvidas quanto à sua importância intelectual,

² De acordo com a reportagem supracitada, os dados do Censo indicam a precarização da formação profissional, uma vez que a maior parte das matrículas está concentrada na educação a distância, presente em mais de 3,2 mil municípios brasileiros. Em 2022, os alunos inscritos em cursos de licenciatura EAD representavam 81% do total. Quando consideradas apenas as instituições privadas, a proporção era ainda maior, com uma representatividade de 94%.

ética e social. De acordo com Candau (2014), a autoridade intelectual e preparação profissional dos professores são frequentemente questionadas. A análise de tais fatos é imprescindível para compreensão da realidade e anuncia a urgência em fazer pesquisas em educação pautadas na investigação sobre a formação da professora e do professor no país. O autor Antonio Nóvoa em uma entrevista a um grupo de professoras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, publicada pela revista Educação em Questão, respondeu quando provocado a ‘definir sua formação’:

Cientista da Educação? Seria uma idéia exótica e algo esquisito. Educador? A definição não me diferenciaria de quase ninguém na sociedade actual. Historiador-sociólogo da educação? Para além de pedante, a fórmula não é muito esclarecedora. 1/3 matemática + 1/3 artista + 1/3 historiador? A resposta só teria sentido em eito de provocação. Pedagogo? É uma boa tentativa, mas que oscila entre o ridículo e o pomposo. A experiência tem-me ensinado que só há uma resposta plausível: dizer-me professor. Apesar de ser uma meia-solução, quase sempre chega. Mas se aparece alguém mais curioso e pergunta: “Professor de quê?” – então tudo recomeça... (Nóvoa, 2007, p.198).

A resposta plausível ‘dizer-me professor’ dada pelo autor é também permeada pelas contradições em que se encontra o magistério: ora criticados e subjulgados, ora tidos como os únicos a apontarem caminhos possíveis. Talvez a maior das contradições, anunciada é de que: “a refundação da escola tem muitos caminhos, mas todos eles passam pelo professorado” (Nóvoa, 2017, p.2015). Assim, mesmo após os sentenciamentos contemporâneos ‘fim da escola’ e ‘desaparecimento dos professores’, o Nóvoa (2017) constata que aprender e ensinar continuarão a ser atividades centrais do século XXI e, portanto, a profissão docente conclama a ‘revolução’.

Descortina-se, portanto, a problemática central da pesquisa: como são construídos saberes profissionais docentes na formação inicial da professora? Sabemos que a revolução, evocada no parágrafo anterior, acontece no tempo ‘do agora’ e que muito já fora (re) elaborado nos cotidianos. Tardif (2020) trata sobre uma ‘teoria da prática educativa’ apontando sinais referentes às representações elaboradas e veiculadas pelos professores em seu exercício. Tais representações, incorporadas à prática docente, conferem uma inteligibilidade e sentido à atividade do professor. Logo, compreender a professora é compreender as significações, os pontos de referência e orientações relativas à sua ação: “ao agir, os educadores não se contentam em fazer algo: eles fazem algo em função de certas representações de sua própria ação e da natureza, modalidades, efeitos e fins dessa ação” (Tardif, 2020, p.151).

Autores como Nóvoa (2017) defendem que a formação deva acontecer fundamentalmente em espaços da profissão, em crítica aos currículos panorâmicos apresentados pelas licenciaturas. Debatem ainda uma possível perspectiva limitada ou redutora da discussão sobre saberes profissionais a currículos aplicacionistas ou paradigmáticos. Quando trata acerca de formação para profissão, Nóvoa (2017) discute o anseio por construir modelos de formação que renovem a profissão e que sejam renovados por ela:

Nas últimas décadas tem havido uma diluição da profissionalidade docente, devido a duas razões principais. Por um lado, a degradação das condições de vida e de trabalho, verificando-se em muitos países a existência de processos de desprofissionalização e até de desmoralização dos professores. Por outro lado, a proliferação de discursos que descaracterizam a profissão docente, através do recurso a conceitos como “educador” ou mesmo “pedagogo” que, apesar da sua importante carga filosófica e política, traduzem uma certa vaguidade e até vacuidade. No caso do Brasil, esta diluição está também presente nos programas de formação de professores. Nas licenciaturas em Pedagogia surge, por vezes, a ideia de que “ser pedagogo” é mais amplo e prestigiante do que “ser professor” (é certo que a profissão docente deve alargar-se a missões de gestão, de pesquisa, de animação e de acção pública, mas a partir de um núcleo identitário docente, e não ao contrário, numa diluição da profissão numa miríade de ênfases ou perfis). Dito de outro modo: muitas vezes, o foco não é a formação de professores. Nas outras áreas, a diluição verifica-se através de cursos de licenciatura que, na verdade, pouco ou nada valorizam a formação docente. São bacharelados disfarçados, não são licenciaturas (Nóvoa, 2017, p.1112).

Cumpramos observar que a problemática central da pesquisa repouse em investigar “como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor?” (Nóvoa, 2017, p.113). Desse modo, consideramos como objetivo central da pesquisa ‘compreender a construção de saberes profissionais docentes da professora, através de textos (auto)biográficos produzidos por três residentes de um programa federal de incentivo à docência’. Para alcançarmos o objetivo central da pesquisa investigamos: i) o Programa Residência Pedagógica como uma proposta de incentivo à docência, em uma análise acerca de seu escopo e as contribuições do PRP para a construção dos saberes profissionais docentes; ii) a reflexão teoria e prática desenvolvida ao longo da participação das residentes da Pedagogia no PRP; iii) o diálogo entre universidade e escola e a existência ou não de corresponsabilidade na formação docente inicial; iv) a existência de tensões, conflitos e/ou resistências na vivência e na construção prática da política pública do PRP da Pedagogia da UFRRJ.

Para que haja alcance aos objetivos supracitados, a pesquisa se inspira no dispositivo metodológico qualitativo do ateliê biográfico de projeto, cunhado por Delory Momberger (2006). Nele, são previstos encontros a serem realizados a partir de um roteiro

em que participantes são convocados a rememorem etapas específicas de suas vidas. Tal dispositivo foi escolhido haja vista sua potencialidade em fomentar biografizações e socializações do vivido, em uma perspectiva de reflexão de experiências. Através dos escritos (auto)biográficos, as participantes recordam-se de detalhes em um movimento de falar do passado no tempo presente, isto é, as participantes revisam aquilo que já aconteceu a partir de uma ótica do que são no ‘aqui e agora’.

Além do dispositivo fomentar a evocação das trajetórias, o ateliê também traduz o ato de narrar-se como um processo formativo. Ao mesmo tempo em que escrevem sobre o que viveram, as participantes pensam e repensam o vivido, refletindo sobre seus feitos, desejos, deslocamentos... Importante ressaltar que, a narrativa de si não é o passado e sim uma ‘versão’ pessoal daquilo que já aconteceu, impregnada de impressões subjetivas.

Outro importante aspecto a ser salientado sobre o dispositivo metodológico adotado pela pesquisa é o esquema organizacional proposto em seu escopo por Delory-Momberger (2006). O ateliê é apresentado pela autora, como metodologia a ser replicada em grupos de até doze pessoas, que deverá obedecer ao esquema de tríades, em que os participantes revesam os papéis de escriba, narrador e ouvinte. Cabe a cada participante da tríade contar sobre si, a partir do roteiro apresentado pelo pesquisador. Enquanto o narrador conta, o escriba redige o que é narrado em primeira pessoa. Em seguida, os papéis se alternam de maneira que todos narrem o vivido. Cada encontro tem como produção um texto (auto) biográfico de cada participante, já que as escritas são redigidas por outrem. Ao final dos encontros, Delory Momberger (2006) orienta que os textos sejam entregues aos participantes para que consigam construir um texto único que abarque todos encontros socializados.

Na pesquisa, a construção dos escritos (auto)biográficos foram distribuídos em cinco encontros *on-line*. Inicialmente foi acordada a realização do ateliê com seis participantes do Programa Residência Pedagógica em Pedagogia da UFRRJ (2022-2024), em datas e horários a serem combinados, por meio da plataforma virtual *Google Meet*. Contudo, ao longo dos agendamentos apenas cinco residentes aceitaram participar. Optamos por trazer nesta pesquisa os escritos elaborados pela tríade completa, em acordo com o disposto nos eixos metodológicos do ateliê de Delory Momberger (2006).

Os encontros obedeceram as temáticas: ‘Quem sou eu’; ‘Construindo saberes: o que trago como bagagem?’; ‘Dialogando com a prática: o que aprendo na escola?’; ‘Minhas intervenções e o ser professora’; ‘A tessitura do fazer-se professora’. Cada

encontro foi orientado por um *script* que consistiu em ‘provocações à memória’ - direcionadores que evocaram o vivido. Por conseguinte, construímos um acervo (auto) biográfico das participantes para análise processual de suas formações. Tal metodologia oportunizou a apreensão das trajetórias e de seus deslocamentos, reconhecendo a biografização como um instrumento científico relevante para compreensão de pesquisas qualitativas sobre formação de professores.

Além disso, compõe o corpo de análise desta pesquisa as entrevistas semiestruturadas realizadas com a Professora Mônica Pinheiro, orientadora do Programa Residência Pedagógica (PRP), e com a Professora Preceptora C., docente da Educação Básica – Anos Iniciais da Escola Municipal Luís de Lemos, situada no município de Nova Iguaçu. As entrevistas foram fundamentais para compreender as relações formativas estabelecidas entre universidade e escola, bem como as mediações, desafios e aprendizagens que emergem desse espaço de prática compartilhada. Esses textos, juntamente com as narrativas escritas pelas residentes, integram o material empírico analisado nesta tese, constituindo o núcleo interpretativo sobre o ‘fazer-se professora’ no contexto do PRP.

Quanto à estrutura da pesquisa, identificamos em tópicos iniciais explicitações a respeito da formação inicial dos professores e os seus desafios contemporâneos. Como tópico de apresentação do panorama e arcabouços teóricos da pesquisa, o texto apresenta as inquietudes que motivam a referida investigação e os ‘consensos’ existentes quanto ao ‘ser professora e professor’ no Brasil. Sobre tais temas, são elencando teóricos e suas reflexões, em um recorte dos aportes que serão ampliados mais adiante na etapa de análise dos indícios da pesquisa.

Em seguida, alguns subtópicos dão desdobramento ao debate, com o objetivo de detalhar o lócus da pesquisa: Programa Federal Residência Pedagógica desenvolvido na Pedagogia da UFRRJ – Campus Nova Iguaçu. Em ‘O surgimento da Residência Pedagógica: panorama histórico do PRP no Brasil’ são apresentados os projetos que antecederam ao PRP proposto pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes em 2018 e nele são elencados os elementos que influenciaram o PRP, em um breve histórico sobre os projetos desenvolvidos. Ademais, o tópico ‘Pibid, uma ação voltada para a iniciação à docência’ detalha a política pública e como a mesma auxiliou a elaboração do PRP de 2018. Em ‘Programa Residência Pedagógica e suas proposições organizacionais’ o trabalho aponta o desenvolvimento dos dois principais editais 2018 e

2022, salientando suas diferenças. Tais discussões encontram desdobramentos no item sob o título ‘O que está em disputa?: O PRP como uma política pública’ em que são apresentadas as principais críticas elaboradas pelas instituições acadêmicas ao PRP e como o edital de 2022 articulou-se para teoricamente adequar-se às reivindicações expostas. Já em ‘Programa Residência Pedagógica e as discussões elaboradas no cenário acadêmico’ realiza-se uma breve pesquisa bibliográfica sobre produções acadêmicas cujo lócus tenha sido o Programa Residência Pedagógica – fomento à formação inicial de professores, extinto em 2024 pelo Governo Federal.

Uma vez que os textos (auto)biográficos são produzidos por professoras em formação de uma universidade localizada em Nova Iguaçu, é realizado ainda no primeiro capítulo, breve histórico da Baixada Fluminense e também do município em ‘Diálogos periféricos em questão: o espaço universitário em território iguaçuano’. Além disso, são tecidas reflexões sobre o impacto da implantação de uma universidade federal em território periférico e recuperada a história da implementação do prédio do Instituto Multidisciplinar no bairro de Moquetá, Nova Iguaçu / Rio de Janeiro.

Sobre a realização do programa de incentivo à docência na Baixada Fluminense, o tópico ‘O PRP no Instituto Multidisciplinar da UFRRJ’ apresenta informações referentes a participação da UFRRJ nos editais de seleção da Capes e como se deu a organização do PRP no campus Nova Iguaçu. Em seguida, ‘A alfabetização como subprojeto do Programa Residência Pedagógica da UFRRJ’ apresenta a o subprojeto enviado pela UFRRJ à Capes, para participação da Pedagogia no PRP e como foi organizado o programa no período 2022-2024.

O capítulo ‘Os caminhos formativos da escrita de si: a escrita autobiográfica como instrumental metodológico de pesquisa’ detalha a escolha metodológica da pesquisa: ateliê biográfico de projeto³. O capítulo, em suas linhas iniciais, apresenta o cronograma e as etapas em que os encontros aconteceram, além de discutir conceitos como narrativa, memória, biografização e a compreensão dos escritos (auto) biográficos⁴ da pesquisa como escriturais – conceito cunhado por Evaristo (2020). Vale ressaltar que a pesquisa optou por analisar a formação inicial de professoras através de escritas (auto)biográficas e assim sendo, fez-se necessária a submissão ao Conselho de Ética em Pesquisa com Seres

³ A pesquisa se inspira largamente no dispositivo metodológico ateliê biográfico de projetos, cunhado por Delory Momberger (2006) – algumas adaptações foram previstas.

⁴ Utilizamos o verbete ‘(auto) biografia’ grafado dessa maneira, a fim de designar a escrita tanto de biografias quanto de autobiografias.

Humanos, por meio da Plataforma Brasil em que obteve-se aprovação sob o Parecer Consubstanciado de nº 6.716.105 no dia vinte e um de março de dois mil e vinte e quatro.

O quarto capítulo ‘O que sabem as professoras? - diálogos sobre o aprender no PRP’ recupera a construção da análise das escrevivências das residentes, assim como apresentação de respostas à pergunta central da pesquisa ‘Quais contribuições, resultantes da participação de estudantes da Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro no Programa Federal Residência Pedagógica (PRP), constituem-se como pilares para construção de saberes profissionais docentes?’. As narrativas são apresentadas ao longo do texto, organizadas a partir dos encontros do ateliê biográfico de projetos.

Em ‘A tessitura do fazer-se professora: análise dos indícios da pesquisa’ são realizados apontamentos acerca das escrevivências das residentes, ancorados aos aportes teóricos referenciais da pesquisa. O tópico recupera ainda as experiências das residentes, mostrando como o PRP configurou-se espaço de ‘viver a profissão’ - em seus desafios, mas, sobretudo, em sua potência.

Destaca-se que a tese aqui elaborada teve sua construção entre 2021 e 2025, período profundamente marcado pelos efeitos da pandemia da COVID -19 e por tensões políticas que atravessaram a educação nacional. Seu plano de fundo remonta o golpe parlamentar que destituiu a presidente de Dilma Rousseff em 2016, evento que inaugurou um ciclo de retrocesso nas políticas públicas e de reestruturação neoliberal do Estado.

Vale destacar que o Programa Residência Pedagógica, política pública aqui discutida, foi elaborado no ano de 2018 durante o governo de Michel Temer. Posteriormente, durante o governo de Jair Bolsonaro (2019-2022) o programa foi mantido, porém, atravessado por cortes orçamentários, negacionismo científico e desvalorização da universidade pública, agravados pela crise sanitária da pandemia. A tese chega à defesa, sob o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, momento em que o país vivencia um processo de reconstrução democrática. Logo, o estudo se inscreve entre rupturas e retomadas históricas, afirmando a formação docente como ato político, narrativo e emancipador, especialmente nos territórios periféricos.

Lançamos-nos ao exercício de compreender as trajetórias das professoras em formação como processos dialógicos, marcados pela presença de múltiplas vozes que se entrecruzam no tempo e nos territórios. Em um Brasil atravessado por desigualdades históricas e estruturais que insistem em silenciar determinadas narrativas, a pesquisa convida a conhecer o fazer-se professora a partir do escrever. Ao longo das páginas,

encontram-se ecos de saberes que são tecidos no coletivo, nas margens e nas resistências cotidianas, desafiando visões hegemônicas sobre a docência e provocando novos modos de pensar a formação docente inicial.

2 AFINAL, POR QUE É PRECISO PENSAR SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES?

"Enquanto eu tiver perguntas e não houver respostas, continuarei a escrever."
Clarice Lispector

Nas últimas décadas o processo formativo inicial dos professores vem sendo questionado e diversos autores e teóricos desbravam a temática ‘formação de professores’, sobretudo no que diz respeito à construção dos saberes docentes. Além disso, alguns dados⁵ alarmantes apontam para o esvaziamento das licenciaturas e para a constante desvalorização do magistério. Ademais, ‘incertezas permeiam o universo docente e transcendem os muros da escola’. Estamos formando professores? Quais são os saberes necessários à formação inicial docente? Parece-nos no mínimo estranho que em pleno século XXI estejamos refletindo acerca de uma das profissões mais antigas da humanidade. Contudo, é preciso que consideremos as implicações sociais que perpassam o exercício docente e como a professora e o professor contemporâneos, sujeitos de seu tempo e de sua sociedade, vem enfrentando tais desafios.

Alguns autores discutem a temática questionando os currículos ofertados pelos Institutos de Educação Superior – IES e a ausência de diálogos sobre o fazer docente em tais currículos. Nesse sentido, debate-se o que chamamos de currículos ‘panorâmicos’ que se aprofunda em elementos teóricos/conceituais e se distanciam das reflexões acerca dos saberes experienciais dos professores. Gatti (2010) afirma que há uma insuficiência formativa que não prepara o futuro professor para planejar, ministrar e avaliar atividades de ensino. Em uma de suas pesquisas, a respeito da formação de professores para o ensino fundamental, a autora refletiu sobre o caráter fragmentário dos currículos analisados por ela. Salientou que mesmo em disciplinas de formação específica, ligadas às questões metodológicas, verifica-se uma abordagem descritiva em que não são refletidos o ‘o que e como ensinar’. Sobre a oferta de saberes curriculares aos licenciandos, Gatti (2010) ressalta:

(...) os conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na educação básica (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física) comparecem apenas esporadicamente nos cursos de formação

⁵ De acordo com uma pesquisa desenvolvida pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (Semesp) em 2040 haverá o risco de o Brasil enfrentar um ‘apagão’ de professores na educação básica. Segundo a pesquisa faltarão 235 mil docentes nas escolas do país. As informações divulgadas pela Semesp tomaram como base os números divulgados anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

e, na grande maioria dos cursos analisados, eles são abordados de forma genérica ou superficial, sugerindo frágil associação com as práticas docentes; (...) poucos cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação à educação infantil (Gatti, 2010, p. 1372).

Defrontamo-nos pois, com questões referentes à relação teoria-prática e como a dissociabilidade de tais termos evoca o esvaziamento de discussões no campo da formação de professores. Acreditamos ser oportuno, que para que pensemos nos saberes essenciais à formação docente, reflitamos sobre como o professor se torna professor ao longo de sua vida. Sabemos que o trabalho docente se mistura à vida, assim como a vida se mistura ao trabalho docente, atribuindo um ao outro nuances próprias da existência humana.

2.1 A formação de professores e seus marcos referenciais: questões que mobilizam o debate sobre a formação inicial

No passado ensinar esteve atrelado ao ato de ‘transmitir conhecimentos’, uma vez que vivíamos em um espaço-tempo outro, em que o saber disponível era menor, de pouco acesso e poucos o detinham. De acordo com Roldão (2017), era compreensível, portanto, associar à ideia de ensinar a ‘professar um saber’, torná-lo público. Contudo, a sociedade do século XXI exige outra conceituação da docência, mais próxima do lugar de mediação, em que cabe ao professor utilizar um feixe específico de saberes “para fazer aprender alguma coisa a alguém” (Roldão, 2017, p.34).

Tardif (2020) salienta que o século XX foi marcado por profundas transformações na relação educador-educando, sobretudo no que diz respeito ao surgimento das ciências da educação, a influência de saberes psicológicos na pedagogia moderna e a constituição de sistemas escolares com estruturas canônicas e fabris. Tal conjuntura deu origem a um grupo docente que viu seu campo de atuação se restringir e sua ‘competência’ diminuir. O saber docente pluralizou-se e talvez resida deste período a dificuldade em clarificar o debate científico acerca da profissionalização docente.

Além disso, Tardif (2020) menciona que nas últimas décadas ocorreu um fenômeno, por ele denominado como ‘erosão do capital de confiança’ dos diferentes grupos sociais sobre os saberes transmitidos pela escola e por seus professores. O autor situa a crise de 1980 como um marco temporal, uma vez que a partir de tal período os saberes escolares pareceram distanciar-se dos saberes socialmente úteis para o mercado de trabalho: “tal inadequação levaria, talvez, a uma desvalorização dos saberes transmitidos

pelos professores (para que ‘servem’ exatamente?) e dos saberes escolares em geral, cuja pertinência social não é mais tida como óbvia” (Tardif, 2020, p.47).

Frente a tais atravessamentos o saber docente foi ressignificando-se e pesquisas que tratam sobre formação de professores apontam, assim como Tardif (2020), para os saberes experienciais como fundamento da competência do que é ser professor. Os saberes da experiência são conhecimentos adquiridos e imprescindíveis à prática de sala de aula. São tais saberes os responsáveis pelo desenvolvimento do *habitus* que mais adiante, definirá a ‘personalidade profissional’ do professor. Segundo Tardif (2020):

Os saberes experienciais estão enraizados no seguinte fato mais amplo: o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor. Esses condicionantes não são problemas abstratos como aqueles encontrados pelo cientista, nem problemas técnicos, como aqueles com os quais se deparam os técnicos e tecnólogos. O cientista e o técnico trabalham a partir de modelos e seus condicionantes resultam da aplicação ou da elaboração desses modelos. Com o docente é diferente. No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, lidar com condicionantes e situações é formador: *somente isso permite ao docente desenvolver os habitus (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão* (Tardif, 2020, p. 51. grifo nosso).

Assim, compreendemos os saberes experienciais essenciais às discussões acerca da construção curricular das licenciaturas, isto é, tais saberes podem subsidiar discussões sobre possíveis lacunas formativas presentes e sobre a urgência em discutirmos o papel inerente à formação inicial: preparar o licenciando para o exercício profissional docente. Contudo, preocupa-nos o constante esvaziamento dessa discussão, haja vista a inclinação governamental a uma perspectiva pragmática de formação de professores, isto é, uma visão dicotômica de teoria e prática.

Vivenciamos nas duas últimas décadas uma ‘onda reformista’ em que a temática ‘formação de professores’ esteve em destaque. Impulsionado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação e outros dispositivos legais, o Plano Nacional de Educação (PNE - 2001 a 2010) iniciou uma ampla discussão acerca de ações voltadas para o magistério, presentes na Constituição de 1988, mas que tiveram no PNE, detalhamentos por meio de metas e prazos. O primeiro PNE (2001 a 2010) dispunha a respeito de uma ‘política global do magistério’, em consonância com a agenda internacional. Em decorrência da construção da Política Nacional de Formação de Professores foram criados o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) em 2007 e o Programa Residência Pedagógica (PRP) proposto pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(Capes) em 2018.

Assim, pensar em formação de professores é pensar no percurso e nas trajetórias traçadas em espaços múltiplos do contemporâneo. A sociedade e os diferentes grupos que a compõe vêm pensando sobre a formação de professores e suas engrenagens. A problemática em que a formação de professores atualmente está envolva decorre de fatores diversos, tratados por esta pesquisa no intuito de desvelar a feitura inicial docente, suas potencialidades e fragilidades. Logo, anseia-se por encontrar caminhos possíveis para discutir os processos formativos docentes. Detalharemos a seguir o quadro teórico que orientará o foco de investigação acerca do fenômeno ‘formação inicial de profissionais docentes’ em busca por constructos qualitativos e multidimensionais para sua compreensão e para o reconhecimento dos saberes profissionais dos professores.

A pesquisa tem como basilar a compreensão freireana de docência. A partir das leituras de Freire (2014) reafirmamos que não há docência sem discência. Desse modo, consideraremos como ancoradouro teórico sua compreensão do ‘ser professora e professor’, sobretudo aquela desenvolvida na educação popular. O autor salienta que “quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender, quem ensina, ensina alguma coisa a alguém” (Freire, 2014, p. 25). Dessa maneira, partiremos da perspectiva do professor crítico e reflexivo, que analisa e aprende com sua trajetória: “gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado” (Freire, 2014, p. 59).

Freire (2017) em seu imperativo ‘ser um ser no mundo’ nos convoca a pensar no exercício coletivo das práticas educativas, uma vez que as compreende como capazes de transformar a condição humana. Nesse sentido, o conceito de ‘inédito viável’ freireano parece-nos pertinente a uma discussão que tem como centralidade a formação de professoras e professores e dessa forma, as possibilidades oriundas deste fazer no mundo. Ao longo de suas obras, Paulo Freire tem como concretude aspectos essenciais à ação docente e um deles é o ato de esperar. Em nota do livro *Pedagogia da Esperança*, Ana Maria Araújo Freire (2014a), apresenta alguns elementos que se referem ao que seria o ‘inédito viável’ freireano, muito presente em suas obras:

(...) algo que o sonho utópico sabe que existe, mas que só será conseguido pela práxis libertadora (...) é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada, e quando se torna um ‘percebido-destacado’ pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade (Freire, 2014a, p. 278-279).

Reitera-se, portanto, a aproximação da professora-pesquisadora /professor-pesquisador à realidade estudada (alunos com os quais se estabelece docência) como um ato de planejar a ação, de pensar sobre a realidade e dessa forma, incidir sobre ela. O ‘inédito viável’ seria nesse sentido, a percepção da professora/professor como construtora/construtor do mundo, isto é, aquela/aquele que capaz de criar utopias como planos de possibilidades também seja aquela/aquele que coletivamente aja para torná-los possíveis, a partir de uma análise crítica da realidade. Reside nesse aspecto de centralidade da ação docente, o ‘inédito viável’ freireano como aporte teórico que orienta aquilo que nesta pesquisa vislumbramos como exercício inerente à formação inicial docente: a práxis que retoma a realidade como um plano de ação possível à transformação.

No âmbito dos saberes docentes e formação profissional, utilizaremos das reflexões de Tardif (2020), já citado anteriormente, e de sua compreensão da pluralidade compósita dos conhecimentos dos professores. Vivemos um tempo de incertezas em que os saberes de professoras e professores são questionados. Tardif (2020) infere que o saber do professor é formado por diversos saberes, advindos de sua formação profissional, currículos, prática cotidiana, dentre outros. O autor salienta ser esse saber essencialmente heterogêneo, isto é, decorrente de experiências em que o professor relaciona-se com o seu trabalho, refletindo criticamente sobre ele.

Tardif (2020) recupera ainda, como elementos explicativos para tratar sobre a temática ‘saberes docentes’ questões referentes a quebra de paradigma na educação que fez com que a escola e consequentemente professor e sua formação ocupassem lugares outros na sociedade moderna. Tardif (2020) discute ideias que reafirmam a pluralidade dos saberes docentes e como tais saberes foram sendo ressignificados com o tempo para que pudessem atender a necessidade da prática docente, reiterando que com os anos a formação de professores passa de formação geral para formação profissional especializada. Assim, discorre:

Os mestres não existem mais. Nenhum saber é por si mesmo formador. Os mestres não possuem mais saberes-mestres (filosofia, ciência positiva, doutrina religiosa, sistema de normas e princípios, etc.) cuja posse venha garantir sua mestria: saber alguma coisa não é mais suficiente, é preciso também saber ensinar (Tardif, 2020, p.43-44).

A abordagem conceitual de Tardif (2020) nos auxiliará na compreensão das **experiências** das participantes, sobretudo, nos textos em que serão recuperadas experiências em que houver a interlocução com as professoras da educação básica (imersão do PRP). O autor analisa como os saberes experienciais são fundamentais à composição do *ethos* docente e como tais saberes estão em confluência com outros

saberes. Além disso, ressalta que através de uma análise crítica de sua ação, o professor identifica quais saberes são essenciais ao seu trabalho, constituindo-os como alicerces para sua profissão.

A análise realizada por Tardif (2020) extrapola o ‘consenso’ de que os saberes docentes sejam advindos apenas daquilo que é aprendido nas universidades e espaços de formação. Ademais, em tópico que trata sobre ‘formação de professores’ o autor questiona a ausência dos ‘professores de profissão’ na formação dos futuros professores, aspecto esse a ser analisado mais adiante por nossa pesquisa. Sobre isso, o autor ressalta:

É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competências para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se te-conheça que possuem a competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isto é, ter o poder e o direito de determinar, com outros atores da educação, seus conteúdos e formas (...). Universidades americanas e canadenses, também se procura implantar vários e novos dispositivos de formação nos quais os professores de profissão sejam considerados, de fato e de direito, formadores dos futuros professores. Esses fenômenos, e muitos outros semelhantes, mostram que a formação para o magistério está se transformando lentamente, mas na direção certa, dando um espaço cada vez maior aos professores de profissão, os quais se tornam parceiros dos professores universitários na formação de seus futuros colegas (...) (Tardif 2020, p.240-241).

Assim, outro importante fio condutor apresenta-se: a relação teoria-prática dentro do processo de formação de nossas professoras e professores. Sabe-se que há um descompasso entre aquilo que está escrito e previsto em documentos oficiais e currículos e o que é vivido pelos licenciandos. A ausência de clareza na compreensão dos elementos conceituais ‘teoria-prática’ implica em outras imprecisões e indefinições no Brasil.

No que concerne a discussão sobre teoria-prática, trabalharemos elucidações de Candau (2012) tendo em vista as contribuições da autora para tal discussão e a urgência em dialogarmos acerca do esvaziamento de tais conceitos, sobretudo na incompreensão de sua indissociabilidade. Cotidianamente concepções distorcidas sobre teoria-prática permeiam discursos e propagam visões dicotômicas e associativas. Em tempos de constante silenciamento e propagação de inverdades, é imprescindível que reafirmemos o espaço das discussões e do debate acerca dos conceitos e suas epistemologias em pesquisas científicas como ancoradouro para discussões sobre o campo a ser pesquisado.

De acordo com Candau (2012), ao longo do processo de construção da formação de professores no Brasil acreditou-se em uma relação teoria-prática dicotômica, em que teoria e prática representassem conceitos opostos. Desse modo, caberia aos teóricos (universidade) pensar, elaborar hipóteses e refletir, enquanto aos práticos (escola) caberia

executar, fazer, replicar, agir... Essa relação imprime uma hierarquização de saberes, determinando quais saberes seriam socialmente legitimados. Acreditamos que a relação universidade e escola, dentre outras questões, encontra na visão dicotômica de ‘teoria-prática’ um desafio importante a ser discutido entre pares.

Já em uma perspectiva associativa entre teoria e prática pouco avançamos no que tange o debate sobre formação de professores, haja vista que esta perspectiva busca a aplicabilidade da prática na teoria e da teoria na prática. A ausência de aplicabilidade imediata invalidaria tanto teoria quanto prática. Tal compreensão alerta para discursos pragmáticos e difundidos como possíveis soluções para a ‘formação incipiente de professores no Brasil’. Práticas aplicacionistas, por exemplo, enveredam por currículos cujas disciplinas são instrumentais, em que os conhecimentos práticos não se articulam com a teoria e pela busca de ‘receitas’ para ensinar o professor a ser professor.

A superação apresentada pela autora e que direcionará o presente trabalho, está pautada em uma visão dialética de unicidade entre teoria-prática em que os conceitos estão imbricados. São, portanto, teoria e prática epistemologicamente dependentes e assim sendo, não ser possível existir teoria sem prática, nem tampouco prática sem teoria. A superação do ‘paradigma do consenso’ acerca das questões conceituais de ‘teoria-prática’, isto é das visões dicotômicas e associativas, prevê a superação da hierarquização dos saberes e dos saberes compartimentados, através do investimento em instrumentalizar os licenciandos a cientificamente interpretarem a realidade, a partir do que a circunscreve.

Nesse sentido, a unicidade de ‘teoria-prática’ se dá a partir da práxis – movimento no qual o sujeito age sobre o mundo, transformando-o ao mesmo tempo em que é transformado por sua ação. Quando falamos sobre o trabalho docente, compreendemos a práxis essencial à atividade e à sua feitura, uma vez que através dela acontece a simbiose ‘ação-reflexão-transformação’ e pela qual a professora se constrói professora. E assim, trataremos sobre o que Candau (2012) reintera como sendo ‘práxis criadora’: ‘o que ensinar’, ‘para que ensinar’, ‘para quem ensinar’, ‘com quem ensinar’, ‘sobre o que ensinar’... Os escritos autobiográficos das participantes anunciarão mais adiante, elementos fundamentais para a discussão sobre a ‘práxis criadora’ e a construção da professora, enquanto sujeito sócio-histórico.

O ‘fazer-se professora’, anunciado no título deste trabalho, perpassa por múltiplos movimentos que antecedem a entrada dos licenciandos nas universidades. Tornamo-nos professores ao longo da vida e assim nos fazemos também seres humanos ativos e

pertencentes a um lugar e a uma história. Roldão (2007) nos auxilia a pensar a pesquisa a partir do questionamento: “O que distingue o professor das demais profissões?” (2007, citado por Reis Monteiro, 2000). A autora aponta a ‘ação de ensinar’ como o caracterizador distintivo do professor. Sobre a ‘ação de ensinar’, trabalho pedagógico observado e experienciado pelas participantes da pesquisa no Programa Residência Pedagógica da UFRRJ, Roldão (2007) infere se tratar de uma ação atravessada por uma tensão profunda. Tal afirmação não diz respeito apenas à inadequação dos professores a novas tecnologias do século XXI. A tensão que impacta a clarificação do que é ‘ensinar’ nos dias atuais diz respeito ao surgimento de novos paradigmas em que ‘transmitir conhecimentos’ não mais responde a inquietudes referentes também às questões multiculturais e desiguais das sociedades em que vivemos.

É neste horizonte que discutiremos os saberes profissionais docentes, pensando, a partir de Gatti (2010), as compreensões a respeito da ‘formação para profissão’ e o termo ‘profissionalidade’. Gatti (2010) afirma que os saberes profissionais dos professores correspondem a muito mais que conhecimentos específicos da área em que atuam. São habilidades pedagógicas, didáticas, relacionais e éticas necessárias para o ensino e a aprendizagem dos estudantes. Promovem a construção de autonomia, elevação do nível de qualificação e a capacidade de solucionar questões inerentes à prática educativa. Portanto, a autora reitera que:

profissionalidade é o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional (...) a profissionalização de professores implica a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade (Gatti, 2010, p. 1360, citado por Ramalho, Nuñez e Gauthier, 2003, p. 61).

As reflexões referentes ao conceito de profissionalidade atravessam a formação de professores, de modo que orientam tanto a formação inicial, como a formação continuada. A autonomia reconhecida por Gatti (2010) como resultante do exercício da profissionalidade docente nos leva a pensar sobre os processos formativos atuais. A visão ressaltada pela autora acerca da profissionalidade docente diz respeito à execução de um trabalho específico que demanda competências teóricas e práticas, bem como a capacidade de adaptação e reflexão constantes. Será possível pensar mais adiante a respeito das experiências vivenciadas pelas participantes na imersão do PRP e o despertar de tal profissionalidade e assim sendo, recuperaremos os elementos salientados por Gatti (2010) na análise de dados da pesquisa.

É urgente que também discutamos o avesso da profissionalização, isto é, o intenso processo de desprofissionalização, vivenciado pelos professores na crise da educação da sociedade moderna. Ao mesmo tempo em que críticas são lançadas à ineficiência da escola e de seus professores, depositam-se expectativas de um futuro possível a partir da educação. Tendo como prerrogativa a certeza de que repouse sobre os educadores a construção de espaços de formação pessoal e de desenvolvimento democrático, tomamos Nóvoa (2017) como importante arcabouço teórico. O autor não desconsidera que a profissionalização do professor aconteça no/pelo trabalho e dessa forma, destaca que a desprofissionalização aconteça por: i) níveis salariais baixos e condições desfavoráveis para lecionar; ii) lógicas de burocratização e controle nas escolas; iii) discurso da eficiência (competição e ‘prêmios’ àqueles com melhores resultados); iv) retorno a ideologias de ‘notório saber’. A análise realizada por Nóvoa (2017) é fundamental para compreensão do caráter social, cultural e político que ‘compõe o ser professora’, entendendo ser a residente – professora em construção, aquela que elabora seu próprio processo formativo, a partir também de reflexões sobre as condições de trabalho de sua profissão.

Partindo desta provocação, Nóvoa (2017) reitera ser um caminho possível para a formação profissional dos professores uma matriz curricular de ‘formação para profissão’, assim como Gatti (2010). Nesse sentido, destaca a importante missão das universidades em formar para profissão, elencando mecanismos que estreitem a relação universidade e escola e a dimensão intelectual e investigativa das IES. O autor reflete sobre a questão da ‘formação para profissão’ a partir de alguns questionamentos:

(...) como é que se atraem e se recrutam os estudantes para as licenciaturas? Como é que se organiza a formação em permanente ‘vaivém’ com as realidades escolares? Como é que se entrelaça a formação e a profissão? Como é que se constroem modalidades de residência docente que permitam uma entrada mais acompanhada e segura na profissão? Como é que se integra, no exercício profissional, uma dinâmica de reflexão, de partilha e de inovação durante a qual nos vamos formando em colaboração com os nossos colegas? (Nóvoa, 2017, p.1113).

Nóvoa (2017) propõe alguns ‘deslocamentos’, no intuito de encontrar caminhos possíveis para o desenho de uma ‘formação para profissão’. De certo modo, os ‘deslocamentos’ apontados pelo autor coadunam-se com o processo formativo proposto pelo ‘Programa Residência Pedagógica’ da Capes, sendo necessário identificar, por meio desta pesquisa, semelhanças e diferenças entre tais conjecturas. Nóvoa (2017) afirma que existe a necessidade em definir a especificidade da formação profissional docente, através

do despertar de uma aprendizagem cognitiva (pensar como professor), aprendizagem prática (agir como professor) e aprendizagem moral (pensar e agir com a ética docente).

No texto ‘Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente’, António Nóvoa traz elementos de análise interessantes para esta e outras pesquisas que anseiem por investigar a formação de professores no cenário atual. Em diferentes trechos o autor vislumbra um espaço formativo outro, isto é, espaço que destoe do que está posto enquanto espaço de formação inicial. Ademais, Nóvoa (2017) propõe que a formação para profissional deva acontecer em espaço híbrido: “É necessário construir um novo arranjo institucional, dentro das universidades, mas com fortes ligações externas, para cuidar da formação de professores” (Nóvoa, 2017, p. 114).

Segundo Nóvoa (2017), as fortes ligações externas priorizadas para ‘formação para profissão’ referem-se basicamente à elaboração de um ‘entre-lugar’, isto é, articulação entre universidade e escola, em que se reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação; entrelaçamento por meio da alternância em que haja momento de forte pendor teórico, seguido por momentos de problematização da prática a serem estudados pela reflexão e pesquisa. Desse modo, o autor reitera:

Nada substitui o conhecimento, mas o conhecimento de que um professor de Matemática necessita é diferente daquele que se exige a um especialista de Matemática. Não é um conhecimento menor ou simplificado. É um conhecimento diferente, ancorado na compreensão da disciplina, da sua história, dos seus dilemas e, acima de tudo, das suas potencialidades para a formação de um ser humano. A colaboração é a segunda palavra-chave. Nada se constrói no vazio. A colaboração organiza-se em torno de um trabalho conjunto sobre o conhecimento. Importante é construir um percurso integrado e colaborativo, coerente, de formação (Nóvoa, 2017, p.1116).

Para que o ‘entre-lugar’ aconteça, Nóvoa (2017) destaca alguns aspectos que são tidos por esta pesquisa como primordiais para análise do PRP: constituir-se como ‘lugar de encontro’ e de ‘ação pública’. Essas duas características marcam essencialmente o caráter inventivo e inovador de uma ação que se proponha ‘formar para profissão’, segundo Nóvoa (2017). Tal constatação diz respeito à urgência em elaborarmos espaços em que não haja hierarquia de saberes e ainda em que os professores de profissão tenham legitimado seu título de formador. Trata-se de um ponto particularmente importante: “Só assim conseguiremos construir comunidades profissionais docentes, que sejam comunidades de aprendizagem e de formação, e não meras reproduções de uma ‘teoria vazia’, que tantas

vezes marca o pensamento universitário, ou de uma ‘prática vazia’, infelizmente tão presente nas escolas” (Nóvoa, 2017, p.1117).

Ao que compete a ‘ação pública’ inerente à formação de professores podemos destacar o papel que os processos formativos possuem em ‘desvelar a realidade’, oportunizando ao licenciando uma macrovisão: contextualizada e plural das diferentes culturas em que o trabalho do professor incide. Ademais, a ação da professora e do professor na escola, maior agência de letramentos da sociedade, é intensa. A escola configura-se como espaço de luta e de poder e assim sendo, o debate sobre letramentos nessa e em outras pesquisas que anseiem a discussão sobre formação docente é inadiável.

A professora e o professor participam com seus estudantes de múltiplas práticas de letramentos e tal participação incorre em ler o mundo a partir de uma perspectiva em que todos possam ser autores de suas próprias histórias. Desvelar como tais práticas são construídas, elaboradas e reelaboradas nos cotidianos é imprescindível, uma vez que decorre dessa interação a aprendizagem. A relação construída com os textos ao longo do processo de escolarização perpassa a trajetória de ensino de todos os estudantes. Sabemos que muitas vezes a escola privilegia alguns letramentos, tornando alguns diálogos marginalizados. Quem os estudantes leem na escola? Com quais textos interagem? Sobre o que escrevem? Pensar sobre tais indicativos é também pensar sobre formação de professora e professores.

Street (2014), um dos principais pensadores do letramento, conduz nossas reflexões no que tange o caráter ‘crítico e ativo’ da formação de professores, uma vez que a compreendemos enquanto lugar em que acontece o diálogo dos múltiplos letramentos, oriundos das diferentes culturais que compõem a escola contemporânea. Faremos esse ancoradouro vislumbrando as intersecções existentes no transcurso da formação docente e na produção das práticas de letramento dentro e fora da escola.

Street (2014) debate com centralidade a existência de dois modelos dicotômicos de letramento: autônomo e ideológico. O primeiro isola o letramento como uma variável independente de suas conjunturas sociais e culturais e diz respeito à ideia de monocultura e história única que temos contato em ideários eurocentrados de educação. Street (2014) afirma que este modelo é assim nomeado ‘autônomo’, pois sozinho tem a pretensão de representar a si mesmo e ser legítimo, marcando uma contradição importante de ser destacada porque todo modelo autônomo é também ideológico, visto que todos os processos de leitura e escrita estão encaixados em relações de poder. Já o conceito

ideológico prevê as práticas de letramento indissoluvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder e reconhece o uso social da leitura e da escrita em diferentes contextos. O autor assinala que o conceito ideológico de letramento:

reconhece uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras (Street, 2007, p.466).

Nesse sentido, Street (2007) aproxima dois conceitos importantes no que tange a formação de professores: ‘pessoalidade’ e ‘letramento’. Quando realiza tal reflexão, destaca o como ideologicamente existe uma definição do que venha a ser um ser humano moral e de como tal definição está intrinsecamente ligada às práticas de letramento que tal pessoa desenvolve. Para exemplificar, recorda que “durante o Ano Internacional da Alfabetização, as organizações (UNESCO, inclusive) acabaram por associar letramento à idéia de uma pessoa plenamente humana, brilhando em contraste com o espaço escuro do ‘analfabetismo’” (Street, 20017, p.469). Tal constatação acentua a relevância do debate acerca dos letramentos em pesquisas sobre formação de professores, tendo em vista a necessidade em elaborar um discurso crítico que vá de encontro às tendências homogeneizadoras de submissão ao diverso.

Existe, portanto, aquilo que chamamos de letramento dominante. Aquele que está intimamente atrelado à hegemonia e definido como padrão pela sociedade. A escola, como principal agência de letramento, torna-o legítimo, marginalizando os demais letramentos e consequentemente as pessoas e identidades que os produzem. Por conseguinte, temos como outra importante ancoragem a teórica Rojo (2009) e suas reflexões no que concerne aos ‘multiletramentos’ ou ‘letramentos múltiplos’. A autora disserta que são letramentos locais ou ‘vernaculares’ aqueles que têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais, não regulados. O estudo sobre ‘multiletramentos’ ou ‘letramentos múltiplos’ visa entrelaçar as práticas educacionais à vida, dirimindo os processos de marginalização e exclusão social decorrentes de uma cultura escolar pautada em padrões unitários dominantes. Esse termo também trata letramentos digitais que atualmente permeiam os cotidianos de alunos e professores.

O termo letramentos no plural anuncia um tratado feito por Rojo (2009), que reflete a partir de Brian Street a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e de seus usos. Tal compreensão alarga a discussão sobre letramentos, trazendo-nos ao debate sobre práticas contra-hegemônicas, silenciadas e negligenciadas que acontecem

dentro e fora da escola e que são inerentes à formação de professoras e dos professores. Rojo (2010) disserta que

(..) como são muito variados os contextos, as comunidades, as culturas, são também muito variadas as práticas e os eventos letrados que neles circulam. Assim é que o conceito de letramento passa ao plural: deixamos de falar em “letramento” e passamos a falar em “letramentos”(Rojo, 2010, p.27).

A dificuldade em definir ‘o que é ensinar’ e consequente ‘o que é ser professor’ na contemporaneidade muito tem a ver com as mudanças tecnológicas vivenciadas e a concentração do capital e do poder nas mãos de uma minoria, sendo a imensa maioria da população desprestigiada dos eventos de letramento valorizados pela sociedade. Além disso, os discursos vernaculares são silenciados, também na crítica tecida por Freire (1987): “a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freia a criatividade, ao inibirem sua expansão” (Freire, 1987, p. 86).

Parece-nos pertinente estabelecer a ótica dos letramentos para fim de análise dos discursos construídos pelas participantes desta pesquisa, uma vez que a compreensão da dialogicidade presente nesses discursos (Fiorin, 2008) compõe o ‘ser professora’. Ademais, é imprescindível que conheçamos, por meio dos escritos (auto) biográficos, os letramentos elaborados no chão da escola e como as residentes relacionam-se com tais práticas em seu processo de formação profissional. Os discursos rememorados pelas participantes através de seus escritos (auto) biográficos serão compreendidos à luz da teoria bakhtiniana, que compreende a linguagem como construída por múltiplas vozes: sociais e situadas. De acordo com Fiorin (2008), Bakhtin elucida que o ato de dizer, torna o homem responsável por seu próprio posicionamento discursivo, carregado de expressão e de valor, oriundo das diferentes vozes sociais presentes em seu enunciado.

Logo, o ato de dizer, provocado pelo ateliê biográfico de projeto (dispositivo metodológico desta pesquisa), desvelará atravessamentos a que as professoras cotidianamente vivenciem ao mesmo tempo em que de maneira responsiva, anuncia o vivido a respeito do que as cerca. Bakhtin (1997) anuncia que:

o valor biográfico pode ser o princípio organizador da narrativa que conta a vida do outro, mas também pode ser o princípio organizador do que eu mesmo tiver vivido, da narrativa que conta minha própria vida, e pode dar forma à consciência, à visão, ao discurso, que terei sobre minha própria vida (Bakhtin, 1997, p. 166).

O arcabouço bakhtiniano nos auxiliará, sobretudo na análise de dados, para que possamos compreender substancialmente as ‘vozes sociais’ que perpassam o discurso

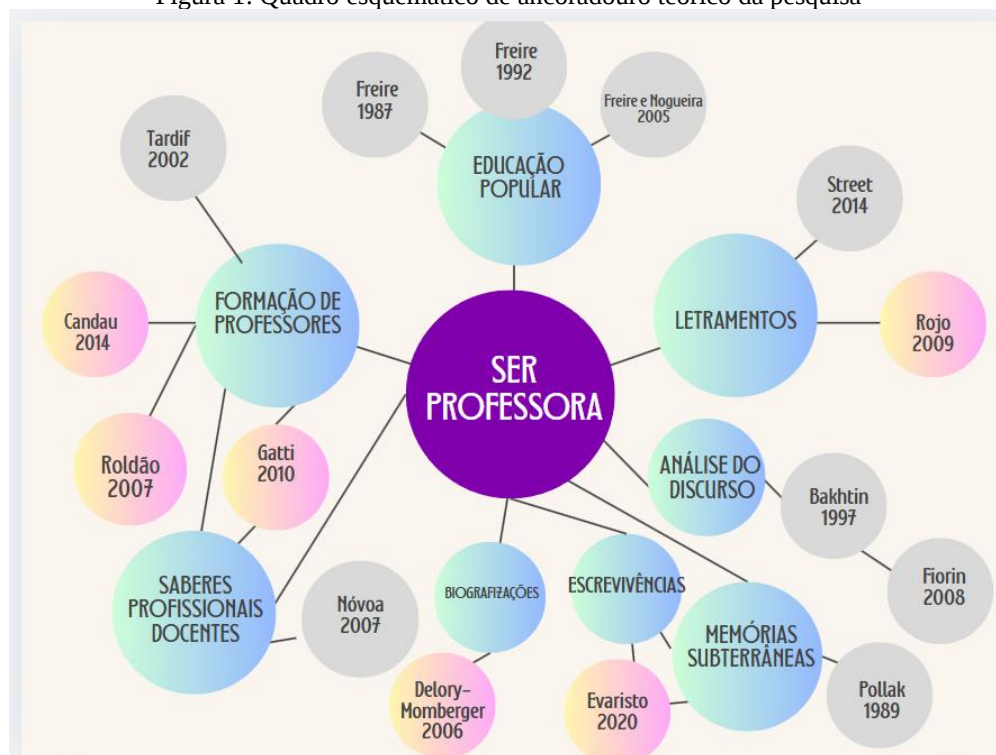
(auto)biográfico das residentes do PRP, elucidando diferentes significados das experiências vivenciadas nos contextos. Fiorin (2008) detalha que sob às ‘vozes sociais’ operam-se forças. Portanto, o discurso é formado por ‘vozes centrípetas’ (vozes impermeáveis e resistentes) e ‘centrífugas’ (vozes mutáveis e híbridas, permeáveis à impregnação de outras vozes), ambas submetidas ao poder. Fiorin (2008) afirma que segundo Bakhtin:

O mundo inteiro é a dialogização da heterogeneidade de vozes sociais. Os enunciados, construídos pelo sujeito, são constitutivamente ideológicos, pois são uma resposta ativa às vozes interiorizadas. Por isso, eles nunca são expressão de uma consciência individual, descolada da realidade social, uma vez que é formada pela incorporação das vozes sociais em circulação na sociedade. Mas, ao mesmo tempo o sujeito não é completamente a sujeitoado, pois ele participa do diálogo de vozes de uma forma particular, porque a história da constituição de sua consciência é singular. O sujeito é integralmente social e integralmente singular. Ele é um evento único, porque responde a condições objetivas do diálogo social de uma maneira específica, interage concretamente com as vozes sociais de um único modo. A realidade é centrífuga, o que significa que ela permite a constituição de sujeitos distintos, porque não são organizados em torno de um centro único (Fiorin, 2008, p 58).

O discurso da professora em formação, objeto de estudo desta pesquisa, é forjado, portanto, pela ‘valentia’: “Gente que ‘se forma’ na prática de sua opção e essa ‘formação’ traz uma certa competência e essa competência alimenta a valentia (ou é coragem...?) de seguir teimando” (Nogueira e Freire, 2005, p.50). É a insistência que temos em fazer ‘o nosso fazer’, em contraposição ao que está posto, ao *status quo*. A pesquisa possui, portanto o intento em identificar, através dos escritos (auto) biográficos, a clarificação do que ‘é ser professora’ e quais saberes são primordiais para que se constitua uma profissional reflexiva e crítica e desse modo, identificar indícios de quais elementos da formação e da participação como residentes corroboram para construção de saberes profissionais.

Segue abaixo o quadro esquemático que ilustra o como a presente pesquisa constrói seu ancoradouro teórico, tendo como eixos organizacionais as temáticas que circunscrevem a pesquisa.

Figura 1: Quadro esquemático de ancoradouro teórico da pesquisa



Fonte: Produção da autora.

No próximo tópico discutimos o surgimento da ‘Residência Pedagógica’ e de como esse termo passou a compor uma política pública de formação de professores em âmbito nacional a partir de 2018, sendo extinta em 2024. O MEC vem apresentando alguns programas de incentivo à Formação de Professores como o Pé de Meia para as Licenciaturas e Prova Nacional de Licenciaturas, além do retorno do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) ao seu formato original, que abarca todos os períodos das licenciaturas. Consideramos mesmo após o término do Programa Residência Pedagógica relevante a condução desta pesquisa haja vista a capilaridade, diversidade em propostas organizacionais pouco exploradas e temporalidade que o programa apresenta. Ademais, é salutar que realizemos levantamentos e reflexões acadêmicas a respeito dos impactos de diferentes programas de âmbito formativo docente, sobretudo em espaços periféricos.

Isto posto, conhecer o PRP e sua estruturação história implica em também conhecer a história que vai sendo escrita por professoras e professores brasileiros em formação, haja vista a abrangência de diferentes programas de fomento à formação inicial de professores em todo Brasil. Assim, torna-se inadiável pesquisá-lo, conhecê-lo e analisar suas

contribuições para formação de professoras e professores de uma universidade da Baixada Fluminense, mesmo que não haja previsão de novas edições.

2.2 O surgimento da Residência Pedagógica: panorama histórico do PRP no Brasil

Como já fora salientado anteriormente, as lacunas existentes no processo de formação inicial dos professores desencadearam discussões legais a respeito dos currículos dos Institutos de Ensino Superior. A primeira vez que o termo residência foi utilizado no Brasil foi a um Projeto de Lei do Senado nº227/2007 (BRASIL, 2007) que versava a respeito da obrigatoriedade de professores da educação infantil e ensino fundamental anos iniciais a cursarem uma ‘residência educacional’. Tal residência seria composta por no mínimo oitocentas horas, com direito à bolsa de estudos e, diferentemente do PRP proposto pela Capes em 2018 e caracterizava-se como etapa ulterior à formação inicial.

No modelo de ‘residência educacional’, proposto pelo Projeto de Lei do Senado nº227/2007, identificamos analogia à residência médica, desde seu nome até a escolha por acontecer na etapa posterior à formação inicial. Além disso, segundo Faria e Diniz-Pereira (2019) o texto do referido projeto ressalta os bons resultados da residência médica no que diz respeito à relação de troca entre os médicos iniciantes e os médicos experientes, elementos esses estruturais para o ‘residência educacional’.

De acordo com Sobreira (2010) considerar a ‘residência’ como etapa ulterior à formação docente incorre em algumas contradições. A obrigatoriedade de oitocentas horas de trabalho na escola sem que as mesmas fossem consideradas como etapas da carreira profissional docente e o entendimento equivocado do espaço da graduação como sendo conceitual e teórico e o da ‘residência educacional’ destinado à prática, são inconsistências presentes no projeto de Projeto de Lei do Senado nº227/2007. O referido projeto de lei foi lido em audiência pública em 2009, mas não foi votado.

De acordo com Faria e Diniz-Pereira (2019) em 2012 a proposta foi retomada por meio do Projeto de lei nº284/2012, dessa vez com o termo residência pedagógica. Nele, a etapa formativa não seria de caráter obrigatório, defendendo que a certificação na residência pedagógica pudesse ser legitimada como pontuação em processos seletivos e ainda como formação continuada para professores já em exercício. Tal proposição acontece no Colégio Pedro II, localizado no município do Rio de Janeiro, sob o título ‘Residência Pedagógica Docente’ - Portaria nº 206 de 21 de outubro de 2011 (Capes,

2011). Com duração de nove meses e quinhentas horas de atividades, o ‘Residência Pedagógica Docente’ no Colégio Pedro II oferta, até os dias atuais, bolsa e título de ‘Especialista em Docência do Ensino Básico’ a professores da educação básica de escolas públicas (que tenham sido aprovados em processo seletivo para tal residência) que possuam licenciatura plena. O programa prevê imersão no campus do Colégio Pedro II e a aplicação de projetos a serem desenvolvidos nas escolas em que os residentes atuem como professores regentes.

Também em 2011 outro projeto, inspirado na ‘residência pedagógica’, fora proposto pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em São Gonçalo, com professores egressos do curso de Pedagogia. De acordo com Fontoura (2011), essa experiência pautou-se na investigação dos percursos formativos de egressos e sua inserção profissional, caracterizando-se ainda como uma ‘rede de apoio’ aos professores em começo de carreira.

Conforme Faria e Diniz-Pereira (2019) detalham em suas pesquisas, outro projeto relevante inspirado no modelo de ‘residência’ foi o ‘Projeto Residência Docente’ do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/UFMG) iniciado em 2014, que optou por abarcar uma formação voltada aos professores recém-formados, atuantes em escolas públicas. Em um vínculo com a Secretaria Municipal de Contagem, o projeto da UFMG teve como objetivo central, assim como no projeto do Colégio Pedro II, atender em caráter formativo, professores com até três anos de diplomação em licenciaturas.

As proposições elencadas anteriormente relacionam-se com propostas ulteriores à formação inicial do professor e próximas a propostas de ‘residência’ apresentadas pelos projetos que tramitaram na esfera federal. Contudo, outras iniciativas de IES pelo Brasil desenvolveram antes do Programa Residência Pedagógica de 2018 (CAPES), propostas para a formação inicial dos licenciandos.

Conforme Martins (2012), em 2009 a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) iniciou o próprio ‘Programa de Residência Pedagógica’ alinhado ao Estágio Supervisionado. Em parceria com as escolas públicas da região, a UNIFESP propiciou, a partir da segunda metade do curso de licenciatura em Pedagogia, quatro modalidades de residência pedagógica em regime de imersão: Docência em Educação Infantil, Docência em Ensino Fundamental – anos iniciais, Docência em Educação de Jovens e Adultos e Gestão Educacional. De acordo com Martins (2012), o residente deveria realizar um plano

de ação pedagógica na escola, recebendo apoio do professor orientador de estágio da universidade (preceptor).

Outro exemplo é a iniciativa do Centro Pedagógico (CP) da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais que teve início em fevereiro de 2011 e previa a imersão dos licenciandos no colégio de aplicação da Universidade. Denominado Projeto Imersão Docente (PID)⁶ - almejava que licenciandos vivenciassem a realidade docente no colégio de aplicação, desarticulado do estágio curricular. De acordo com Faria e Diniz-Pereira (2019), fora oportunizado o efetivo exercício da docência, de forma orientada e situada em determinadas condições de formação que se mesclassem as condições de trabalho à formação na escola. Vale ressaltar que, o colégio de aplicação em que o PID⁷ é realizado está sob-responsabilidade da Pró-Reitoria de Graduação da UFMG.

No PID, idealizado pela Universidade Federal de Minas Gerais, são anunciadas algumas proposições que veremos explicitadas mais adiante, quando detalharmos o Programa Residência Pedagógica da Capes (2018). Os licenciandos possuem carga horária de 25 horas semanais, distribuída em atividades que acompanham a rotina escolar dos alunos, encontros de orientação e encontros de formação geral com coordenadores do projeto. Participam ainda de algumas reuniões pedagógicas, preparação de material, planejamento de aulas e do próprio exercício da docência. Segundo Faria e Diniz-Pereira (2019), para exercer a docência por meio de uma aula prática, o licenciando deveria elaborar com seu orientador no CP/UFMG um plano de trabalho em que explicitasse a ementa, os objetivos, os conteúdos, a metodologia e os critérios de avaliação. As aulas seriam planejadas e/ou validadas continuamente nos encontros de orientação.

Outra experiência, pautada em alguns princípios de ‘residência pedagógica’, foi o Programa Residência Educacional da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em 2013. Segundo, Faria e Diniz-Pereira (2019) tratou-se de uma política pública e vinculado ao estágio supervisionado e previa a melhoria na qualidade do ensino em escolas estaduais, identificadas pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Com limite diário de seis horas e semanalmente de quinze horas, o Programa Residência Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo visava a

⁶ O processo seletivo se dá por meio da análise do *curriculum vitae* e/ou histórico escolar da graduação e entrevista.

⁷ O projeto conta com trinta bolsas de monitoria que são distribuídas, por meio de processo seletivo, a estudantes das seguintes áreas da UFMG: Arte, Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia.

atuação para superação de dificuldades de aprendizagens de alunos de escolas apontadas como público-alvo do programa. Com a concessão de bolsa-estágio e auxílio-transporte objetivou-se que os estudantes de cursos de licenciatura realizassem o estágio curricular obrigatório nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em escolas contempladas pelo programa e que possuísem perfil para tal atuação, isto é, aquelas com resultados insatisfatórios. Contudo, preocupa-nos que o processo formativo de professores seja vinculado a proposições tendenciosas que se utilizem erroneamente do trabalho de tais estudantes, tomando-os como alternativa barata à superação de dificuldades presentes no sistema educacional brasileiro.

Assim, é possível identificarmos que ao longo de décadas elementos conceituais passaram a constituir aquilo que denominamos ‘residência pedagógica’, presente no senso comum e também em projetos de lei e políticas governamentais. Por muitos compreendida como fundamental à formação docente, por outros como uma alternativa possível para mitigar questões históricas de desigualdade educacional. Acreditamos que tais conjecturas e contradições devam embasar reflexões contemporâneas acerca da formação de professores no Brasil: qual é o lugar da formação docente?

2.2.1 Política Nacional de Formação de Professores: passos que antecederam o Programa Residência Pedagógica da Capes (2018)

“Cá estamos, em 2002, sob a vigência de nova onda reformista advinda de legislação recente (Leis nº 9.394/96 e nº 9.424/96): Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), Parâmetros, Diretrizes Nacionais... Mudam as expressões, mas seguimos sendo, como já dizia um velho historiador, ‘o país dos decretos e das reformas educacionais’ (TOBIAS, 1991). Promessas. Palavras”

Vieira, *cit.*, p. 18.

A epígrafe acima retirada de um livro de 2002 de Sofia Lerche Vieira sobre ser professor discute criticamente uma ‘era reformista em educação’ do novo século. Tal constatação respalda-se nos surgimentos de decretos, leis, alterações em leis e programas voltados para o que mais adiante chamaríamos de Política Nacional de Formação de Professores. Tal preocupação consiste no descompasso quantitativo de professores sendo formados pelas IES e as vagas ofertadas para docência no país no começo do século.

Podemos salientar que o período de elaboração do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE 2001 – 2010) já iniciara discussões no que tange a formação inicial dos professores, propondo em suas metas uma política global de formação de professores. Tal

documento foi elaborado em atendimento às demandas internacionais, principalmente as estabelecidas pela *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* - Unesco e também aquelas apresentadas pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – Pisa e o estabelecimento de metas projetadas a partir da lógica neoliberal para educação.

O Plano Nacional de Educação (2001 – 2010) e (2014 -2024) constitui-se como impulsionador das políticas de valorização do magisterio, uma vez que trouxe em seus dois documentos metas específicas quanto à valorização, qualificação em todos os níveis educacionais, além de discussões acerca de plano de carreira, formação continuada e piso nacional. Vale ressaltar que tal conjectura favoreceu diálogos posteriores e a criação de políticas públicas.

Em 2003, foram iniciadas algumas discussões sobre a formação dos profissionais docentes pela Comissão para Aperfeiçoamento do Ensino Médio e Profissional (Campeb) em consonância com o Plano Plurianual (2004-2007), documento que continha questões referentes à formação dos profissionais da educação. Em 2007, o Conselho Nacional de Educação (CNE) apresentou um importante relatório elaborado a partir de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) - dados referentes ao alarmante declínio do número de licenciandos em todo país. Tal constatação deu início a outras discussões acerca da urgência em construir políticas públicas voltadas para o incentivo à docência:

De imediato, o MEC deverá implantar um programa de bolsas de incentivo à docência para os alunos desses cursos, nos mesmos moldes da iniciação científica, que tanto vem contribuindo para o desenvolvimento científico e tecnológico do país (CNE, cit., p 22).

A partir de então, o Brasil vivenciou alguns movimentos importantes que culminariam mais adiante na constituição de uma Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Em 2006, a Capes é autorizada por meio da Lei nº 11.273, a financiar bolsas de estudo e pesquisa a professores da Educação Básica da rede pública. Este movimento antecede o Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007 - Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação que diz respeito à participação direta, incentivo e apoio à implementação, pelos demais entes federados, de programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação (art. 2º, inciso XII). Surge então, o Plano de Ação Articulado (PAR) - conjunto de ações de apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação. O PAR proporcionou aos estados e municípios a oportunidade de diálogos sobre as demandas e necessidades com vistas a

receberem apoio do Ministério da Educação e Cultura.

Já o Edital MEC/CAPES/FNDE 01/2007 instituiu pela primeira vez o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) com repasse de bolsas para licenciandos que participassem de projetos aprovados pela Capes. Tais projetos teriam que ser elaborados pelas IES com o intuito de fomentar a integração de universidade – escola no processo formativo dos licenciandos.

Finalmente em janeiro de 2009, inaugura-se a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, por meio do Decreto nº 6.755. Caberia à Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica estipular a atuação da Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada. Logo, articulam-se as criações do Pibid, como iniciativa à docência (art.10) e a elaboração do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) como resposta à necessidade de expansão de oferta do ensino superior aos professores da educação básica da rede pública (art. 11, inciso III).

2.2.2 Pibid, uma ação voltada para a iniciação à docência

Antes de tratarmos sobre o Programa Residência Pedagógica (PRP) é salutar que dialoguemos sobre o Pibid, política pública voltada para o incentivo à docência. O intento em trazer as diretrizes centrais do Pibid consiste em apresentá-lo como proposta que antecede o PRP, uma vez que o mesmo inaugurou ações formativas para licenciaturas em âmbito nacional.

O panorama político em que o Pibid foi desenhado corresponde ao segundo mandato do Governo Lula, em um contexto em que também outros programas figuravam no cenário educacional brasileiro, tais como: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência). Tais programas consistiram em propostas educativas voltadas à educação superior e à formação docente em articulação com a educação básica.

Em seu primeiro edital, o Pibid traz como escopo o anseio por incentivar e valorizar o magistério, oportunizando concomitantemente o aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica. Como diferencial oferta bolsas aos licenciandos participantes, aos professores da universidade que supervisionem o programa

e aos professores da educação básica, tidos como cofomadores do Pibid. Os estudantes participantes necessitavam exercer atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica. De acordo com seus editais, a atuação prevista pelo Pibid visava instituir a integração entre teoria e prática para a aproximação entre universidades/escolas, em prol da melhoria de qualidade da educação brasileira. De acordo com pesquisa da Fundação Carlos Chagas de 2014:

O Pibid traduz de forma inequívoca os princípios e o compromisso da Capes com a formação de professores. Iniciando em 2009 com 3.088 bolsistas e 43 instituições federais de ensino superior, em 2014, o Pibid alcançou 90.254 bolsistas, distribuídos em 855 campi de 284 instituições formadoras públicas e privadas (em 29 delas há também programas para as áreas da educação escolar indígena e do campo) (Gatti, 2014).

Proposto em 2007, o Pibid recebe somente a partir do Decreto nº 7219/2010 (Brasil, 2010) *status* legal. Contudo, foi por meio da lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013 que o Pibid passou a constar na LDB: “incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência...” (Brasil, 2013).

Ao longo dos anos, o Pibid contou com a publicação de editais, sendo o de 2009 responsável pela adição das licenciaturas de filosofia, sociologia, letras e pedagogia, anteriormente não contempladas. Em 2010, o lançamento do Pibid-diversidade, que visava fomentar projetos envolvendo as licenciaturas de educação no campo e educação indígena, marca outra importante mudança dos editais do Pibid⁸, dessa vez no fomento às questões etnico-raciais, sociais e ambientais.

Além do acréscimo de novas licenciaturas ao Pibid, os editais também foram ao longo do tempo trazendo considerações importantes no que diz respeito ao estabelecimento de ‘metas’. Em suma, o Pibid apresenta como principais objetivos: i) incentivar os estudantes que optam pela carreira docente; ii) promover a melhoria da formação inicial de professores; iii) promover a melhoria da qualidade da educação básica (Brasil, 2010, p.1).

O cumprimento do ‘item i’ diz respeito ao aumento de matrículas nas licenciaturas e conseqüentemente à entrada de tais professores no mercado de trabalho, já os demais objetivos tratam sobre ‘promoção de melhorias na formação inicial dos professores em consonância com avanços na qualidade educação brasileira’. Como alinhamento a tais

⁸ O programa teve seu tempo de duração alterado algumas vezes. Atualmente a bolsa tem duração de até 24 meses, prorrogável pelo mesmo prazo. Para coordenação e supervisão, de até 48 meses, também prorrogável por igual período.

interesses, a proposta do Pibid fora alinhavada a instrumentos de mensuração avaliativa, tais como: Provinha Brasil, Prova Brasil, Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem):

(...) proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o IDEB e o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, Saeb, Enem, entre outras (Brasil, 2010a, b, p. 3).

Tais apontamentos continuaram presentes nos demais editais, sem que houvesse a citação literal dos instrumentos avaliativos antes mencionados. Contudo, evidencia-se uma importante inclinação formativa às agendas internacionais. Além disso, questiona-se acerca de quais reflexões sobre ‘teoria-prática’ poderiam ser suscitadas a partir dos alinhamentos referidos.

A estrutura organizacional do Pibid está presente no PRP, lócus da presente da pesquisa, e tal compactuação justifica-se quando em 2018 o Pibid é fragmentado, passando a contemplar apenas licenciandos que estivessem ainda na primeira metade de seus cursos. A partir de então, licenciandos com mais de 50% do curso concluído deveriam concorrer a vagas do Programa Residência Pedagógica da Capes.

Vale ressaltar que, tanto o Pibid⁹ quanto o Programa Residência Pedagógica da Capes são políticas públicas que dialogam com os interesses do cenário político nacional e assim, estão implicadas no cumprimento de metas pré-estabelecidas. A criação e implementação do Pibid, por exemplo, foi antecidida por uma série de discussões, atravessadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010 / PNE 2014-2024) e pelos Planos Plurianuais¹⁰ (2004-2007 e 2016-2019). Tais discussões trataram sobre o estabelecimento de metas e sobre a necessidade do Brasil estar em consonância com a agenda internacional e com melhores desempenhos no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)¹¹. Logo, constam em seus eixos estruturais contradições a

⁹ O Pibid oportuniza aos licenciandos que estão com menos de 60% de seus cursos concluídos, a iniciação à docência. Seu ingresso acontece por meio de processo seletivo e os candidatos devem enviar histórico da graduação que cursam, currículo e documentos comprobatórios no ato da inscrição de seleção, sendo as IES responsáveis pela chamada pública - processo seletivo do Pibid.

¹⁰ O plano plurianual (PPA) é uma exigência constitucional de competência da União, art. 165, que visa o desenvolvimento econômico e social do país (Brasil, 1988). Através dele é ‘declarado o conjunto das políticas públicas do governo para um período de quatro anos e os caminhos trilhados para viabilizar as metas previstas’.

¹¹ Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (*Programme for International Student Assessment*) é uma avaliação comparada amostral, focada nos estudantes a partir do 7º ano do ensino fundamental, na faixa etária dos quinze anos — ‘idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países’ — e é organizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE),

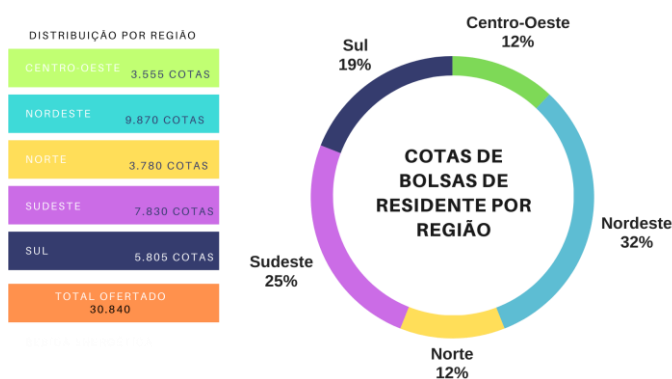
serem discutidas no campo da pesquisa, uma vez que se configuram como dispositivos formativos contemporâneos e de vasta abrangência.

Nos próximos tópicos conheceremos o PRP proposto pela Capes, sua organização legal prevista para formação de professores no território nacional, um breve levantamento bibliográfico sobre pesquisas acadêmicas que têm o Programa Residência Pedagógica como objeto de estudo e os aspectos políticos e ideológicos que perpassaram pela referida política pública que teve sua última edição em 2023.

2.2.3 Programa Residência Pedagógica e suas proposições organizacionais

O Programa Residência Pedagógica, juntamente com o Pibid, constituem dispositivos formativos apresentados pela Capes para impulsionar a formação inicial dos professores das licenciaturas em Matemática, Física, Química, Ciências, Biologia, Geografia, História, Letras, Educação Física, Pedagogia, dentre outros, em âmbito nacional. Surgiu em 2018 e como fora discutido anteriormente, tal política pública parte da necessidade em atender à agenda internacional e às metas estipuladas pelo PNE. De acordo com o site da Capes, mais de trinta mil bolsas foram disponibilizadas no último edital, assinalando uma queda de 13,7% em relação ao edital do PRP de 2018.

Figura 2: Cotas de bolsas para residentes por região – Edital PRP de 2022



Fonte: Esquema construído pela autora, a partir do anexo I da Chamada Pública para apresentação de projetos institucionais - Edital nº24/2022.

Desde 2018 o Programa Residência Pedagógica realiza chamada pública para apresentação de propostas formativas para licenciandos das Instituições de Ensino Superior

(IES). Tais propostas fundamentalmente devem atender a critérios estabelecidos pela Capes e as instituições são classificadas a partir de seus projetos. É importante ressaltar que, após o lançamento do primeiro edital do PRP muitas discussões surgiram no que diz respeito a pouca dialogicidade do texto e demais implicações referentes a retrocessos, no que concerne a aspectos fundamentais para formação docente e à autonomia das IES. Todavia, é notória a diferença entre os editais e portarias de 2018 e 2022. Consideraremos para fins de pesquisa, os dois editais publicados, com o intuito de analisar e refletir sobre aspectos que edifiquem o Programa Residência Pedagógica. O Edital Capes nº 06/2018 destaca como objetivos:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.
- IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores” (Brasil, 2018, p.1).

Os aspectos salientados no escopo do Edital Capes nº 06/2018 serão discutidos adiante, porém, é fundamental que consideremos tais referências como ancoradouro de reflexões e entendimentos substanciais e organizacionais do PRP. Para atendimento aos objetivos supracitados, estabeleceu-se que os licenciandos participantes do PRP deveriam estar matriculados em uma instituição credenciada pelo programa e em etapa de finalização de curso (o mínimo de 50% do curso ou que estivessem cursando a partir do 5º período). O mesmo edital já previa a imersão dos estudantes em escolas públicas, denominadas escola-campo.

Ainda no mesmo edital, detalha-se o cumprimento de carga horária igual a quatrocentos e quarenta horas, distribuída em sessenta horas destinadas à ambientação na escola e trezentos e vinte horas de imersão. Diferentemente, o Edital Capes nº 24/2022 que regulamenta carga horária mínima de quatrocentas horas, sem detalhamento sobre a distribuição de horas entre regência de classe, intervenção pedagógica, participação em projetos educacionais e elaboração de materiais didáticos inovadores¹².

¹² A portaria nº de 2022 prevê na seção ‘Características gerais do projeto’ a responsabilidade das IES elaborarem propostas que atendam a atuação dos residentes em atividades de regência de classe e de intervenção pedagógica, bem como participação desses estudantes em projetos educacionais e na elaboração de materiais didáticos inovadores; realização de seminários, oficinas, ou outras atividades coletivas que

A apresentação dos atores do Programa Residência Pedagógica está presente nos dois editais já publicados, explicitando serem eles: residente (licenciando), professor preceptor (professor da educação básica), professor orientador (professor da IES) e coordenador institucional (responsável pela condução do programa na IES). Residentes e professores preceptores aprovados¹³ no processo seletivo¹⁴ do PRP, assim como professores orientadores e coordenadores institucionais são elegíveis para recebimento de bolsas, previstas nos dois editais no item ‘recursos orçamentários’.

Além dos editais, vale destacar o papel das portarias publicadas acerca do Programa Residência Pedagógica, uma vez que tais dispositivos legais esmiúçam as propostas anunciadas por seus editais. A partir da análise da Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 (institui o Programa de Residência Pedagógica) e da Portaria nº 82, de 26 de abril de 2022 (regulamenta o Programa Residência Pedagógica), podemos inferir sobre algumas discordâncias e descontinuidades em diferentes aspectos.

No que compete ao aproveitamento da carga horária dos participantes do PRP, edital e portaria de 2018 explicitam que as IES participantes devessem se “comprometer em reconhecer a residência pedagógica para efeito de cumprimento do estágio curricular supervisionado” (BRASIL, 2018, p.3). Contrariamente, os documentos de 2022 afirmam que a carga horária, das atividades realizadas, deva ser aproveitada como créditos no curso, detalhando como desejável que tal ‘aproveitamento’ aconteça em âmbito de estágio supervisionado.

O texto do último edital também apresenta algumas alterações quanto à conceituação dos atores do PRP. A definição de professor orientador, por exemplo, é a que apresenta maiores disparidades. Em 2018, a documentação previa que a atuação do professor orientador perpassasse ‘pela orientação do estágio dos residentes, de forma a estabelecer a relação entre teoria e prática’. Tal definição vai ao encontro dos objetivos indicados no começo do tópico, em que o PRP se apresenta à sociedade como ‘articulador entre teoria e prática nos cursos de licenciatura’. Após as críticas tecidas por diferentes instituições e órgãos de ensino superior, o Edital nº 24 de 2022 expressa o professor

promovam a formação contínua dos bolsistas participantes do projeto, bem como a socialização das experiências vivenciadas no PRP.

¹³ Os licenciandos e professores da educação básica são submetidos a um processo seletivo organizado pela IES responsável pelo chamamento. Existe no edital a previsão de vagas para residentes que não recebam bolsa. Esses serão contemplados com bolsa para residente assim que houver vaga disponível (residente colar grau ou desistir do programa).

¹⁴ De acordo com o primeiro edital, o estudante de licenciatura que possuir vínculo empregatício ou estiver realizando estágio remunerado poderá ser bolsista do PRP, uma vez que não possua relação de trabalho com a IES participante ou com a escola-campo.

orientador como aquele responsável por ‘planejar e orientar as atividades dos residentes de seu núcleo de residência pedagógica’. A reconfiguração evidencia a tentativa dos novos documentos em dirimir críticas e atenuar questões como formação prática e até mesmo o atrelamento do PRP à Base Nacional Comum Curricular. São apresentados como novos objetivos a serem alcançados pelo programa:

- I - fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura;
- II - contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos;
- III - estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores;
- IV - valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional;
- V - induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula (Brasil, 2022, p.2).

No intuito de promover maior adesão, destacam-se ainda dimensões do Programa Residência Pedagógica, explicitadas no art.13 da seção ‘Características gerais do projeto’ da Portaria nº 82 de 2022. Tais dimensões dizem respeito ao detalhamento das ações do PRP enquanto proposição de formação inicial de professores, ora contrapondo-se ao exposto em 2018, ora carecendo de maiores detalhamentos quanto à sua organização e intencionalidade. São consideradas dimensões do Programa Residência Pedagógica:

- I - formação voltada para o exercício da profissão e para a construção da identidade docente, considerando as dimensões técnicas, culturais, políticas e sociais, em toda a sua complexidade;
- II - articulação entre formação inicial e formação continuada, ancorada na socialização de reflexões, de inovações pedagógicas e de aprendizagens entre residentes, preceptores e docentes orientadores, promovendo a aproximação entre universidade e escola;
- III - imersão do licenciando no cotidiano da escola, visando a compreensão da cultura escolar em toda a sua complexidade;
- IV - imersão do docente da educação básica na universidade, objetivando uma (re)construção dos seus conhecimentos a partir da sua inserção em pesquisas, estudos e extensão promovidos pelas IES;
- V - acompanhamento e orientação qualificada dos licenciandos por professores da educação básica e da educação superior;
- VI - valorização da escola como espaço privilegiado de produção de conhecimentos específicos, tendo como princípio a indissociabilidade entre teoria e prática na formação docente;
- VII - realização de seminários, oficinas, ou outras atividades coletivas que promovam a formação contínua dos bolsistas participantes do projeto, bem como a socialização das experiências vivenciadas no PRP.
- VIII - atuação dos residentes em atividades de regência de classe e de intervenção pedagógica, bem como participação desses estudantes em projetos educacionais e na elaboração de materiais didáticos inovadores;
- IX - planejamento e execução de múltiplas atividades inerentes à ação docente, em níveis crescentes de complexidade, em direção à autonomia do licenciando, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos;
- X - realização de pesquisas colaborativas e produções acadêmicas conjuntas sobre os diversos fenômenos e situações reais que permeiam a escola e a sala de aula;
- XI - sistematização e registro reflexivo das atividades realizadas pelos participantes em relatórios, relatos de experiências, memórias de formação ou instrumentos equivalentes

de acompanhamento;

XII - desenvolvimento de ações que estimulem a inovação pedagógica, a ética profissional, a criatividade, a construção contínua da profissionalização docente e a interação entre os pares;

e XIII - possibilidade de integração entre as atividades de residência pedagógica e o estágio supervisionado do curso de licenciatura, respeitadas as normas e a autonomia das IES (Brasil, 2022, p.5).

Após análise documental dos editais e portarias sobre o Programa Residência Pedagógica, elaboramos a tabela a seguir, em que são destacadas as principais diferenças entre as documentações.

Figura 3 - Tabela de comparação dos documentos oficiais do Programa Residência Pedagógica

ASPECTOS CONTIDOS NOS EDITAIS E PORTARIAS	PRP 2018	PRP 2022
IES participantes	350 IES a serem selecionadas	250 IES a serem selecionadas
Previsão de cotas para residentes	45.000 cotas de bolsa na modalidade de residente	30.840 cotas de bolsa na modalidade de residente
Objeto	Implementar projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica.	Selecionar propostas de 250 Instituições de Ensino Superior – IES para implementação de projetos institucionais no âmbito do Programa Residência Pedagógica - PRP.
Carga horária mínima para o residente	440 horas de atividades	400 horas de atividades
Atuação dos residentes	60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100h de regência (planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica) e 60 horas (elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades).	Atividades de regência de classe e de intervenção pedagógica, bem como participação desses estudantes em projetos educacionais e na elaboração de materiais didáticos inovadores.
Relação entre estágio supervisionado e Residência Pedagógica	Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica.	Possibilidade de integração entre as atividades de residência pedagógica e o estágio supervisionado do curso de licenciatura, respeitadas as normas e a autonomia das IES.
Dimensões do Programa Residência Pedagógica	Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).	Formação voltada para o exercício da profissão e para a construção da identidade docente, considerando as dimensões técnicas, culturais, políticas e sociais, em toda a sua complexidade

Fonte: Tabela construída pela autora, a partir de informações contidas no Edital Capes nº06 de 2018, Edital Capes nº24/2022 e Portaria nº82 de 2022.

Constata-se, portanto, que o Edital nº 24 de 2022 apresentou mudanças estruturais

em seu texto, devido a discussões realizadas pela comunidade acadêmica, no que tange a inexistência de diálogo para feitura dos documentos oficiais do Programa Residência Pedagógica de 2018. O próximo tópico trata sobre um breve levantamento bibliográfico de pesquisas acadêmicas realizadas sobre o PRP e a importância de refletirmos acerca das políticas públicas ofertadas para formação inicial de professores no país.

2.4 O que está em disputa?: O PRP como uma política pública

A Política Nacional de Formação de Professores que deu origem às políticas discutidas por este trabalho e em destaque ao Programa Residência Pedagógica traduz intento de ordem ideológica que apresentado à sociedade fomenta reflexões, debates e inquietações. Podemos afirmar após as leituras de editais, portarias e demais documentos oficiais, tais como a carta de repúdio redigida pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) em abril de 2018, que o Programa Residência Pedagógica elucida que muito está em disputa, no que compete a formação docente em nosso país.

Primeiramente, não podemos esquecer-nos do papel fundamental da educação em qualquer projeto de nação. Fazer educação é também lutar e os professores foram e são forjados nesse lugar de luta e resistência. Logo, não podemos considerar que nenhum documento legal, projeto de lei ou programa voltado para educação não seja político e, portanto, ideológico. As marcas ideológicas perpassam todas as malhas sociais e estão presentes também no projeto de educação que se desenha para o país. O Programa Residência Pedagógica, como dito anteriormente, recebeu inúmeras críticas quanto à sua elaboração e estruturação. Fora produzido sem diálogo com a comunidade acadêmica e sociedade civil e apresenta em seu escopo inicial, profundo alinhamento à política neoliberal e ao esvaziamento de discussões importantes no que tange a formação docente. A Anped ressalta que o Programa de Residência Pedagógica retoma a velha fórmula ‘observação, participação e regência’, ao discutir seu distanciamento das propostas de reflexividade da profissionalidade docente.

No que tange à autonomia das IES, a Anped manifestou-se com a expressão ‘fazer mais com menos’, evidenciando o rateio de bolsas até então destinadas apenas para o Pibid. Além disso, a separação entre as etapas formativas, sendo o PRP responsável pelos estudantes em etapa de finalização de curso, também foi alvo de críticas, uma vez que tal

definição pela Capes interfere diretamente na autonomia política, curricular e didática das universidades. Outro aspecto presente em 2018 e diluído no edital de 2022 foi o reconhecimento da residência para efeito de estágio supervisionado. Em resposta às considerações da Anped, a Capes no edital de 2022 publica o trecho “possibilidade de integração entre as atividades de residência pedagógica e o estágio supervisionado do curso de licenciatura, respeitadas as normas e a autonomia das IES” (BRASIL, 2022, p.4) recuando em mais um aspecto documental.

Outro aspecto a ser discutido diz respeito à visão aplicacionista dos conceitos ‘teoria e prática’ adotada pelos editais. Em uma concepção de caráter aplicacionista a prática é a aplicação da teoria e assim sendo, deve apresentar resultados para ser considerada eficaz; e a teoria só é válida quando for possível ser colocada em prática. No objetivo “(...) promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular” (Brasil, 2018, p.1) evidencia-se o caráter pragmático atribuído aos conhecimentos teóricos e práticos, tendendo a formação dos futuros professores à reprodução didático-metodológica de componentes curriculares.

Assim, o texto esvazia a discussão dialética sobre teoria e prática ao desconsiderar que a teoria não existe sem prática, tampouco a prática exista sem a teoria. Teoria e prática são indissociáveis e dessa forma, interdependem, possuindo cada qual uma lógica própria de existência. Em resposta às críticas, o PRP na Portaria nº82/2022 recua, escrevendo ser objetivo do programa a “valorização da escola como espaço privilegiado de produção de conhecimentos específicos, tendo como princípio a indissociabilidade entre teoria e prática na formação docente” (Brasil, 2022, p.4).

Quanto à profissionalização docente é necessário ressaltar que o segundo edital faz algumas considerações explícitas em seu texto, como já assinalamos no tópico organizacional do programa. Entretanto, a citação do termo profissionalização parece obscurecida quando lemos ser outra dimensão do PRP “imersão do docente da educação básica na universidade, objetivando uma (re) construção dos seus conhecimentos a partir da sua inserção em pesquisas, estudos e extensão promovidos pelas IES (...)” (Brasil, 2022, p.4). Parece-nos que não está definida a compreensão de corresponsabilidade pelo processo formativo dos residentes. Estaria a prática assumindo papel coadjuvante no processo formativo? Concebe-se uma visão dicotômica de teoria e prática ao legitimar a universidade como único espaço para construção e reconstrução de saberes docentes?

Por tratar-se de uma política pública de formação de professores espera-se uma reflexão densa acerca das questões em que se inscreve o trabalho pedagógico. Como dito anteriormente, os editais apresentam contradições e até mesmo o último, em texto mais alinhado com os debates acadêmicos, carece clarificar como o PRP entende a interlocução das residentes e o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores preceptores. De acordo com Curado Silva (2020), o trabalho docente não é mera execução, mas é atividade criativa, embasada em uma sólida formação em síntese que é a práxis.

Ao compararmos os editais, identificamos que o último dialoga, pelo menos na teoria, com o movimento de fazer-se professora através do trabalho docente. Todavia, necessita de maiores investigações para compreender como ocorreu o processo de imersão: esteve subordinado apenas aos aspectos metodológicos das disciplinas ou perpassou pelo pensar-agir da professora na escola e no espaço/tempo/trabalho que a compõe? Muitas são indagações...

2.4.1 Programa Residência Pedagógica e as discussões elaboradas no cenário acadêmico

O Programa Residência Pedagógica foi um programa federal cuja atuação aconteceu em âmbito nacional, com a participação de estudantes de diferentes licenciaturas de IES públicas e privadas. Ao nos debruçarmos sobre editais e portarias e rememorarmos momentos políticos e históricos, também podemos afirmar que se trata de um programa com descontinuidades, contradições, tendo sido atravessado pelas tensões políticas do último governo e pela pandemia da Covid-19. Por essas razões, interessa a nós e também a outros pesquisadores a investigação de como os professores em formação participaram do Programa Residência Pedagógica.

Em uma consulta ao banco de Teses e Dissertações da Capes em julho de dois mil e vinte e três, tendo como palavras-chave ‘Programa Residência Pedagógica’ foi possível encontrar trinta e oito (38) títulos, sendo trinta e duas dissertações (vinte e cinco em mestrado acadêmico e sete em mestrado profissional) e seis teses de doutorado. O recorte temporal realizado na plataforma Sucupira correspondeu a busca por trabalhos acadêmicos da pós-graduação *stricto sensu* referentes ao período de 2018-2022, haja vista a data de publicação do primeiro edital do programa. Após análise inicial, verificou-se que as pesquisas concentram-se em investigações sobre o Programa Residência Pedagógica em licenciaturas vinculadas às ciências biológicas e matemáticas, Educação Física, Letras,

Artes Visuais e Educação Musical. Os trabalhos que se propuseram à análise da Residência Pedagógica no campo da Pedagogia totalizaram sete (7) ocorrências, sendo seis (6) realizadas no mestrado e uma (1) no doutorado. Ademais, cinco (5) trabalhos não trouxeram em seus resumos um recorte referente à análise do Programa Residência Pedagógica em licenciaturas, preocupando-se apenas com análises dos elementos conceituais e estruturantes que regem o edital 2018.

Fora identificada na apuração de títulos e resumos o aparecimento repetitivo de alguns termos conceituais, em um indício de congruência entre as pesquisas. Sete (7), das trinta e oito (38) trouxeram explicitamente em seus títulos o anseio em pesquisar acerca das contribuições formativas advindas da participação dos residentes no PRP. Termos como ‘desafios e possibilidades’, ‘teoria e prática’, ‘inserção profissional à docência’, ‘identidade profissional’ estiveram presentes, evidenciando características do PRP e objetivos em comum das pesquisas em investigar se o objetivos centrais do programa foram minimamente atingidos. Além disso, a presença dos termos ‘desafios e possibilidades’ e ‘teoria e prática’ em boa parte dos resumos, ressalta as discussões em voga acerca da formação panorâmica das graduações em educação e ao esvaziamento das licenciaturas em todo país.

Já em uma busca digital recente realizada em março de dois mil e vinte e quatro na nova Plataforma Sucupira, na aba chamada de ‘Observatório da Pós-Graduação’¹⁵, utilizando palavras-chave ‘residência pedagógica’ e recorte temporal ‘ano 2022’, haja vista a publicação do último edital do programa (2022-2024), obteve-se o resultado de um pouco mais de trezentos trabalhos de ‘pós-graduação’ sobre a temática. De acordo com o levantamento, os trezentos e dezoito (318) trabalhos foram classificados em ‘técnico’, ‘trabalhos de conclusão de curso’ e ‘bibliográficos’, a partir de seus tipos de produção e subtítulos de produção: apresentação de trabalho, artigo em jornal ou revista, artigo em periódico, desenvolvimento de material, dissertação, editoria, livro, organização de evento, programa de rádio ou TV, serviços técnicos, tese, trabalho em anais e outros. Abaixo encontra-se tabela com a distribuição dos trabalhos pesquisados.

Tabela 1: Dados pesquisados na nova Plataforma Sucupira – 1º semestre de 2024

Tipos de produção	Qt. de produções	Programas e/ou áreas de produção em maior número de ocorrências		
Apresentação de trabalho	58	Educação	Letras	Educação Matemática

¹⁵ Prevê na aba ‘Observatório da Pós-Graduação’ projetos e trabalhos em o âmbito da pós-graduação *stricto e lato sensu*.

Artigo em jornal ou revista	2	Educação e sistemática e evolução						
Artigo em periódico	53	Educação	Ensino em educação básica	Docência para educação básica				
Desenvolvimento de material	3	Educação Física	Educação em Ciências	Matemática e Tecnologia				
Dissertação	20	Geografia	Música	Matemática	Química	Letras	Ed. Física	Educação
Editoria	3	Linguística Aplicada	Filosofia	Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos				
Livro	89	Educação	Ensino de Ciências	Geografia	Ensino de Ciências e Matemática			
Organização de evento	9	Ensino	Educação	História	Geografia	Ciências		
Programa de rádio ou TV	7	Letras	Educação					
Serviços técnicos	12	Educação	Letras	Geografia				
Teses	6	Letras		Ciências Biológicas		Matemática	Educação	Ed. Física
Trabalho em anais	46	Educação						
Outros*	10	Educação	Letras	Geografia				

Fonte: Tabela realizada pela autora em 2024.

O levantamento evidencia que existe um número significativo de produções acadêmicas técnicas e bibliográficas acerca da temática. Contudo, um número pouco expressivo de produções de conclusão de curso *stricto sensu*, constando apenas vinte (20) dissertações e seis (6) teses. As produções acadêmicas evidenciadas por esse levantamento detalham que os duzentos e noventa e dois trabalhos dizem respeito a artigos e trabalhos publicados em anais, congressos, feiras e também aqueles que fizeram parte de livros, em que a temática referenda a formação de professores. Além disso, vale destacar a pluralidade de campos que discutiram a residência pedagógica, caracterizando a amplitude do programa e a participação de diferentes licenciaturas em seu escopo.

Um dado a ser destacado foram os periódicos publicados em 2022 com a temática ‘residência pedagógica’, de acordo com a busca realizada. Foram identificados cinquenta e três artigos, sendo as áreas de produção com maior ocorrência ‘educação’, ‘ensino em educação básica’ e ‘docência em educação básica’. A partir dos títulos elencados, é possível constatar o atrelamento da temática a outros assuntos, tais como: Covid-19, ensino remoto, relatos de experiência docente, desafios da formação docente, metodologias ativas e alfabetização. Os artigos têm em comum o interesse em compreender a amplitude formativa do Programa Residência Pedagógica e suas contribuições enquanto política pública de incentivo à docência frequente às adversidades.

No que tange a dissertações, foram identificadas produções dos campos da Geografia, Educação, Música, Matemática, Química, Letras e Educação Física. Dos sete trabalhos, três trouxeram em seus títulos o termo ‘contribuições’. Assim como os

periódicos publicados, as dissertações trazem em seus títulos e resumos o intento em desvelar como o PRP participa do processo formativo dos professores em construção e quais conhecimentos são tecidos ao longo da imersão. Uma das dissertações ‘O ensino de Geografia no Brasil e a influência neoliberal nos programas de formação docente no século XXI’ se destaca por anunciar em título e resumo discussão sobre as contradições e atravessamentos ideológicos do PRP. Já as teses foram desenvolvidas pelos cursos de Educação, Letras, Ciências Biológicas, Educação Física, sendo a Matemática responsável por duas publicações.

Por uma leitura transversal dos títulos e resumos dos trabalhos supracitados, percebe-se que a maior parte das pesquisas é qualitativa, de âmbito institucional. A busca realizada em julho de 2023 no banco de teses e dissertações evidencia que a maior parte das pesquisas acerca do PRP fora desenvolvida em mestrados, com recortes específicos em algumas áreas de licenciatura. Todavia, os trabalhos com recorte no campo da Pedagogia trazem elementos em comum: os resumos propõem investigações sobre ‘contribuições para a formação docente a partir da experiência com o Programa de Residência’, ‘PRP e a sua relação com o Estágio Curricular’, ‘relação teoria-prática’ e a preocupação com a inserção profissional do egresso da Residência Pedagógica. A pesquisa a partir da aba ‘Observatório da Pós-Graduação’ da nova plataforma Sucupira revela um número maior de trabalhos produzidos, apresentados e publicados sobre a temática, uma vez que amplia a extensão de busca. São consideradas produções acadêmicas de diferentes categorias, contudo, são trabalhos com recortes mais específicos e menor aprofundamento teórico. Evidencia-se que o número de dissertações e teses é menor em comparação ao número de textos submetidos à revistas científicas e livros publicados.

Ainda sobre trabalhos acadêmicos acerca da temática Residência Pedagógica, destacamos o IX Encontro Nacional das Licenciaturas (Enalic) que abarcou em 2023 o VIII Seminário Nacional do Pibid e o III Seminário Nacional do Programa Residência Pedagógica, organizado pela Univates, localizada em Lajeado, no Rio Grande do Sul. Vale ressaltar que o I Seminário Nacional do Programa Residência Pedagógica aconteceu também na Enalic, no ano de 2018, sendo a segunda edição de 2021 realizada em ambiente *on-line*.

Contando com dois mil seiscentos e sessenta e sete trabalhos em formato de relatos de experiência de licenciandos de todo o Brasil, o encontro discutiu questões contemporâneas acerca da formação inicial e continuada docente e os desafios da educação

básica tendo o Pibid e/ou Programa Residência Pedagógica como centralidades da discussão. Foi possível identificar a partir de títulos e resumos, contidos no sumário do IX Encontro Nacional das Licenciaturas (Enalic), quinhentos e trinta (530) trabalhos atrelados à discussão sobre o Programa Residência Pedagógica.

Além disso, destacamos em análise transversal trinta e seis (36) trabalhos que já em seus títulos explicitaram relatos de experiência no campo da Matemática, vinte e dois (22) no campo da Geografia, vinte e um (21) na Alfabetização, dezoito (18) na História, vinte em (21) Ciências, dezoito (18) na Pedagogia, (18) dezoito na Educação Física, doze (12) em Letras e vinte e um (21) em Arte.

A análise de títulos e resumos evidenciou o aparecimento de algumas palavras-chave presentes nos relatos de experiência dos licenciandos que tiveram o PRP como centralidade, tais como: a ocorrência de cento e noventa e quatro (194) vezes o termo ‘experiência (s)’, de sessenta e oito vezes (68) a palavra ‘prática’, sendo apenas cinco (5) usada para compor a expressão teoria-prática, vinte e cinco vezes (25) a palavra jogo, lúdico ou ludicidade, dezesseis vezes (16) de forma explícita a palavra ‘didática’ e doze (12) a palavra ‘regência’. Alguns outros termos foram elencados em títulos e resumos e transmitem os diferentes eixos nos quais o Programa Residência Pedagógica foi realizado, tais como: ‘infantil’, ‘indígenas’, ‘afro-brasileira’, ‘cotidiano’, ‘diversidade’ e a modalidade ‘Jovens e Adultos’.

Dessa forma, refletimos que a literatura referenda experiências vivenciadas durante o curso superior e como tais experiências influenciam a trajetória profissional dos estudantes e a aquisição de saberes profissionais docentes ainda nas licenciaturas. Contudo, o reduzido número de pesquisas, principalmente teses, adverte sobre a necessidade em ampliarmos tais estudos, sobretudo no que diz respeito a como programas federais impactam as trajetórias profissionais de docentes recém-formados.

2.5 Diálogos periféricos em questão: o espaço universitário em território iguaçuano

A pesquisa tem como objeto de estudo o Programa Residência Pedagógica desenvolvido pela Pedagogia no campus Instituto Multidisciplinar (IM), Nova Iguaçu, Rio de Janeiro (2022-2024). Em tópicos iniciais ressaltamos as motivações que conduziram a realização da pesquisa que visa compreender os atravessamentos formativos de professoras em terras iguaçuanas. Todavia, é salutar que esmiucemos neste tópico os impactos da presença da universidade em território periférico ao longo das últimas décadas. Para tal,

O espaço geográfico no qual o Instituto Multidisciplinar está localizado corresponde ao bairro Moquetá, próximo ao centro de Nova Iguaçu e à BR-116 – Rodovia Presidente Dutra. Construído na Avenida Governador Roberto Silveira, sua permanência promove oferta de ensino superior a estudantes de diferentes localidades periféricas, além de constituir-se como importante espaço de pesquisa e produção de conhecimento no/para Baixada Fluminense. Trata-se de uma cidade composta por população estimada, de acordo com dados de 2023 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE, em 785.867 habitantes. Conforme Rodrigues (2006), Nova Iguaçu hospeda comércios atacadistas e varejistas, além de oferecer serviços como construção civil, transportes, aluguéis e instituições financeiras. O mapa abaixo apresenta a localização do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ e a disposição geográfica dos municípios limítrofes.

A detailed map of the Nova Iguaçu and Belford Roxo region in Rio de Janeiro, Brazil. The map shows the following locations and landmarks:

- Top Left:** Aquadventure Park, Fazenda Panorama, Em Nova Iguaçu, Austin, Clube, Palhada, Comendador Soares, Valverde, Vulcão de Nova Iguaçu, Parque Natural Municipal da Serra do Mendanha.
- Top Center:** Hospital Geral de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Miguel Couto, Nova Aurora, Polo CEDERJ Belford Roxo.
- Center:** Nova Iguaçu, Belford Roxo, Carrefour Hipermercado, Mesquita, Éden, Nilópolis, Anchieta, Shopping Jardim Guadalupe.
- Right Side:** Edmilson Roberto Barbosa da Silva, Praça do Galo, Piscina do Mikita, São João de Meriti, Duque de Caxias, JFJ MATERIAIS DE CONSTRUÇÃO, Grande Rio, Via Brasil, Coelho Neto, Brás de Pina, Carioca Shopping.
- Bottom:** Parque Madureira, Irajá, Ares Cas, Marin.

The map includes major roads (RJ-111, RJ-105, RJ-101, RJ-071, RJ-081, RJ-085, RJ-106, RJ-107, RJ-108, RJ-109, RJ-110, RJ-112, RJ-113, RJ-114, RJ-115, RJ-116, RJ-117, RJ-118, RJ-119, RJ-120, RJ-121, RJ-122, RJ-123, RJ-124, RJ-125, RJ-126, RJ-127, RJ-128, RJ-129, RJ-130, RJ-131, RJ-132, RJ-133, RJ-134, RJ-135, RJ-136, RJ-137, RJ-138, RJ-139, RJ-140, RJ-141, RJ-142, RJ-143, RJ-144, RJ-145, RJ-146, RJ-147, RJ-148, RJ-149, RJ-150, RJ-151, RJ-152, RJ-153, RJ-154, RJ-155, RJ-156, RJ-157, RJ-158, RJ-159, RJ-160, RJ-161, RJ-162, RJ-163, RJ-164, RJ-165, RJ-166, RJ-167, RJ-168, RJ-169, RJ-170, RJ-171, RJ-172, RJ-173, RJ-174, RJ-175, RJ-176, RJ-177, RJ-178, RJ-179, RJ-180, RJ-181, RJ-182, RJ-183, RJ-184, RJ-185, RJ-186, RJ-187, RJ-188, RJ-189, RJ-190, RJ-191, RJ-192, RJ-193, RJ-194, RJ-195, RJ-196, RJ-197, RJ-198, RJ-199, RJ-200, RJ-201, RJ-202, RJ-203, RJ-204, RJ-205, RJ-206, RJ-207, RJ-208, RJ-209, RJ-210, RJ-211, RJ-212, RJ-213, RJ-214, RJ-215, RJ-216, RJ-217, RJ-218, RJ-219, RJ-220, RJ-221, RJ-222, RJ-223, RJ-224, RJ-225, RJ-226, RJ-227, RJ-228, RJ-229, RJ-230, RJ-231, RJ-232, RJ-233, RJ-234, RJ-235, RJ-236, RJ-237, RJ-238, RJ-239, RJ-240, RJ-241, RJ-242, RJ-243, RJ-244, RJ-245, RJ-246, RJ-247, RJ-248, RJ-249, RJ-250, RJ-251, RJ-252, RJ-253, RJ-254, RJ-255, RJ-256, RJ-257, RJ-258, RJ-259, RJ-260, RJ-261, RJ-262, RJ-263, RJ-264, RJ-265, RJ-266, RJ-267, RJ-268, RJ-269, RJ-270, RJ-271, RJ-272, RJ-273, RJ-274, RJ-275, RJ-276, RJ-277, RJ-278, RJ-279, RJ-280, RJ-281, RJ-282, RJ-283, RJ-284, RJ-285, RJ-286, RJ-287, RJ-288, RJ-289, RJ-290, RJ-291, RJ-292, RJ-293, RJ-294, RJ-295, RJ-296, RJ-297, RJ-298, RJ-299, RJ-300, RJ-301, RJ-302, RJ-303, RJ-304, RJ-305, RJ-306, RJ-307, RJ-308, RJ-309, RJ-310, RJ-311, RJ-312, RJ-313, RJ-314, RJ-315, RJ-316, RJ-317, RJ-318, RJ-319, RJ-320, RJ-321, RJ-322, RJ-323, RJ-324, RJ-325, RJ-326, RJ-327, RJ-328, RJ-329, RJ-330, RJ-331, RJ-332, RJ-333, RJ-334, RJ-335, RJ-336, RJ-337, RJ-338, RJ-339, RJ-340, RJ-341, RJ-342, RJ-343, RJ-344, RJ-345, RJ-346, RJ-347, RJ-348, RJ-349, RJ-350, RJ-351, RJ-352, RJ-353, RJ-354, RJ-355, RJ-356, RJ-357, RJ-358, RJ-359, RJ-360, RJ-361, RJ-362, RJ-363, RJ-364, RJ-365, RJ-366, RJ-367, RJ-368, RJ-369, RJ-370, RJ-371, RJ-372, RJ-373, RJ-374, RJ-375, RJ-376, RJ-377, RJ-378, RJ-379, RJ-380, RJ-381, RJ-382, RJ-383, RJ-384, RJ-385, RJ-386, RJ-387, RJ-388, RJ-389, RJ-390, RJ-391, RJ-392, RJ-393, RJ-394, RJ-395, RJ-396, RJ-397, RJ-398, RJ-399, RJ-400, RJ-401, RJ-402, RJ-403, RJ-404, RJ-405, RJ-406, RJ-407, RJ-408, RJ-409, RJ-410, RJ-411, RJ-412, RJ-413, RJ-414, RJ-415, RJ-416, RJ-417, RJ-418, RJ-419, RJ-420, RJ-421, RJ-422, RJ-423, RJ-424, RJ-425, RJ-426, RJ-427, RJ-428, RJ-429, RJ-430, RJ-431, RJ-432, RJ-433, RJ-434, RJ-435, RJ-436, RJ-437, RJ-438, RJ-439, RJ-440, RJ-441, RJ-442, RJ-443, RJ-444, RJ-445, RJ-446, RJ-447, RJ-448, RJ-449, RJ-450, RJ-451, RJ-452, RJ-453, RJ-454, RJ-455, RJ-456, RJ-457, RJ-458, RJ-459, RJ-460, RJ-461, RJ-462, RJ-463, RJ-464, RJ-465, RJ-466, RJ-467, RJ-468, RJ-469, RJ-470, RJ-471, RJ-472, RJ-473, RJ-474, RJ-475, RJ-476, RJ-477, RJ-478, RJ-479, RJ-480, RJ-481, RJ-482, RJ-483, RJ-484, RJ-485, RJ-486, RJ-487, RJ-488, RJ-489, RJ-490, RJ-491, RJ-492, RJ-493, RJ-494, RJ-495, RJ-496, RJ-497, RJ-498, RJ-499, RJ-500, RJ-501, RJ-502, RJ-503, RJ-504, RJ-505, RJ-506, RJ-507, RJ-508, RJ-509, RJ-510, RJ-511, RJ-512, RJ-513, RJ-514, RJ-515, RJ-516, RJ-517, RJ-518, RJ-519, RJ-520, RJ-521, RJ-522, RJ-523, RJ-524, RJ-525, RJ-526, RJ-527, RJ-528, RJ-529, RJ-530, RJ-531, RJ-532, RJ-533, RJ-534, RJ-535, RJ-536, RJ-537, RJ-538, RJ-539, RJ-540, RJ-541, RJ-542, RJ-543, RJ-544, RJ-545, RJ-546, RJ-547, RJ-548, RJ-549, RJ-550, RJ-551, RJ-552, RJ-553, RJ-554, RJ-555, RJ-556, RJ-557, RJ-558, RJ-559, RJ-560, RJ-561, RJ-562, RJ-563, RJ-564, RJ-565, RJ-566, RJ-567, RJ-568, RJ-569, RJ-570, RJ-571, RJ-572, RJ-573, RJ-574, RJ-575, RJ-576, RJ-577, RJ-578, RJ-579, RJ-580, RJ-581, RJ-582, RJ-583, RJ-584, RJ-585, RJ-586, RJ-587, RJ-588, RJ-589, RJ-590, RJ-591, RJ-592, RJ-593, RJ-594, RJ-595, RJ-596, RJ-597, RJ-598, RJ-599, RJ-600, RJ-601, RJ-602, RJ-603, RJ-604, RJ-605, RJ-606, RJ-607, RJ-608, RJ-609, RJ-610, RJ-611, RJ-612, RJ-613, RJ-614, RJ-615, RJ-616, RJ-617, RJ-618, RJ-619, RJ-620, RJ-621, RJ-622, RJ-623, RJ-624, RJ-625, RJ-626, RJ-627, RJ-628, RJ-629, RJ-630, RJ-631, RJ-632, RJ-633, RJ-634, RJ-635, RJ-636, RJ-637, RJ-638, RJ-639, RJ-640, RJ-641, RJ-642, RJ-643, RJ-644, RJ-645, RJ-646, RJ-647, RJ-648, RJ-649, RJ-650, RJ-651, RJ-652, RJ-653, RJ-654, RJ-655, RJ-656, RJ-657, RJ-658, RJ-659, RJ-660, RJ-661, RJ-662, RJ-663, RJ-664, RJ-665, RJ-666, RJ-667, RJ-668, RJ-669, RJ-670, RJ-671, RJ-672, RJ-673, RJ-674, RJ-675, RJ-676, RJ-677, RJ-678, RJ-679, RJ-680, RJ-681, RJ-682, RJ-683, RJ-684, RJ-685, RJ-686, RJ-687, RJ-688, RJ-689, RJ-690, RJ-691, RJ-692, RJ-693, RJ-694, RJ-695, RJ-696, RJ-697, RJ-698, RJ-699, RJ-700, RJ-701, RJ-702, RJ-703, RJ-704, RJ-705, RJ-706, RJ-707, RJ-708, RJ-709, RJ-710, RJ-711, RJ-712, RJ-713, RJ-714, RJ-715, RJ-716, RJ-717, RJ-718, RJ-719, RJ-720, RJ-721, RJ-722, RJ-723, RJ-724, RJ-725, RJ-726, RJ-727, RJ-728

2.5.1 A ‘Vila de Iguassu e suas histórias’: breve histórico da Baixada Fluminense

62

topográficas que definem a região, haja vista que está localizada entre a Baía de Guanabara, Serra do Mar e a Serra do Mendanha/Madureira. O termo baixada referencia planície e fluminense é originário do latim *flumen* e quer dizer ‘natural do rio’. Atualmente a Baixada Fluminense é composta por treze municípios: Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São João de Meriti e Seropédica.

A Baixada Fluminense teve sua constituição como território no século XVI com a ‘fazenda Iguassu’ através da doação de sesmarias. Inicialmente ficou marcada pelo plantio de cana de açúcar que perdurou até o XIX. Em seguida, a região ficou conhecida por ser grande produtora cafeeira. Segundo Silva (2010), a Baixada Fluminense ou ‘Vila de Iguassú’ tinha como características:

(...) topografia plana de várzeas e vales, ocupadas para a produção, sobretudo, de cana-de-açúcar e de aguardente, além de farinha, milho, arroz, feijão e extração de madeira para a subsistência e o atendimento do mercado carioca. Contudo, seu posicionamento geográfico, zona intermediária entre o porto do Rio de Janeiro e o interior fluminense, Minas e São Paulo, acabou definindo a Baixada como região de passagem de tropeiros, mercadores, comissários e viajantes (Silva, 2010, p. 90).

Outra importante característica da Baixada Fluminense, presente em literaturas pesquisadas, é o intenso ‘coronelismo’ e como tal prática reverbera até os dias atuais. De acordo com Silva (2010), fatores históricos interferiram na política e economia da Baixada Fluminense em 1763, tais como a mudança da Capital do Brasil para o Rio de Janeiro e depois a elevação da ‘Povoação de Iguassú’ à categoria de ‘Vila Iguassú’ em 15 de janeiro de 1833. Desse período, o autor reflete ter nascido a interferência na escolha dos administradores das Câmaras na concessão de nobreza e no grau de influência política: “Aí estão, conforme Alves, as raízes de um coronelismo poderoso, que se renova e se perpetua ao longo da história local” (Alves, 2003, citado por Silva, 2010, p. 91).

No século XVIII a região da ‘Vila Iguassu’ contava com 62% de sua mão-de-obra escravizada e com a presença, de acordo com Silva (2010), de quilombos localizados nas Freguesias de Nossa Senhora do Pilar e Santo Antonio de Jacutinga, na faixa entre os rios Sarapui e Iguassu. A relação dos senhores de engenho com os quilombos fora uma relação historicamente controversa, haja vista que os quilombos detinham monopólio sobre o comércio de madeira e as elites comercializavam com eles ao mesmo tempo que corroboravam para que fossem presos. O autor ressalta que:

Os negócios com os quilombolas traziam vantagens e, portanto, deveriam perdurar, mas estes se constituíam também uma ameaça à estrutura escravocrata

e à ordem estabelecida. Desse modo, a elite se enredou em práticas de preservação dos quilombos, pois lhe interessava, sobretudo, a madeira e, ao mesmo tempo, apoiou as expedições que matavam e aprisionavam seus membros (Silva, 2010, p.92).

Aliado a isso, o território de Iguassú sofreu intenso processo de devastação ambiental, além da ampliação das ferrovias¹⁶ terem favorecido o surgimento de áreas alagadiças. De acordo com Silva (2010) a Baixada Fluminense sofreu com o assoreamento de seus rios e consequentemente com o avanço de doenças e epidemias, tais como cólera (1855), malária (1858), gripe espanhola (1918). Atravessada pela crise do café, a região passou a produzir ‘laranjas’(1883) nas proximidades da estação de Maxambomba¹⁷ e encontrou nessa produção relevância econômica. Em meados do século XIX Nova Iguaçu era o maior produtor de cítricos do Brasil, tempo eternizado em versos presentes no hino da cidade¹⁸, de autoria de Pedro Navega. De acordo com Silva (2010), o auge da produção cítrica, datado de 1935, transformou a região em a ‘Califórnia brasileira’ ou ‘cidade perfume’, em alusão ao aroma exalado pelos laranjais.

Com o declínio da produção agrícola de 1945, a região da Baixada Fluminense, cuja centralidade era o que hoje chamamos de Nova Iguaçu, precisava se reinventar. A proximidade com a capital e a criação de rodovias favoreceu o crescimento industrial da região. De acordo com Simões (2006), os municípios de Nova Iguaçu e Caxias ocuparam, portanto, lugar de destaque devido a questões históricas e questões econômicas, oriundas do intenso processo de industrialização. Em 1931 fora construída a Rodovia Washington Luiz, BR-040, em 1946 a Avenida Brasil e em 1951 a Rodovia Presidente Dutra. O aumento de indústrias¹⁹ à margem das rodovias acarretou o crescimento econômico, o aumento populacional e a oferta de empregos.

Resultado da expansão populacional e consequentemente da organização e reinvenções de tais populações, iniciam-se períodos de emancipações na Baixada Fluminense. Em 1943 o município de Duque de Caxias se emancipa, através de uma organização política local que pleiteara a resolução de problemas sociais. Já os distritos

¹⁶ Segundo Rodrigues (2016) foram construídas nesse período a estrada de Ferro Mauá (1854) - Magé até a Serra (Vila Inhomirim), a estrada de ferro Pedro II (1858) - Rio de Janeiro até o distrito de Queimados, estrada Leopoldina (1874) - Minas Gerais e Rio de Janeiro, atravessando Duque de Caxias e a estrada Rio d'Ouro (1882) - ligando Rio de Janeiro (Pavuna) à Belford Roxo e Xerém-Duque de Caxias.

¹⁷ Em 1916 Maxambomba recebeu o nome de Nova Iguaçu em homenagem à sede de origem.

¹⁸ ‘Nova Iguaçu! Dos dourados laranjais’ - Trecho do hino de Nova Iguaçu que enaltece o ciclo da laranja.

¹⁹ Diversas indústrias instalaram-se no território da Baixada, destacando-se a Bayer do Brasil Indústrias Químicas S.A, Cia Dirce Industrial, Cia. Mercantil e Industrial Ingá, Cia. de Canetas Compactor, Forjas Brasileiras S.A., dentre outras.

de São João de Meriti e Nilópolis conquistaram suas emancipações em 1947. Nova Iguaçu, ainda compreendendo outros territórios (Belford Roxo, Queimados, Japeri, Mesquita), cresce de forma bastante acelerada, devido ao processo de migração de trabalhadores vindos do nordeste – criação de loteamentos próximos às rodovias.

Rodrigues (2006) destaca que o crescimento populacional teve como incentivo obras de saneamento realizadas ainda na década de 1930 pelo Serviço de Saneamento da Baixada Fluminense; a eletrificação da linha Central do Brasil -1935; a instituição da tarifa ferroviária única em todo o Grande Rio; e a abertura da Avenida Brasil, datada de 1946. Todavia, o autor infere que o crescimento populacional não foi acompanhado por políticas públicas que garantissem qualidade de vida aos moradores de Nova Iguaçu e demais regiões da Baixada Fluminense.

De acordo com Alves (2020), o processo de industrialização da Baixada Fluminense veio acompanhado por questões sociais importantes, tais como: crescimento desorganizado dos loteamentos, pouco planejamento urbano e baixo investimento em saneamento básico. Alguns pesquisadores salientaram que grupos de moradores organizavam-se no intuito de dirimir demandas sociais básicas da região. Logo, é importante salientar que emergiram de tal período lideranças políticas com representatividade na Baixada Fluminense.

Segundo Sales e Fortes (2016), a ditadura militar interviu na Baixada Fluminense, almejando controle sobre as movimentações sociais da região. Um dos movimentos de grande representatividade e bastante combatido pela ditadura foi o ‘Movimento Amigos do Bairro’ MAB, da década de 1970. Conforme Alves (2020), o MAB, com inclinação populista, ganhou força e apoio da Diocese do bispo Dom Adriano Hypólito e objetivava denunciar as demandas da população, tais como subnutrição, falta de saneamento básico, endemias etc. A organização do ‘Movimento Amigos do Bairro’ ficou conhecida nacionalmente, sendo responsável pelo alinhamento político da região ao Partido dos Trabalhadores.

Alves (2020) salienta ainda, que no período da ditadura houve intenso fortalecimento dos comerciários na ocupação de cargos políticos, com a proposição de ações assistencialistas. Ademais, as acentuadas ações de grupos de extermínio ganharam força, impactando, de acordo Alves (2020), a Baixada Fluminense nas décadas seguintes. Com o acirramento das desigualdades e o abandono do poder público, a Baixada Fluminense vê alarmarem-se os índices de violência, acarretando intenso processo de

estigmatização²⁰.

Além do exposto, é preciso salientar as emancipações vivenciadas pela Baixada Fluminense nas décadas de 1990, devido ao processo de redemocratização do Brasil. Conforme Simões (2006), os distritos foram emancipados a partir de Projetos de Lei e as eleições municipais concluíram e legitimaram tais emancipações. Em 1990 Belford Roxo é emancipado, 1991 emancipam-se Queimados e Japeri e em 1999 o município de Mesquita também se emancipa.

Cumprir observar na Baixada Fluminense, no que diz respeito ao cerne de nossa pesquisa, o fenômeno da expansão universitária, em especial a partir de 1998 com o crescimento das instituições privadas de ensino. Todavia, não podemos deixar de pontuar a presença, desde 1960 do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira (IEGRS) que mais tarde, em 1988 tornou-se Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (Febf). Foi também 1988 que a FEBEF foi transferida para o prédio do Ciep - 090, localizado na Vila São Luiz, bairro de Duque de Caxias, RJ.

Quanto à supremacia de instituições de ensino superior privadas na Baixada Fluminense²¹, o fenômeno deve-se à reforma do ensino de 1968 que atribui ao setor privado caráter de ‘complementaridade’: absorver o excedente de alunos do ensino médio que não conseguissem ingressar na universidade pública. Ademais, ao longo das últimas décadas diferentes contrapartidas neoliberais, em alinhamento à agenda internacional, impulsionaram o crescimento do ensino superior privado em todo país, desde o rompimento da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão com a criação dos ‘centros universitários’ até o incentivo proporcionado pelo Programa Universidade para Todos (Prouni).

Quanto às instituições públicas, em 2003 o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro (Cefet/RJ) ofertou em Nova Iguaçu três cursos presenciais de graduação: Engenharia de Controle e Automação, Engenharia de Produção e Engenharia Mecânica. No ano de 2006 o Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro foi inaugurado em Nova

²⁰ No livro ‘Dos barões aos grupos de extermínios: uma história da violência na Baixada Fluminense’ José Cláudio Alves trata da região como aquela a antiga e inchada Iguassu (assoreamento dos rios) e transformada em dormitório de trabalhadores da capital. Na obra denunciam-se a atuação de grupos de extermínio, milícias, chacinas, desigualdades, exclusão, enchentes, abandono poder público, ausência de saneamento básico etc.

²¹ Na década de 1970 surgiram na Baixada Fluminense a Associação Brasileira de Ensino Superior Universitário em Belford Roxo, conhecida popularmente como Abeu ou Uniabeu; Associação Fluminense de Educação em Duque de Caxias – Unigranrio; a Sociedade de Ensino Superior de Nova Iguaçu, popularmente conhecida como Unig.

Iguaçu, ainda em sede provisória. Em 2008 a Universidade Federal do Rio de Janeiro inaugurou em Xerém o curso de graduação em Biofísica e dois anos depois ampliou suas ofertas de graduação. Ainda em 2008, a oferta de cursos técnicos na região também foi alargada com a criação dos Institutos Federais do Rio de Janeiro (IFRJ) em Nilópolis, Mesquita, Belford Roxo (o único a não ofertar ensino superior) e São João de Meriti. Já a Faculdade de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro (FAETERJ) foi inaugurada em 2012, ofertando o curso tecnológico de Processos Gerenciais em Duque de Caxias.

De acordo com Simões (2006), as instituições de ensino superior públicas estão instaladas relativamente próximas às rodovias. Logo, o Rio de Janeiro teve seu processo de ‘interiorização do ensino superior público’ com oferta a áreas com grande índice demográfico, haja vista a presença de instituições em Nova Iguaçu, Duque de Caxias, Belford Roxo, Nilópolis, São João de Meriti e Mesquita.

É relevante mencionar que o fenômeno da ‘interiorização do ensino superior’ fora iniciado pelo Programa Expansão do Ensino Superior do Governo Lula e desenvolvido e implementado pelo Reuni, com acelerado crescimento entre os anos de 2003-2017. Apesar das críticas ao Reuni, considera-se que tal política possibilitou a oferta de ensino superior a regiões periféricas dos estados. No caso do Rio de Janeiro, o número de instituições federais inauguradas alargou o acesso de estudantes oriundos da Baixada Fluminense a espaços universitários, oportunizando menor deslocamento. O movimento de construir conhecimento no e para o território local impacta a vida e a construção social dos estudantes e suas comunidades, imprimindo uma lógica orgânica de construção de saberes. No próximo tópico detalharemos o surgimento do Instituto Multidisciplinar em Nova Iguaçu, sua importância para a Baixada Fluminense e a sua participação na política pública do Programa Residência Pedagógica.

2.5.2 O Campus Nova Iguaçu e o PRP

O Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro fora inaugurado no processo de ‘interiorização universitária²²’, no ano de 2006, como detalhamos em tópico anterior. A partir de levantamentos da história da UFRRJ, constata-

²² Reforma universitária do governo Lula que diz respeito à ideia de universidade enquanto elemento primordial para políticas públicas de ensino superior – oferta de campus a áreas periféricas.

se que já nos anos 2000 havia um movimento para construção de uma universidade federal na Baixada Fluminense. Em 2002 reuniões envolvendo a Secretaria de Desenvolvimento da Baixada firmaram o convênio Escola de Governo da Baixada Fluminense (EGBF). De acordo com Souza (2016), o convênio de universidades estabelecia uma estrutura de ensino e pesquisa para região, reafirmando o projeto embrionário de construção de uma universidade na Baixada Fluminense.

Documentações da UFRRJ reiteram que em 2003 a universidade juntamente com lideranças políticas formou o Fórum pela Universidade Pública da Baixada Fluminense. Em 14 de novembro de 2005, é firmado um convênio entre o Ministério da Educação e Cultura e a universidade para a criação de um *campus* em Nova Iguaçu. De acordo com o Projeto Político Pedagógico do IM, é intento da universidade:

afirmação da educação pública, gratuita e com qualidade social e excelência acadêmica bem como o desenvolvimento de um lócus de pesquisa e produção de conhecimento socialmente referenciado, na perspectiva dos interesses da Baixada Fluminense (UFRRJ, 2006, p. 3).

O Instituto Multidisciplinar (IM), enquanto unidade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), integra uma trajetória histórica de presença e expansão do conhecimento científico da instituição com território da Baixada Fluminense. A UFRRJ foi inaugurada em 1910, no município de Seropédica, localizado na própria Baixada Fluminense, evidenciando que muito antes da criação do IM, a universidade já se encontrava enraizada nesse território. Tal presença representa um marco de interiorização do ensino superior público e de afirmação da ciência e da educação como instrumentos de transformação social.

A posterior implantação do IM em Nova Iguaçu revela um quadro social em transformação, uma vez que tal conjuntura oportuniza ao estudante de municípios periféricos a “capacidade de participar de forma ativa no âmbito coletivo, entendendo a realidade brasileira e loco-regional, e de identificar, avaliar e propor resoluções aos problemas relevantes de seu contexto social” (UFRRJ, 2006, p. 7).



Fonte: Site oficial da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Antes de ocupar o *campus* do Moquetá, o Campus Nova Iguaçu teve como sede provisória outros três espaços: Escola Municipal Monteiro Lobato (2006); um prédio na rua Capitão Chaves (2007); e em 2009 o Colégio Leopoldo. A presença da universidade nesses espaços gerou muita instabilidade e reivindicações por parte de estudantes e professores. Em de abril de 2010 foi inaugurado o prédio do Instituto Multidisciplinar e apenas em 2012 fora inaugurado o restaurante universitário. De acordo com documentos referentes à história da UFRRJ, em abril de 2010 o IM dispunha de onze cursos de graduação (presenciais) e um a distância, dois cursos de mestrado e três especializações, além de garantir aos estudantes atividades de pesquisa e extensão.

Vale ressaltar que a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro já possuía antes do Instituto Multidisciplinar, sede na Baixada Fluminense. A UFRRJ foi inaugurada em 1948 no *campus* sede, localizado na BR - 465, em Seropédica e fora chamada de ‘Universidade Rural’, passando em 1967 a ser chamada de Universidade Federal Rural do Rio Janeiro. Após a participação no Programa Expansão Universitária, a UFRRJ construiu sedes em outros municípios, tais como: Nova Iguaçu, Três Rios, Campos de Goytacazes e também na cidade do Rio de Janeiro.

O Instituto Multidisciplinar atualmente oferta as graduações em Administração Turismo, Ciência da Computação, Ciências Jurídicas, Ciências Econômicas, Geografia, Pedagogia, História, Letras, Direito, Licenciatura em Educação Especial, Matemática. Além disso, são ofertados cursos de pós-graduação nas áreas de Administração, Ciências Sociais, Desenvolvimento Territorial, Educação, Educação Agrícola, História, Humanidades Digitais, Matemática Computacional, Patrimônio, Cultura e Sociedade, Dinâmicas Territoriais Cultura e Religião, Laboratório de Economia e História, Laboratório de Ensino e Pesquisa em Medievalística, Laboratório de Estudos Afro-

Brasileiros. Ademais, o Instituto Multidisciplinar participa de programas como Programa de Educação Tutorial - PET, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid e Residência Pedagógica – PRP.

A adesão do Instituto Multidisciplinar ao programa Residência Pedagógica conta com a participação dos cursos de Geografia, História, Letras-Espanhol, Letras-Português, Matemática e Pedagogia, Turismo (EaD). Como previsto no edital nº 24/2022, a universidade elaborou Seleção de Discentes para atuação no PRP/UFRRJ, tornando pública a chamada para bolsistas e voluntários, assim como para professores preceptores da educação básica. Em tais documentos, a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro reitera o contido nos documentos oficiais do PRP, informando aos estudantes as atribuições de sua participação no programa:

3.2. O residente deverá conhecer o subprojeto do qual participará em sua integralidade, com ciência das atividades que serão de sua responsabilidade de desempenho.

3.3. No período de vinculação ao subprojeto, deverá se dedicar às atividades que integram o Programa e participar de todas as atividades vinculadas ao subprojeto no qual está inserido, atendendo às demandas que forem solicitadas pelo(s) docente(s) orientador(es/as) e pelo(a) preceptor(a).

3.4. O residente deverá cumprir a carga horária mínima mensal de 23 horas, distribuídas entre as etapas de preparação, planos de aula, regência e avaliação, de acordo com o planejamento previsto no subprojeto ao qual o discente estará vinculado.

3.5. Apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu trabalho, divulgando-os nos seminários de formação de professores da educação básica promovidos pela Instituição (UFRRJ, 2022, p.2).

Quanto ao subprojeto evidenciado no item ‘3.2’ das atribuições do residente, vale ressaltar que refere-se ao recorte realizado por cada licenciatura em seu campo de imersão. Tal recorte denominado ‘subprojeto’ fora enviado à Capes para avaliação e aprovação, mediante critérios estabelecidos previamente pela instituição. Em nossa pesquisa investigaremos a formação de professores na Pedagogia, que no período 2022-2024 adotou como subprojeto a ‘alfabetização’. No próximo tópico apresentamos o subprojeto da Pedagogia, analisando brevemente alguns de seus aspectos.

2.5.3 A alfabetização como subprojeto do Programa Residência Pedagógica do IM

A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro enviou à Capes como proposta da Pedagogia, a ser desenvolvida pelo Programa Residência Pedagógica nos campus Instituto Multidisciplinar e Seropédica, o subprojeto ‘A Pedagogia e a alfabetização - as práticas de

leitura e escrita das crianças e suas famílias como base'²³. A minuta do subprojeto está dividida em identificação, objetivos, concepções pedagógicas, justificativa e relevância, itens de planejamento e produção do subprojeto, planejamento de carga horária dos residentes e produções/produtos esperados e formas de divulgação.

Antes de discutirmos o subprojeto apresentado à Capes, é preciso que façamos um breve histórico do curso de Pedagogia ofertado pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. O Curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar (IM) da UFRRJ tem uma história marcada por lutas institucionais e pela afirmação do direito à formação docente no território da Baixada Fluminense. Desde a trajetória do antigo Instituto de Educação da UFRRJ, já se discutia a criação de um curso de Pedagogia que atendesse à demanda de formação profissional da comunidade loco-regional e às necessidades internas de aprofundar e sistematizar o conhecimento pedagógico produzido no âmbito da universidade.

De acordo com levantamentos históricos contidos na página institucional, o curso chegou a ser formalmente criado em 1975, mas sua efetiva implantação só ocorreu mais de trinta anos depois, em 2007, resultado de um longo processo de amadurecimento institucional e de luta pela ampliação do acesso ao ensino superior público. Essa concretização foi impulsionada pelas determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que, em seu artigo 62, estabeleceu a obrigatoriedade da formação em nível superior para o exercício do magistério, inclusive na educação básica.

De acordo com o primeiro Projeto Político-Pedagógico (PPP), elaborado em 2003 por docentes do Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino (DTPE) do então Instituto de Educação, o curso foi concebido para responder às demandas nacionais, regionais e locais de formação docente. Sua implantação em 2007, inicialmente no turno noturno, com apenas 16 estudantes matriculados, foi também um gesto político e social de democratização, pois representou a inclusão da classe trabalhadora no ensino superior, alinhando-se ao movimento de expansão das vagas públicas após a Constituição de 1988. Ao criar cursos noturnos, a UFRRJ rompe com a lógica elitista do acesso à universidade e reforça a ideia de educação popular e transformadora, característica que se consolidaria com a posterior criação do Instituto Multidisciplinar, em Nova Iguaçu, em um movimento de ampliação da presença da universidade no território da Baixada Fluminense.

²³ A pesquisadora teve acesso à minuta do subprojeto através da Professora Orientadora Monica Pinheiro.

Vale ressaltar que de acordo com análise do PPP de 2023, o curso de Pedagogia da UFRRJ apresenta uma formação curricular de base emancipatória e crítica, articulando ensino, pesquisa e extensão e fundamentando-se em autores como Paulo Freire, António Nóvoa e Maurice Tardif. O curso traz como escopo formar pedagogos²⁴ capazes de compreender a docência como ato político e ético, que ultrapassa o “saber fazer” e se traduz na formação do pensamento crítico e reflexivo sobre a realidade educacional brasileira.

Frente ao panorama do Curso de Pedagogia do IM/UFRRJ é possível que tenhamos reflexões sobre o documento enviado à Capes no tocante à realização do PRP biênio (2022-2024) e sobre qual discussão acerca da alfabetização se pretendida pôr em prática. Para tal, trazemos objetivos específicos presentes no texto da minuta do referido documento, tais como: ‘alfabetização por meio de práticas de letramento’, ‘metodologia de ensino’, ‘formação docente’, ‘diálogos com a universidade’, ‘diálogos entre preceptoras e residentes’, ‘construção e publicização de produções’.

Quanto à análise conceitual da alfabetização, os objetivos iniciais do subprojeto tratam de um possível encaminhamento aos residentes à reflexão quanto ao ato de aprender e ensinar a ler e a escrever e suas especificidades. Soares (2016) discorre que alfabetização e letramento são conceitos individuais e indissociáveis. Nesse sentido, a autora pensa ser necessário refletir sobre o ato de ensinar a ler e a escrever e suas especificidades (metodologias, ideologias, didáticas etc.) a partir dos usos sociais da leitura e da escrita. Além disso, os objetivos preocupam-se em discutir possíveis agravamentos das fragilidades na aprendizagem dos estudantes, ocasionados pelo contexto pandêmico e pós-pandêmico:

Desenvolver habilidades necessárias à construção de saberes de alfabetização entre os alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em especial no contexto pandêmico e pós-pandêmico;
Reconhecer as dificuldades advindas do ensino remoto na alfabetização dos estudantes no período pandêmico, afim de contribuir para a reorganização do trabalho docente nesta fase de ensino;
(Re)conhecer e utilizar o Sistema de Escrita Alfabética de forma prazerosa, contextualizada e significativa, em especial com base nas práticas de leitura e escrita das crianças e suas famílias (UFRRJ, 2022a, p.1).

Quanto à indissociabilidade de alfabetização e letramento, discussão em voga e amplamente refletida pela academia, o texto da minuta do subprojeto referencia tal

²⁴ As habilitações do curso de Pedagogia da UFRRJ contemplam a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como a atuação em gestão educacional, coordenação pedagógica e espaços não escolares.

abordagem em diferentes momentos do texto. Sob a perspectiva do ‘alfalettrar’, o ensino da leitura e da escrita acontece a partir do uso de práticas sociais, isto é, através de textos dos cotidianos dos estudantes e desse modo, o subprojeto elucida:

Fomentar a aprendizagem do trabalho pedagógico com a linguagem oral e escrita através da produção das narrativas das histórias de vida das crianças;
Implementar atividades com as diferentes modalidades de textos de modo que estes possam se configurar como gêneros textuais;
Potencializar o reconto de histórias como recurso de apropriação da linguagem escrita e favorecimento da exposição oral de textos;
Contribuir com a reflexão da constituição da identidade das crianças no que diz respeito a reconhecerem-se como cidadãs da cultura escrita (UFRRJ, 2022a, p.1).

Parece-nos claro que, quanto a aspectos didático-metodológicos haja uma preocupação em garantir aos residentes a execução de atividades práticas na imersão. A citação de ‘criação de materiais didáticos sistematizados’ revela o intento do PRP em propor construções metodológicas. Ademais, o texto cita ‘consciências linguísticas’ e ‘reflexão sobre aquisição da escrita alfabética’, reiterando que conceituações como ‘consciência fonológica’ possam vir a subsidiar a elaboração de materiais dos residentes em suas escolas:

Promover a metodologia de projetos de trabalho como um caminho viável de ensino e aprendizagem para a alfabetização, da leitura e da escrita;
Produzir material didático sistematizado para os dois primeiros anos do ensino fundamental que auxiliem o desenvolvimento das diferentes consciências linguísticas, a construção da reflexão sobre a aquisição do sistema de escrita alfabética e trabalho com práticas de leitura e de escrita de forma contextualizada, conforme está colocado na Política Nacional de Alfabetização;
Produzir material didático para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contemplando a diversidade de gêneros discursivos que constituem as práticas de linguagem dos diversos campos de atuação da vida cotidiana, focalizando o impacto das novas tecnologias na produção do conhecimento, em especial do período pandêmico e pós-pandêmico, nas práticas de leitura e escrita, conforme está colocado na Base Nacional Comum Curricular;
Trabalhar com diferentes metodologias que contribuam para o desenvolvimento das competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular, relacionando-as constantemente com a cultura infantil e familiar presente nas escolas;
Contribuir com a formação das crianças atendidas pelo subprojeto de Pedagogia (UFRRJ, 2022a, p.1).

Em contrapartida, o conturbado panorama político em que o documento foi tecido revela-se em alguns trechos da minuta do subprojeto. Em ‘conforme está colocado na Política Nacional de Alfabetização’ e ‘conforme está colocado na Base Nacional Comum Curricular’ são trechos que vão encontro das fragilidades existentes no primeiro edital do PRP proposto pela Capes e amplamente repudiado por instituições de ensino e pesquisa.

Vale ressaltar que a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída em 2019, durante o governo Jair Bolsonaro, foi apresentada como proposta inovadora para elevar os índices de alfabetização no Brasil. Contudo, baseou-se predominantemente no método fônico e pressupostos da chamada ‘ciência cognitiva da leitura’. Tal orientação reduziu o alfabetização ao processo técnico de decodificação mecânica de sons e letras, desconsiderando sua dimensão sócio-cultural, política histórica. A ausência de contexto ação e de diálogo com as práticas e saberes docentes tornou a política limitada excludente, ignorando que a alfabetização implica em ler o mundo, significação e inserção social, e não apenas no domínio de códigos linguísticos.

Frente a tais referências questiona-se: haveria uma possível inclinação do PRP a práticas pragmáticas e cristalizadas do campo da alfabetização ou foram subvertidas no desenvolvimento do PRP pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro? Sabe-se que o referencial à Base Nacional Comum Curricular pode ser também indício de esvaziamento das discussões teoria-prática, todavia, é necessário investigar quais direcionamentos foram construídos ao longo da feitura do PRP. Essas discussões serão retomadas mais adiante, em capítulo dedicado à reflexão sobre os escritos (auto)biográficos das residentes.

Uma vez que o PRP acontece fundamentalmente no ‘chão da escola’, espaço de luta e de política, vale ressaltar que professores da educação básica debruçam-se cotidianamente sobre questões referentes à aquisição da leitura e da escrita e, portanto, não estão alheios ao que acontece na universidade. Boa parte dos municípios, por exemplo, adota a perspectiva de Ferreiro e Teberosky (1985) para analisar trajetórias de escritas infantis. Em tal teoria, as autoras reiteram que crianças, ainda não submetidas ao ensino sistemático da língua, já elaboram hipóteses acerca do sistema de escrita alfabética. Algumas escrevem garatujas, outras letras que simbolizam sílabas, algumas vogais que marcam o ‘som de letras e sílabas’. A Psicogênese da língua escrita, pesquisa desenvolvida pelas autoras construtivistas e amplamente conhecida pelos educadores, consistiu em uma quebra de paradigmas nos anos de 1980. A partir de então, a atenção passou a residir em compreender o como a ‘criança aprende’, ‘quais hipóteses elabora’, ‘como avança em suas inferências sobre a escrita’. Assim, mais adiante investigaremos como se deu o diálogo das residentes e professoras preceptoras acerca destas e de outras questões e quais as contribuições de tal interlocução para construção de saberes profissionais.

O diálogo universidade e escola também estão presentes no texto do subprojeto. A execução do Programa Residência Pedagógica prevê teoricamente, desde o Edital nº

24/2022, uma coparticipação dos professores preceptores (educação básica) na formação dos residentes. Em nossas reflexões preliminares, adentramos nessa discussão uma vez que Tardif (2020) debate a importância do professor em exercício formar o professor em construção. Quando trata de formação, o autor compreende-a como sendo composta por múltiplos elementos que atravessam o fazer docente, tais como: saberes experienciais, curriculares e também as questões relativas ao trabalho do professor e seus desafios. Nesse sentido, os objetivos presentes na minuta do subprojeto preveem:

Integrar os licenciandos com a comunidade escolar, orientando-os para a vivência no e com o cotidiano de uma escola pública.

Potencializar a criticidade, a reflexão das propostas educacionais desenvolvidas no diálogo com residentes e preceptores;

Incentivar no licenciando um olhar investigativo e reflexivo no exercício de sua formação;

Valorizar o trabalho coletivo, incentivando à ação crítica e cooperativa para a construção do conhecimento (UFRRJ, 2022a, p.1).

Além dos objetivos apresentados, a minuta do subprojeto detalha as ‘concepções pedagógicas’ que o direciona. Nesse item apresentam-se alguns eixos, tais como: ‘processo de alfabetização como algo que precisa ser prazeroso e estimulado desde cedo com os alunos’; ‘contextualização das práticas educativas às vivências dos alunos e das suas famílias’; ‘crítica da redução da alfabetização à questão de métodos’. Nesse sentido, o subprojeto apresenta uma contradição, haja vista a referência realizada em seu escopo à Política Nacional de Alfabetização e a presença de crítica sobre o esvaziamento da alfabetização à discussão exclusivamente sobre métodos no tópico de concepções pedagógicas. Avançaremos em tais reflexões mais adiante.

Sobre o criticado item presente no Edital de 2018, que concebe o PRP como uma experiência direcionadora de diretrizes do Estágio Supervisionado na grade curricular das IES, o subprojeto da UFRRJ traz algumas considerações. Os textos escritos pelos residentes ao término de suas participações no PRP, serão instrumentais para revisão das propostas da universidade:

O subprojeto pretende registrar e sistematizar, por escrito, as contribuições do programa para o aperfeiçoamento do estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Pedagogia. Tais registros serão objetos de encontro com a coordenação do curso e com a comissão de estágio. As referidas reuniões serão abertas a todos os licenciandos que desejarem participar (UFRRJ, 2022a, p.2).

Igualmente, o subprojeto detalha em tabelas como aconteceu o planejamento das atividades do PRP Pedagogia na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e a metodologia de implementação de tal planejamento. Em anexo encontramos as tabelas

presentes no corpo do texto da minuta do subprojeto que tratam resumidamente sobre (UFRRJ, 2002a): i) conteúdos das áreas e metodologia de ensino; ii) elaboração e execução de planos de aula; iii) acompanhamento das atividades didáticas promovidas pelos residentes no âmbito escolar; iv) avaliação das atividades didáticas promovidas pelos residentes no âmbito escolar; v) análise de desempenho dos residentes no âmbito escolar; v) planejamento de seminário final das atividades do Programa Residência Pedagógica.

No próximo capítulo apresentamos a metodologia do ateliê biográfico de projetos, desenvolvida por Delory-Momberger (2006) e o papel da escrita (auto)biográfica em uma pesquisa com professoras em construção. A tratativa sobre memória e o seu ancoradouro teórico também serão explicitados no próximo capítulo. Discutiremos brevemente o conceito cunhado por Evaristo (2020) para tratar de escritos de memórias subterrâneas de mulheres negras, e a tratativa de entender os escritos (auto) biográficos das residentes como escrevivências, uma vez que se tratam da simbiose particular e coletiva de discursos femininos periféricos. Além disso, detalhamos o cronograma de encontros e apresentamos brevemente o grupo do PRP (2022-2024) da Pedagogia do campus Nova Iguaçu da UFRRJ, do qual as três residentes participantes fazem parte.

3 OS CAMINHOS FORMATIVOS DA ESCRITA DE SI: A ESCRITA (AUTO)BIOGRÁFICA COMO INSTRUMENTAL METODOLÓGICO DE PESQUISA

“Conhecimento não é coisa só de cabeça: conhecimento é de corpo inteiro”.

Madalena Freire Weffort

Investigar a construção de saberes profissionais docentes é preocupar-se com o decurso da história, atentar-se às marcas do fazer pedagógico, àquilo que está nas entrelinhas das narrativas, que dá tônica aos cotidianos e que consequentemente nos diferencia dos demais profissionais na sociedade. São nuances próprias do ser professora, do construir-se na e pela profissão e ver-se atravessada por ela. Tais subjetividades, impossíveis de serem mensuradas, encontram em investigações de caráter qualitativo o seu lugar. A escolha pelo dispositivo metodológico ateliê biográfico vai ao encontro do anseio por pesquisar trajetórias e suas multiplicidades. Além disso, como detalharemos nesse capítulo, o ateliê biográfico de projetos possui desdobramentos formativos já experienciados pela pesquisadora na feitura de sua dissertação em 2018²⁵.

De acordo com Delory-Momberger (2006), o ateliê biográfico pode ser utilizado no campo universitário ou profissional e tem como objetivo inscrever a história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga o passado, o presente e o futuro do sujeito. A escolha por tal caminho metodológico diz respeito àquilo que Delory-Momberger (2006) salienta como sendo uma perspectiva metodológica pautada no espaço-formação, haja vista que o ateliê oportuniza uma identificação de si através do ato de narrar-se.

Entendemos que o objeto desta pesquisa tem uma natureza histórica, estando situado em um contexto social dinâmico e que as participantes têm um papel ativo na construção de suas trajetórias e nas trajetórias de suas comunidades. Assim, adotamos como procedimentos de coleta de dados: i) um breve questionário de intenção de participação de pesquisa, em que levantamos dados iniciais e o aceite preliminar para pesquisa; ii) dinâmica largamente inspirada no ateliê biográfico de projetos com três residentes que demonstrassem interesse em formulário previamente preenchido; iii)

²⁵ A pesquisadora desenvolveu pesquisa de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares utilizando como referencial metodológico o ateliê biográfico de projetos, proposto por Delory-Momberger (2006). A pesquisa foi intitulada Memórias da (o) Pedagoga (o): a construção docente pelas narrativas de alfabetização e letramento das (os) estudantes da UFRRJ.

entrevistas semi-estruturadas com a Professora Orientadora do Programa Residência Pedagógica do Instituto Multidisciplinar UFRRJ e com uma das três professoras preceptoras da escola básica. Segue o cronograma para realização dos encontros.

Tabela 2: Cronograma de atividades de campo da pesquisa

CRONOGRAMA	
ATIVIDADES	PERÍODO PARA REALIZAÇÃO
Envio de formulário <i>Google Forms</i>	Outubro de 2024
Realização do Encontro I (Assinatura do Termo Livre e Esclarecido)	31/10/2024
Realização do Encontro II	01/11/2024
Realização do Encontro III	07/11/2024
Realização do Encontro IV	08/11/2024
Realização do Encontro V	22 a 26/07/2024
Entrevista com a Prof ^a . Dr ^a . Mônica Pinheiro Fernandes	Até o fim do 1º semestre 2025
Entrevista com uma das professoras preceptoras da escola-campo ²⁶	Até o fim do 1º semestre 2025

Fonte: Elaborado pela autora em 2024.

Ressaltamos que ao longo da construção da pesquisa dois elementos irão assumir centralidade na análise do campo investigativo: a memória e a narrativa. Tais elementos são centrais para o ateliê biográfico de projetos, pois evidenciam as subjetividades contidas nas trajetórias. A narrativa é a centralidade do ateliê, em que são traduzidas as memórias. Além das narrativas do vivido, o ateliê biográfico fundamenta-se em oportunizar um projeto de futuro, isto é, um ‘projeto de si’ em que constem elementos ainda não vividos, mas já presentes no desejo dos participantes.

3.1 A biograficidade em pesquisa com professoras em formação

O ato de biografar-se está intrinsecamente ligado à formação, e como já fora dito, é a principal motivação para que a pesquisa se inspire largamente no ateliê biográfico de projetos enquanto dispositivo metodológico. A biograficidade consiste em narrar o próprio caminho percorrido, reorganizando a memória. O movimento da biografização possibilita uma releitura de si mesmo e reside nessa característica o caráter formativo do narrar-se.

Conforme Delory-Momberger (2006) o sujeito no tempo presente revisita a si mesmo no passado. A solicitação de contar sobre si exige uma reelaboração do dizer, haja vista que a narrativa conta um recorte do vivido, a parte que o sujeito compartilha com os

²⁶ Para que a entrevista semi-estrutura com a professora seja realizada, será solicitada à Secretaria de Educação de Nova Iguaçu autorização formal, assim como aceite da professora. Informamos que preferencialmente utilizaremos pseudônimo.

demais. Logo, as lembranças são trazidas inicialmente de forma desordenada, mas o sujeito a apresenta de maneira organizada, dando-lhe sentido através da narrativa. Como já foi dito em linhas introdutórias, as escritas (auto) biográficas não são a representação exata do passado e sim uma releitura do vivido. Delory-Momberger (2006) salienta:

Nenhuma prática de formação pode pretender reconstituir por si só que seria o curso factual e objetivo do vivido; o objeto sobre o qual o trabalho das linhas de formação pelas histórias de vida não é, portanto, a vida, mas as construções narrativas que os participantes do grupo de formação elaboram, pela fala ou pela escrita, quando são convidados a contar suas vidas (Delory-Momberger, 2006, p.362).

Vale ressaltar que a narrativa é uma construção da linguagem, um discurso elaborado no tempo presente e que está em permanente transformação. A narrativa de acordo com Delory-Momberger (2006) é uma ‘matéria instável’, ‘transitória’, ‘viva’, que se recompõe sem cessar no presente, isto é, no momento em que se anuncia. Conforme Passeggi, Souza, Vicentini (2011) o narrador revisita o vivido para contar ao mundo sua melhor versão, realizando recortes e adaptações próprios de seu dizer:

(...) o fato biográfico é esse viés que acompanha tudo o que percebemos e compreendemos ao longo de nossa vida. Trata-se de um espaço-tempo interior, que preexiste à escrita efetiva, mas que encontra na narrativa sua forma de expressão, a ponto de confundir-se com ela. Na narrativa de si, como ato autopoietico, o autor vai construindo uma *figura de si*, no exato momento em que se anuncia como sujeito e se enuncia como autor de sua história (Passeggi, Souza, Vicentini, 2011, p. 381).

Assim sendo, a biografização pode ser entendida como um processo autoformativo. Os fatos sobre si são convocados à memória que “esquadrinham uma compreensão de si mesmo e dos eventos vivenciados, de sua própria história, de sua trajetória de vida” (Rocha, Arcenio, Azevedo, 2023, p.2). Trata-se de uma articulação que dá sentido à história de vida de cada um. Logo, definir a biografização como espaço de autoformação é compreendê-la como orientação e reorientação de trajetórias.

Delory-Momberger (2006) salienta que a narrativa é para a existência humana o lugar onde o indivíduo elabora e experimenta sua história de vida. Os acontecimentos que constituem nossa história de vida estão soltos, agregados a outras tantas memórias que o ato de narrar organiza, ancora, dá sentido, conclui. Assim, destaca:

O Eu atualizado do discurso é a forma primeira na qual se institui o sujeito: é o Eu que me inscreve ao mesmo tempo como sujeito-narrador e como sujeito-ator da história, que eu conto sobre mim mesmo. Ficção necessária e sempre renovada, o sujeito é essa figura flexível e variável ao qual é dado se compreender como autor de sua história e de si próprio (Delory-Momberger, 2006, p.364).

Os saberes da experiência, evidenciados por Tardif (2020) são constructo basilar do *ethos* docente. Requerem muitas vezes uma releitura do próprio sujeito que os possui. Uma professora, por exemplo, possui saberes experienciais relacionados à sua atividade docente que são reelaborados cotidianamente. Nesse sentido, a biografização experienciada em pesquisas com professoras e professores, fomenta uma ‘releitura’ formativa de si. Ao narrar sua trajetória como professora, o passado é reconstruído e com ele são acionados alguns dispositivos que analisam o que de fato é relevante, o porquê o é e quais as implicações do vivido na construção de saberes.

Assim sendo, Delory-Momberger (2006) salienta que o exercício de se narrar provoca uma série de reorganizações internas. A partir do movimento da biografização²⁷ o sujeito passa a estabelecer novas relações entre o conhecimento e sua trajetória: “saberes internos possuem um papel primordial na maneira como os sujeitos investem nos espaços de aprendizagem, e sua conscientização permite definir relações com o saber e com a formação” (Delory-Momberger, 2006, p. 361).

O movimento de escrever sobre o outro se chama heterobiografia²⁸ e corresponde ao momento em que os escribas registram as histórias dos narradores, a partir de suas perspectivas nas tríades. Para que haja segurança no exercício de falar sobre si, Delory-Momberger (2006) orienta ser necessário que todos os participantes assinem um contrato social para uso da palavra, comprometendo-se a manter sigilo a respeito do que for socializado no ateliê. Retomaremos a questão da heterobiografia no tratado realizado nos encontros que as residentes tiveram com a versão de suas memórias registradas por outrem.

Após a assinatura do contrato, o pesquisador dinamizador organiza um calendário de encontros e explicita o conteúdo de cada um. Cada encontro dá origem a uma escrita de si pelo outro. O último encontro, Delory-Momberger (2006) informa ser aquele em que os participantes socializam uma escrita que reúna todas as demais escritas construídas ao longo do ateliê. A última escrita prevê que os participantes se projetem para futuro, isto é, pensem em construções a serem ainda realizadas:

²⁷ É importante ressaltar que a biografização acontece no ateliê por meio de tríades organizadas pelo pesquisador ou dinamizador. De acordo com Delory-Momberger (2006), é desejável que o ateliê seja composto por até doze pessoas. Essas pessoas organizadas em tríades participarão de momentos em que o dinamizador orientará a escrita dos textos (auto) biográficos. A organização das tríades é composta por narrador, escriba e ouvinte. A cada narrativa, os papéis são trocados na tríade, proporcionando que os participantes escrevam em primeira pessoa a história de outro.

²⁸ De acordo com a autora Delory-Momberger (2008), por meio do uso da heterobiografia podemos alcançar outros saberes de experiência. Tais saberes advém da perspectiva do Outro, somando ou divergindo daquilo que concebemos como nossa experiência.

A ação de elaborar, revisar, modificar, transformar uma maneira de estar no mundo, um complexo de relações com os outros e com o si mesmo, é [...] formular um novo olhar sobre o seu passado e sobre suas origens, projetar ou sonhar um outro futuro, se biografar novamente (Delory-Momberger, 2006, p. 126).

Segundo Rocha, Azevedo (2021) ao elaborar sua narrativa, o ateliê biográfico possibilita que o sujeito vislumbre aquilo que pode ser futuramente, deixando emergir potencialidades projetivas. Assim, quando discutimos o ateliê como um dispositivo formativo, o fazemos pelo fato de que em todas as suas etapas ocorra uma espécie de ‘revisão orgânica de si mesmo’. Tal perspectiva metodológica coaduna-se com o intento da pesquisa em desvelar os processos formativos de professoras em construção, que atravessadas pela Pedagogia, pelo trabalho, por formações e interações e por suas participações na Residência Pedagógica, elaboram e reelaboram-se enquanto profissionais docentes.

3.2 A escrita de si e as escrevivências: a metodologia e o contradiscurso

“Escolher escrever é rejeitar o silêncio”.
Chimamanda Ngozi Adichie

Como já fora anunciado em linhas introdutórias, realizamos a pesquisa com professoras. A escolha pelo recorte do feminino diz muito sobre a pesquisadora e o lugar onde a pesquisa é também tecida. Pesquisar sobre formação de professoras, através de escritos (auto) biográficos femininos é, antes de tudo, uma subversão. Acreditamos que o ser e estar da mulher na sociedade patriarcal já seja um modo de subverter o que está posto. Enquanto mulher, professora e pesquisadora feminista, entendo que fazer pesquisa com dizeres femininos seja fazer uso do contradiscurso. O grupo Laboratório de Estudo e Ensino das Trabalhadoras que Afetusosamente Resistem LAETARE – UFRRJ é o espaço em que a pesquisa é gestacionada. Temos enquanto coletivo uma identidade feminista que atravessa a construção de nossos trabalhos e de nossas vidas. Assim sendo, as escolhas que fazemos coletivamente impactam as feitura científicas das pesquisas LAETARE que não se furtam à discussão. Chimamanda Ngozi Adichie (2015) afirma que é preciso firmar posição enquanto pesquisadoras feministas, dizendo:

Algumas pessoas me perguntam: “ Por que usar a palavra feminista? Por que não dizer que você acredita nos ‘direitos humanos’, ou algo parecido?”. Por que seria desonesto. O feminismo faz, obviamente, parte dos direitos humanos de uma forma geral - mas escolheram uma expressão vaga como ‘direitos humanos’ é

negar a especificidade e particularidade do problema de gênero. Seria uma maneira de fingir que as mulheres não foram excluídas ao longo dos séculos. Seria negar que a questão de gênero tem como alvo as mulheres. Que o problema não é ser humano, mas especificamente um ser humano do sexo feminino. Por séculos, os seres humanos eram divididos em dois grupos, um dos quais excluía e o oprimia o outro. É no mínimo justo que a solução para esse problema esteja no reconhecimento desse fato (Adichie, 2015, p. 43).

Isto posto, ressaltaremos neste tópico algumas ideias conceituais e teóricas acerca das compreensões sobre as escritas (auto) biográficas produzidas pelas residentes do PRP. A primeira delas diz respeito à compreensão das escritas das residentes como *escrevivências*. O conceito de *escrevivência* foi cunhado por Conceição Evaristo em 1995, na elaboração de sua dissertação - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. A autora de ‘Becos da Memória’ exercita a *escrevivência* debatendo as vivências ancestrais de mulheres negras. É, portanto, uma escrita que discute questões de gênero e de raça, em um diálogo interseccional. A autora infere que:

Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças (Evaristo, 2020, p. 30).

De acordo com Rocha, Azevedo (2021), a *escrevivência* de Conceição Evaristo é marcada por seu lugar de fala. A autora é mulher negra, mãe, professora, pesquisadora e favelada da extinta comunidade de Pindura Saia em Belo Horizonte, Minas Gerais. Suas obras carregam as marcas da oralidade, haja vista que Conceição Evaristo exerce função como *griot*-guardião da tradição oral, dos mitos e lendas africanas de povos que se sustentaram ao longo da história: “Homens, mulheres, crianças que se amontoaram dentro de mim, como amontoados eram os barracos de minha favela” (Evaristo, 2006, p. 29-30).

A *escrevivência* é, portanto, um conceito em voga que invade a academia, discutindo a urgência em construirmos uma sociedade que seja essencialmente antirracista e que combata o machismo estrutural. É o poder da enunciação de mulheres negras que foram, por séculos, alijadas de suas histórias. Conforme Rocha, Azevedo (2021), o conceito de *escrevivências* faz parte de um movimento decolonial de valorização de trajetórias e histórias femininas e suas sensibilidades biográficas, em uma transgressão epistêmica.

De acordo com Evaristo (2020), o texto composto por *escrevivências* está impregnado da história de uma coletividade. A autora entende que o conceito possa ser usado por diferentes grupos, desde que se faça, assim como nesta pesquisa, referência à sua

gênese: instrumento de luta e discussão sobre a diáspora negra feminina. Assim, compreender as (auto) biografias escritas pelas residentes como escritivências, significa compreender os atravessamentos das trajetórias e as vozes que compõem tais discursos.

As professoras em construção que fazem parte desta pesquisa são majoritariamente moradoras da Baixada Fluminense²⁹ e constroem seus discursos em espaços periféricos. A apropriação do conceito ‘escritivência’ consiste então, em compreender as tessituras dos escritos, seus ecos, ancestralidades e tê-los como fios de múltiplas histórias. De acordo com Evaristo (2020), o intento da escritivência é subverter. A autora escreve histórias ficcionais que escancaram a realidade da vivência de mulheres negras, através de dizeres de mulheres negras. Assim como as escritivências, as escritas (auto) biográficas aqui elaboradas são textos com a mulher na primeira voz, recuperando através do discurso a interseccionalidade dos dizeres.

As memórias que são trazidas pela pesquisa são essencialmente classificadas, de acordo com Pollak (1989), como ‘memórias subterrâneas’. Dar-se-á tal nomenclatura uma vez que são pertencentes a grupos marginalizados, silenciados e minimizados na construção da memória nacional. Nesse sentido, Pollak (1989) ressalta:

Ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõe à "memória oficial", no caso a memória nacional (Pollak, 1989, p. 8).

Pollak (1992) reitera que a memória *a priori* parece ser um fenômeno individual. Todavia, através de reflexões a partir de Halbwachs, o autor infere que a memória é, sobretudo, um fenômeno de ordem social e coletiva. Tal afirmação ocorre porque existem elementos que constituem a memória, atribuindo-lhe sentido. Portanto, existem elementos que o sujeito vive pessoalmente; elementos que vivem, de acordo com Pollak (1989) ‘por tabela’, isto é, são acontecimentos que são vividos pelo grupo do qual o sujeito faz parte, mas que contados e recontados passam a fazer parte de sua memória; há elementos ligados a personagens dos grupos sociais a que pertencemos e que por nós são considerados importantes; elementos que são lugares e nesse caso são aportes de lugar para memória. Assim, o autor ratifica que a memória é seletiva: “O que a memória individual grava, recalca, exclui, relembra, é evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho de organização” (Pollak, 1992, p. 204).

²⁹ De acordo com diálogos realizados com a Professora Orientadora do Programa Residência Pedagogia na Pedagogia da UFRRJ - IM, o grupo de residentes é composto por mulheres, moradoras da Baixada Fluminense e que ainda não exercem o magistério.

Pesquisas qualitativas que se utilizem de textos (auto) biográficos dizem respeito essencialmente à memória, à sua capacidade de revelar questões identitárias ligadas a quem o sujeito é no mundo e ao seu lugar de pertencimento. A identidade individual ou coletiva é, portanto, construída pela memória. Memória e identidade são, assim, valores disputados em conflitos sociais e intergrupais. Pollak (1992) ressalta que:

Podemos, portando dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (Pollak, 1992, p. 205).

As memórias são, portanto, ‘memórias enquadradas’, ou seja, recordamos aquilo que seletivamente a memória nos permite. Tal enquadramento ocorre a partir de disputas, que de ordem individual e também coletiva, contribuem para construção da identidade dos sujeitos. Interessa-nos discutir os escritos (auto) biográficos porque enquanto pesquisadora interessa discutir a construção dos discursos das professoras, os ‘enquadramentos’ de suas memórias e, sobretudo, o impacto de ter a escrevivência docente como objeto de estudo científico.

3.3 A organização do ateliê: encontros para o narrar-se

Os encontros da pesquisa aconteceram no *Google Meet*, em datas e horários previamente combinados com as participantes. Antes do início da pesquisa foi realizada sondagem entre os residentes do Programa Residência Pedagógica da UFRRJ, no intuito de identificar interesse em participar da referida pesquisa. Após algumas semanas seis residentes apresentaram interesse e um grupo de *WhatsApp*, sob o título “Ateliê - Pesquisa sobre a construção dos saberes profissionais da Pedagoga” foi criado para articulação dos encontros.

Importante ressaltar que ainda nesse momento da pesquisa acreditávamos que o termo ‘pedagoga’³⁰ abarcasse a completude da investigação. Todavia, ao enveredarmos em uma compreensão mais ampliada das escrevivências das residentes, identificamos que era necessário ‘firmar posição’ do lugar do magistério - historicamente atravessado por

³⁰ Enquanto o termo pedagoga remete a uma identidade profissional mais ampla, por vezes, associada a funções de gestão, a professora evoca com mais força materialidade do exercício docente, o corpo em sala de aula, o diálogo com o chão da escola pública. Dessa forma, optamos como ratificado em texto introdutório, o vocábulo ‘professora’ - potência formativa e política de quem ensina, isto é, docência como prática intelectual e de resistência.

desigualdade de gênero, de classe e de prestígio social. Portanto, a imagem contida na ‘figura 6’ diz respeito somente à logo do grupo de mensagens instantâneas, antes da revisão supracitada da investigação.

Ademais, ressaltamos que a pesquisa foi idealizada para acontecer na presencialidade, como descrito em linhas introdutórias. Contudo, devido à incompatibilidade de agendas das participantes foi preciso realizar a adequação para o ambiente *on-line*. Quanto ao esquema organizacional metodológico da pesquisa, tivemos intento em realizar duas tríades com as residentes que demonstraram interesse por meio de preenchimento de questionário *on-line*. Todavia, uma das residentes não participou de nenhum encontro, mesmo estando no grupo de mensagens e sendo contactada sobre as datas e horários das reuniões. Por esse motivo, optamos por trazer no texto apenas as escritas (auto)biográficas da tríade completa, no intuito de respeitar a organização prevista pelo instrumental metodológico previsto por Delory-Momberger (2006).



Fonte: Produção da autora

A pesquisadora previu para realização das tríades a entrega de algumas ‘provocações à memória’, com o intuito de orientar quanto a lembranças que fossem sendo evocadas a cada encontro. Além disso, ao final de cada ateliê realizado, foi sendo parte da rotina estabelecer um combinado para o encontro seguinte. Tais adaptações foram pensadas pela pesquisadora como modos de favorecer a socialização entre as tríades e

conferir dinamicidade aos encontros. Delory-Momberger (2006) ressalta que todos os membros da tríade devam interagir a todo o momento enquanto uma narrativa está sendo socializada e caberá ao escriba registrar a narrativa. Ao fim do encontro, o escriba redige um texto, em primeira pessoa, daquilo que foi contado pelo narrador, permitindo o que tratamos anteriormente como heterobiografias³¹.

Inicialmente a pesquisadora informou o escopo da pesquisa, solicitando o aceite das participantes, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Autorização de uso de imagem e voz. Após o aceite, as participantes foram informadas sobre as demais etapas da pesquisa, datas e horários dos encontros.

O Encontro I ‘Quem sou eu’ foi destinado à compreensão do ingresso das residentes no Programa Residência Pedagógica na UFRRJ, recuperando memórias sobre: i) escolha pela Pedagogia; ii) processo seletivo do PRP; iii) motivos que as impulsionaram a participarem do Programa Residência Pedagógica na UFRRJ. Assim, a pesquisadora solicitou uma breve apresentação das participantes, constando pseudônimo, lugar em que moravam, onde estudaram no ensino médio e como foi o ingresso na graduação de Pedagogia. Foram consideradas ‘provocações à memória’ desse encontro: ‘Seu nome na pesquisa será...’³²; ‘Em qual cidade reside?’; ‘Onde realizou o Ensino Médio?’; ‘Por que a escolha pela Pedagogia?’; ‘Como conheceu o PRP?’; ‘Por que decidiu participar do Programa Residência Pedagógica?’; ‘Quais foram suas primeiras atividades no PRP?’;

O Encontro II ‘Construindo saberes: o que trago como bagagem?’ tratou sobre as primeiras impressões das residentes ao chegarem à imersão. Nesse encontro foi solicitado recordassem sobre o próprio processo de alfabetização e o início da imersão na escola-campo. Foram consideradas ‘provocações à memória’ desse encontro: ‘Você lembra de como foi seu primeiro dia na escola-campo?’; ‘A escola campo era parecida com alguma escola que você estudou?’; ‘Por quem você foi recebida?’; ‘Como foi no PRP o preparo para o 1º dia na escola-campo?’; ‘Como você foi recebida pela professora preceptora?’; ‘Como era a sala de aula? Era um espaço alfabetizador?’; ‘Como era o trabalho da alfabetizadora? A dinâmica diária?’; ‘A turma foi alfabetizada? Há diferença na forma como você e as crianças foram alfabetizadas?’.

O Encontro III ‘Dialogando com a prática: o que aprendo na escola?’ dialogou sobre as expectativas quanto à articulação teoria-prática, levando as residentes a narrarem

³¹ A heterobiografia é uma prática formativa que visa a ressignificação das experiências de vida dos sujeitos, na medida em que se percebem no mundo na relação com o outro, tomando consciência de seu papel histórico.

³² Solicitaremos que as residentes escolham pseudônimos.

aulas marcantes na escola-campo, características da professora preceptora, metodologias adotadas, demais aspectos que as residentes julguem como aprendizados advindos de suas experiências formativas no programa e as relações com os conteúdos acadêmicos. Foram consideradas ‘provocações à memória’ desse encontro: ‘Como era sua turma da escola-campo?’ ; ‘Como sua interação com a turma na escola-campo?’; ‘Você participou do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes?’; ‘Você considera que a sua formação, em Pedagogia, influenciou na interação com os estudantes?’; ‘Realizou uma aula/atividade marcante com os estudantes?’; ‘Quais conceitos/teorias estavam envolvidos na aula/atividade elaborada?’; ‘Como essa atividade foi planejada? Havia objetivo central? Foi alcançado?’; ‘A atividade sofreu interferência/participação da professora preceptora e/ou orientadora antes ou durante sua execução?’; ‘As atividades do PRP tiveram desdobramentos na aula da professora preceptora?’; ‘Na sua opinião, a escola-campo foi impactada pelo PRP?’.

O Encontro IV ‘Minhas intervenções e o ser professora’ rememorou as intervenções desenvolvidas pela professora orientadora (universidade) nas práticas construídas pelas residentes no programa. Foram destacados aspectos referentes à elaboração das atividades, o aporte teórico utilizado e as contribuições da professora orientadora e da professora preceptora para elaboração de planejamento de aulas e demais atividades pedagógicas. Foram consideradas ‘provocações à memória’ desse encontro: ‘Como eram os encontros com a Professora Orientadora?’; ‘A interação com a professora Orientadora acontecia com qual periodicidade?’; ‘Quais atividades eram desenvolvidas nesses encontros? Havia grupos de trabalho?’; ‘As professoras preceptoras construíram com a professora orientadora algum tipo de referencial para o trabalho dos residentes?’; ‘Havia diálogos e reflexões, com a professora orientadora, sobre o que acontecia na escola-campo? Como essa discussão acontecia?’; ‘O que você não sabia e passou a saber depois do PRP?’; ‘Como foi o fechamento do Programa? Entregou algum documento final?’; ‘Complete: Quando me lembro do PRP, lembro-me de mim mesma... ’.

O Encontro V e último encontro ‘A tessitura do fazer-se professora’ foi destinado à reflexão do texto final autobiográfico. A pesquisadora entregou previamente a cada participante da tríade os três textos escritos por seus escribas. O exercício de cada residente foi de escrever um texto que compreendesse todos os demais textos. Além disso, o texto final apresentou um desafio profundo, retomado pela pesquisadora em mensagens e em

combinados ao longo do ateliê: o texto final deveria trazer em seus últimos parágrafos uma projeção profissional para o futuro.

Em tempo, vale ressaltar quanto aos registros fotográficos que não haverá identificação das participantes, sendo realizado desfoque de rostos e de demais identificações quando assim houver. O material será de uso de caráter documental de pesquisa (registros de diferentes momentos vivenciados pelas residentes no PRP) como explicitado em termos de participação. Registros fotográficos e gravações de áudio estão presentes na pesquisa, mediante autorização de Termo de uso de imagem e voz entregue e assinado pelas participantes. Reitera-se, portanto, que todas as informações coletadas pela pesquisa foram analisadas em caráter estritamente científico.

3.3.1 Breve apresentação dos residentes e da escola-campo

O Programa Residência Pedagógica proposto pela Pedagogia do campus Nova Iguaçu (2022-2024) foi composto por vinte e um residentes de diferentes períodos da graduação, estando alguns em processo de conclusão de curso. A partir de informações fornecidas pela professora Orientadora do PRP³³, os encontros de orientação e planejamento com os residentes aconteceram presencial e remotamente e as atividades desenvolvidas no decurso de suas participações no PRP foram previamente planejadas com o apoio e supervisão da professora Orientadora. Com base no que fora informado através do preenchimento de formulário *Google Forms*, por catorze dos vinte e um residentes, realizaremos algumas inferências que objetivam uma breve descrição do grupo de residentes do PRP da Pedagogia, do referido período (2022-2024).

O grupo informou nos campos iniciais sua idade. Nove residentes possuem menos de trinta anos e cinco possuem idades entre 35 a 42 anos. Dos catorze residentes que preencheram o formulário, onze (11) são mulheres, doze (12) recebem bolsas PRP e apenas dois (2) são voluntários. Com relação aos períodos, identificamos que quatro (4) encontram-se no oitavo período, três (3) estão no nono período, dois (2) estão desperiodizados, aguardando colação de grau e dois (2) não informaram seus períodos.

³³ Prof^a. Monica Pinheiro Fernandes, possui doutorado em Educação pela UFRJ (2011), mestrado em Educação pela UFRJ (2005) e graduação em Pedagogia pela UERJ (1988). É professora adjunto II da UFRRJ e foi Orientadora do Programa Residência Pedagógica (PRP) Pedagogia/IM, de 2022 a 2024. Coordenou o curso de Pedagogia nos anos de 2011 a 2013. Compôs a equipe coordenadora do Pnaic, Rio de Janeiro, em 2013. Coordenou o programa Pibid, no IM, da UFRRJ, entre 2014 a 2016 (Informações retiradas da plataforma lattes – ver currículo completo em <http://lattes.cnpq.br/9288912352531738>).

Figura 7 - Formulário para coleta de dados dos residentes PRP - UFRRJ (2022-2024)

Residência Pedagógica - UFRRJ - IM

Prezado (a) Residente, muito obrigada por socializar conosco informações imprescindíveis para feitura da pesquisa "O FAZER-SE PEDAGOGA PELAS NARRATIVAS DAS RESIDENTES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UFRRJ". Inicialmente iremos coletar algumas informações acerca da sua participação no PRP (2023-2024), sem que haja nenhum tipo de identificação nominal.

Além disso, gostaríamos de saber da sua disponibilidade em PARTICIPAR PRESENCIALMENTE da pesquisa. Ela acontecerá no campus IM de Nova Iguaçu, em datas e horários a ser combinados com todos. Estamos prevendo uma certificação para aqueles que participarem da pesquisa. Ela acontecerá em ateliês. Neles, os participantes serão convocados a contarem, em narrativas escritas, suas experiências no PRP.

Desde já agradecemos a atenção e disponibilidade de todos!

renatarosjm@gmail.com [Mudar de conta](#)

Não compartilhado

* Indica uma pergunta obrigatória

Idade *

Fonte: Elaborado pela autora

Quanto ao perfil formativo, dos catorze residentes que preencheram o formulário doze tem a Pedagogia como primeira graduação e dois (2) já possuem outra graduação: Gestão de Recursos Humanos e Música. Além disso, doze (12) não atuam como professores, um (1) é regente em unidade particular de ensino e um (1) é coordenador de turno também em unidade particular de ensino. Quanto a funções remuneradas, oito (8) não trabalham, um (1) trabalha fora da área da educação, um (1) é professor, duas (2) realizam estágio remunerado em prefeituras, um (1) auxiliar de turma e (1) auxiliar de coordenação.

Quando perguntados sobre a imersão nas turmas, oito (8) participaram do PRP em turma de primeiro ano do ensino fundamental, três (3) no segundo ano do ensino fundamental e seis (6) em turmas de terceiro ano do ensino fundamental. De acordo com o informado pelos residentes, a imersão aconteceu uma vez por semana, com carga horária de quatro horas.

Devido ao fim do período do PRP (2022-2024) fora perguntado aos residentes sobre a participação em alguma atividade prática e/ou projeto com a(s) turma(s). Doze (12) residentes informaram terem participado de atividade, um (1) informou não ter participado e um (1) não informou nenhum dado. Quanto às atividades práticas e/ou projeto, sete (7) trouxeram como resposta um projeto intitulado como 'Projeto Cartas' e

três (3) não especificaram o nome de projeto e sim atividades: ‘diversos trabalhos’, ‘lista de brincadeiras’ e ‘oficinas’.

Sobre o subprojeto ‘Alfabetização’, os residentes foram convocados pelo formulário a mensurar em uma escala de zero (0) a cinco (5)³⁴ o impacto desse recorte (alfabetização) em sua formação como professora/professor dos anos iniciais da educação básica. Dez residentes atribuíram cinco como avaliação de impacto, dois (2) avaliaram com escala quatro e dois (2) como escala três. Como justificativa à resposta anterior, treze (13) residentes indicaram algumas contribuições da imersão do PRP para formação docente. Organizamos as respostas em alguns blocos.

Seis (6) residentes identificaram ao longo da imersão a relação teoria-prática, destacando em suas justificativas a relação entre o vivenciado na imersão e o aprendido na universidade, tais como: *“Houve a possibilidade da intersecção da teoria estudada na universidade e prática da sala de aula”* ; *“Através dessa experiência pude compreender o chão da escola e desenvolver muitas percepções e aprendizagens para além da teoria da graduação, que acredito que foi um divisor de águas para a minha formação. E atuando como esse indivíduo de mediar a aprendizagem, muito acrescentou no processo de ensino-aprendizagem dos discentes e por isso acredito a minha formação não seria a mesma se eu não tivesse participado do PRP”*.

Quatro (4) residentes justificaram a relevância do recorte ‘alfabetização’ do PRP para sua formação docente, reiterando a importância da abordagem de aspectos metodológicos no processo de imersão: *“O PRP focou em atividades práticas e cotidianas. Daí fazíamos projetos, pensávamos em jogos e brincadeiras para envolver as crianças nesse processo da alfabetização e letramento”*; *“A residência pedagógica foi essencial enquanto minha formação para se tornar pedagoga. Tive autonomia para realizar atividades práticas e também muita partilha com a professora regente sobre a alfabetização.”*; Duas das justificativas ressaltam a importância do trabalho da professora preceptora e como tal trabalho inspira a atuação da residente: *“Aprendi a importância de gerar prazer na aquisição de novos conhecimentos, isso se dá pelo envolvimento do professor em desenvolver atividades atrativas para as crianças”* e *“Pude ter mais contato com o processo de alfabetização do que nos estágios, a professora titular da turma que atuei é uma excelente alfabetizadora. Fiquei encantada”*.

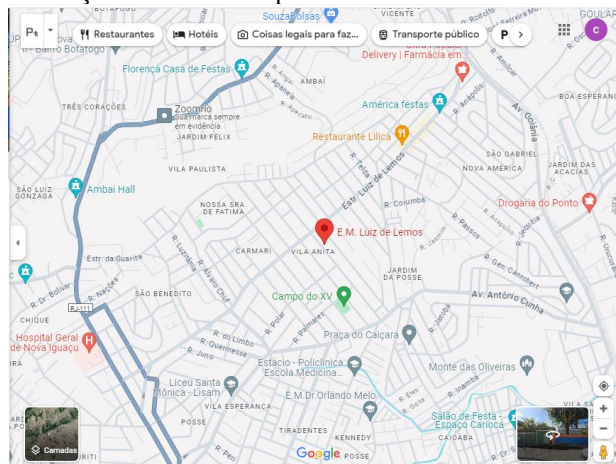
Três (3) residentes justificaram como relevante identificar como as crianças

³⁴ Escala compreendendo zero a nenhum impacto e cinco a mensuração de grande impacto.

aprendem, reconhecendo seu contexto e os desafios em que professoras e alunos estão envolvidos: *“Relevante no sentido de perceber as dificuldades de se trabalhar nestas classes.”*; *“Foi muito importante na prática entender a necessidade dos alunos no processo de alfabetização.”*; *“Foi fundamental ver na prática o processo de ensino-aprendizagem na educação pública, percebendo as dificuldades e potencialidades dos professores e alunos”*.

Os desafios informados nas justificativas dos residentes foram vivenciados no que o Programa Residência Pedagógica nomeia como escola-campo, local em que há imersão. A imersão do PRP Pedagogia IM realizou-se em uma escola pública da rede municipal de Nova Iguaçu chamada Escola Municipal Luiz de Lemos, localizada na Rua Lourival Tavares de Paula, número 522, bairro Carmari. Trata-se de uma escola urbana que oferta o ensino fundamental para primeiro e segundo segmentos. De acordo com informações divulgadas publicamente³⁵, a escola conta ainda com acessibilidade em suas dependências, cozinha própria, laboratório de informática e sala de leitura, apresentando no último levantamento do Censo escolar quatrocentos e noventa alunos matriculados.

Figura 8 - Mapa de localização da escola-campo E. M. Luiz de Lemos em Nova Iguaçu/RJ



Fonte: Busca realizada no Google Maps.

Ademais, a escola foi classificada como nível quatro pelo Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica – INSE. Tal classificação diz respeito a estudantes que estão até ‘meio desvio-padrão’ abaixo da média nacional do INSE³⁶.

³⁵ Os dados informados foram coletados em busca realizada em maio de 2024 no endereço eletrônico <https://gedu.org.br/escola/33059853-e-m-luiz-de-lemos>. Os dados levam em consideração as informações recolhidas pelo Censo Escolar e Questionários aplicados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb.

³⁶ De acordo com o INSE a maioria das famílias da E. M. Luiz de Lemos está classificada como tendo pelo

Portanto, após levantamentos constatou-se que a comunidade escolar apresenta perfil em que a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e o pai/responsável possui o ensino fundamental incompleto ou completo e/ou ensino médio completo.

A escola está localizada próximo ao Hospital Geral de Nova Iguaçu, próxima à Rodovia Presidente Dutra e aos bairros da Posse e Miguel Couto. O acesso à escola pode ser feito pela Estrada Luiz de Lemos, nome dado também à escola. Luiz de Lemos foi um agricultor, morador da antiga Fazenda da Posse, hoje Bairro Carmari. De acordo com relatos divulgados por seu filho Oswaldo Antônio de Lemos, Luiz de Lemos foi um dos primeiros moradores da região, bastante respeitado pelos moradores. Após sua morte em 1944, a comunidade local solicitou que a estrada inaugurada recebesse seu nome, assim como a escola fundada em 1950 na gestão do governo de Sebastião Arruda Negreiros.

menos uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas e freezer, mas não possui aspirador de pó. Foi também informado que parte dos estudantes possuem computador, carro, mesa de estudos, garagem, forno de micro-ondas e uma ou duas televisões.

4 ‘O QUE SABEM AS FUTURAS PROFESSORAS?’: DIÁLOGOS SOBRE OS TEXTOS (AUTO) BIOGRÁFICOS

"A poesia é a política da alma"

Conceição Evaristo

Quando a poesia é escrita já não pertence mais a quem a escreveu, anuncia a epígrafe e o arcabouço bakhtiniano que circunscreve esta pesquisa. O capítulo que se inicia apresenta as futuras professoras através de suas enunciações. É a professora em formação ocupando a voz primeira e trazendo à pesquisa anseios, desafios e reflexões sobre a feitura de seu *ethos* docente. Diferentemente de pesquisas que tabulem dados apenas quantitativos, o presente trabalho considera os escritos (auto)biográficos instrumentos potentes para entender a formação de professoras periféricas e seus atravessamentos.

Serão apresentadas as escritas (auto)biográficas de três participantes da pesquisa, aqui nomeadas pelos pseudônimos Mary, Clara e Lucia e as entrevistas com a professora Orientadora e com uma das professoras Preceptoras, ambas fundamentais para realização e estruturação do PRP da Pedagogia do Campus Nova Iguaçu (2022-2024). O capítulo será composto por tópicos que objetivam apresentar indícios que serão posteriormente discutidos, com vias a responder o questionamento central da investigação: ‘Quais contribuições resultantes da participação de estudantes da Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro no Programa Federal Residência Pedagógica (PRP) constituem-se como pilares para construção de saberes profissionais docentes?’.

Nóvoa (2014) destaca que o movimento a partir da segunda metade do século XX foi marcado por fazer das pesquisas sobre educação investigações que ambicionassem descobrir: i) as características intrínsecas de um ‘bom professor’; ii) a descoberta do melhor ‘método de ensino’; iii) a análise do ensino em seu contexto real de sala de aula. Logo, o professor estava então, reduzido a um conjunto de competências e capacidades, em uma discussão acerca de sua técnica pedagógica em sala de aula e reside dessa época o contemporâneo debate acerca do processo de desprofissionalização do professor.

Na contramão de tal perspectiva, surgem no cenário mundial as pesquisas autobiográficas, uma vez que em 1984 Ada Abraham em uma conferência internacional declara a frase ‘O professor é uma pessoa’. De acordo com Nóvoa (2014), desde então a literatura foi invadida por obras que tratam sobre a vida dos professores, suas carreiras, percursos profissionais, biografias, autobiografias e o desenvolvimento pessoal dos

professores. De certo, como afirma Nóvoa (2014), a quebra de paradigmas colocou o professor no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação. Assim, as pesquisas sobre práticas de ensino foram então acrescidas pela perspectiva do professor e suas trajetórias, em um movimento de busca pela identidade profissional do professor.

Reitera-se, portanto, que a pesquisa que aqui se apresenta terá como foco a análise de escritas (auto)biográficas de professoras em processo de formação por entender que tal material contribua para a compreensão da identidade do que é ‘ser professora’ e sobretudo, o que é ‘ser professora’ oriunda de espaços periféricos de formação, compreendendo como formação a universidade e também a escola-campo. Assim, ressaltamos que os encontros dos quais as residentes participaram tiveram como objetivo trazer à memória diferentes momentos de formação, perpassando desde a escolha pela Pedagogia até os dias de atuação no Programa Residência.

Como dito em trechos introdutórios e também citado em explicitações metodológicas, as temáticas rememoradas estiveram sob a seguinte organização de encontros: i) ‘Quem sou eu’; ii) ‘Construindo saberes na imersão’; iii) ‘Dialogando com a prática: o que aprendo na escola?’; iv) ‘Minhas intervenções e o ser professora’; v) ‘A tessitura do fazer-se professora’.

Figura 9 - Esquema Organizacional dos encontros dos ateliês



Fonte: Desenvolvido pela autora.

Os encontros *on-line* foram direcionados a partir das temáticas referendadas e também pelo que a pesquisadora nomeia como ‘provocações à memória’, isto é, perguntas ou sentenças incompletas que funcionaram nas tríades como ‘eixos disparadores’. Nesse sentido, os ‘eixos disparadores’ proporcionaram às participantes uma espécie de roteiro, orientando quais aspectos fundamentais deveriam estar presentes nas narrativas. Como previsto pelo dispositivo metodológico do ateliê biográfico de Delory Momberger (2006), as participantes não obedeceram às ‘provocações à memória’³⁷, sendo possível identificar acréscimos e até mesmo omissões em suas narrativas, quando comparadas à estrutura dos ‘eixos disparadores’ previstos pela pesquisadora. Todavia, tais desvios são inevitáveis e, sobretudo, fundamentais àqueles que logrem pesquisar sobre formação de professores, haja vista a subjetividade existente no ‘fazer-se professora’.

As narrativas construídas pelas participantes foram registradas por escribas e nos próximos tópicos apresentamos as residentes a partir do que foi narrado nos ateliês. Ao final do capítulo encontramos a entrevista realizada com a professora orientadora do PRP Monica Pinheiro Fernandes e a entrevista realizada via *Google Forms*, com uma das Professoras Preceptoras, que optou pelo pseudônimo Professora C.

4.1 Quem são as residentes?: Memórias do primeiro encontro

“Ser selecionada para essa jornada fez toda a diferença em minha estada na universidade”.
Mary

O primeiro encontro com as participantes aconteceu em ambiente virtual *Google Meet*, em data e horário previamente agendados. Mary, Lúcia e Clara receberam antecipadamente as ‘provocações à memória’ que objetivaram que as mesmas pudessem antecipar o que seria dialogado na tríade, além de proporcionar às participantes maior segurança sobre o que seria tratado. Nesse encontro as participantes rememoraram suas trajetórias antes do ingresso na Pedagogia da UFRRJ, a escolha por tal licenciatura e o processo seletivo no Programa Residência Pedagógica da UFRRJ, assim como suas expectativas sobre esses diferentes momentos formativos. Segue esquema organizacional das ‘provocações à memória’ do encontro I, intitulado ‘Quem sou eu’.

³⁷ Optamos por apresentar as ‘provocações à memória’ a cada apresentação de encontro e de narrativas.

Figura 10 - Provocações à memória - Encontro I 'Quem sou eu?'



Fonte: Produzido pela autora.

Mary, foi a primeira residente a se apresentar. É uma mulher de trinta e sete anos, iguaçuana e desde os primeiros movimentos da pesquisa demonstrou interesse em participar de uma investigação que tivesse a narrativa de professoras como centralidade. Ao iniciar o encontro, contando com entusiasmo suas memórias, Mary afirmou que a chegada à graduação e à Universidade aconteceu de forma diferente: “*fui convencida a estudar em meu local de trabalho*”.

Optei por ser chamada de Mary. Tenho 37 anos e cheguei à UFRRJ com o desemprego, a fim de vender uns salgados e outras coisas para os alunos da graduação lá na rampa. Não imagina fazer faculdade pública e iniciei a faculdade por insistência dos próprios alunos do IM que sempre me motivam. Todos gostavam muito de mim e de minha irmã. Eu vendia na parte da tarde enquanto minha irmã vendia à noite, enquanto eu estava na aula de Pedagogia. Minha trajetória foi turbulenta e , devido a circunstâncias da vida eu me atrasei na escola em um ano e acabei sendo aluna do EJA aos sábados. Foi lá onde fui

gostando da profissão, pois por eu ser a mais nova da turma, acabava minhas tarefas e ia ajudando aos mais velhos . Aos 30 anos, no semestre de 2019.2 realizei minha entrada na UFRRJ através do Enem. Sabe... a dificuldade não me fez sentir menor e eu me surpreendia a cada dia, a cada nota boa que tirava. Fui explicadora na adolescência para ajudar em casa. Como trabalhava vendendo salgados e era uma correria muito grande na faculdade , fui chamada para o Pibid, porém não vi o e-mail e perdi a bolsa. Veio a pandemia, e me senti mais perdida, pois além das referências na faculdade também fiquei sem o emprego, pois era de lá que eu tirava meu sustento. Veio o ensino EAD e eu me senti uma fraude, pois não é a mesma coisa de estar na sala de aula, principalmente nos estágios. Os estágios não eram feitos nas escolas. Quando as aulas retornaram surgiu a oportunidade da PRP... Passei pela entrevista com as Professoras Monica e Lígia , fiz uma redação, e após a avaliação fui selecionada para essa jornada que fez toda a diferença em minha estada na universidade (Mary).

Clara, a segunda a falar no encontro “Quem sou eu”, é uma mulher de 24 anos, moradora da cidade de Queimados. Quando convocada a rememorar a entrada na Universidade, lembrou-se de sua ancestralidade. Recordou a força e resiliência de sua avó que com mais de quarenta anos se formou em Pedagogia, amando sua profissão: “*Minha avó é meu espelho!*”.

Meu nome é Clara, tenho 24 anos... Venho de Queimados, cidade da Baixada Fluminense. A Pedagogia veio para mim em um momento muito difícil. Sou fruto de uma ‘família da educação’ - mulheres que são educadoras, professoras e minha avó é Pedagoga, foi ela a pessoa que me deu muita força e incentivo para escolha do curso. Minha avó é meu espelho! Minha inspiração! Ela entrou na faculdade com quarenta e poucos anos e se tornou uma pedagoga apaixonada pelo que faz, ela é alguém que vejo que contribui de fato na educação. Sou professora atuante, me formei no curso normal durante o ensino médio. Entrei para o curso de pedagogia na pandemia de 2020, eu estava em uma fase da vida meio sem norte, e como dito: minha avó foi fundamental na minha escolha do curso e foi assim que me tornei estudante de pedagogia de uma faculdade pública federal. A Pandemia foi como um ‘balde de água fria’ no meu sonho, no sentido de ter que estudar de modo remoto, on-line (eu não me inscrevi em um curso EAD). Foram dois anos de estudo nessa modalidade de ensino e isso me trouxe um sentimento de prejuízo, enquanto pedagoga em formação, estudante, aprendiz... Aprender a lidar com as exigências da faculdade, dos professores e essa nova forma de aprender foi algo bastante desafiador! O Programa Residência Pedagógica (PRP) se apresentou para mim como a oportunidade que eu queria e precisava, no meu caso que estudei dois anos no on-line sem contato com a prática, foi uma forma de “reparação prática” do buraco que a situação de estudar durante uma pandemia causou no aprendizado prático do curso de pedagogia, algo essencial para minha formação. Eu, Clara, agarrei essa oportunidade com tudo! Fiz todo o processo seletivo, não tive dificuldades nesta etapa e um dos critérios de avaliação foi uma carta de intenção para a banca avaliadora. Aproveitei desse critério do processo para “vomitar” meu coração, todos meus anseios pela prática na educação e usar de minha ‘malandragem comunicativa’ na escrita da carta para me destacar. O PRP escancarou a porta da prática que tanto eu queria entrar! O preparo para o início das atividades na Escola Municipal Luiz de Lemos foi bem tranquilo, aconteceu por meio de reuniões on-line com nossa Profa. Dra. Mônica Fernandes, que atuou como orientadora do PRP IM/UFRRJ; a profa. Mônica deixou tudo muito claro sobre nosso papel no programa: o que podia e o que não podia acontecer na nossa atuação na escola, sobre o que nos aguardava em relação às problemáticas da escola, no geral. Me lembro que eu estava muito animada para começar atuar

na escola, ter contato com a prática pedagógica! O PRP trouxe pra mim um brilho de novo, após dois anos no ensino on-line. Os desafios que se apresentavam a partir desse momento me serviram como munição para prosseguir nessa imersão na prática docente (Clara).

Lucia, a terceira narradora da tríade, tem quarenta e dois anos e assim como Clara, nasceu em Queimados, cidade da Baixada Fluminense. No começo de sua narrativa, Lucia recorda ter ingressado na Pedagogia aos trinta e oito anos e que possui uma trajetória profissional diferente das demais colegas: fez ensino médio, curso técnico de enfermagem e desempenha tal função na área da saúde, no município de Queimados. Ao ser convocada a pensar sobre o ingresso na universidade, Lucia afirmou: “o sonho de fazer faculdade sempre existiu dentro de mim”.

Meu nome é Lúcia, tenho 42 anos. Venho de uma comunidade carente do Rio de Janeiro localizada em Queimados e iniciei a graduação em Pedagogia aos 38 anos. No ensino médio cursei formação geral e após cursei técnico em enfermagem, profissão que exerço como funcionária pública do Município de Queimados. O sonho de fazer uma faculdade sempre existiu dentro de mim, e a escolha pelo curso de Pedagogia foi por acaso. Entretanto, já havia tido contato com a docência na função de explicadora no passado. No início da faculdade me deparei com uma turma jovem, alunos mais novos que eu e acompanhar essa turma foi bastante desafiador, assim como lidar com todas as demandas da vida acadêmica. Eu, Lúcia, corri muito atrás pra não ficar para trás! Minha turma foi a 2019.1, logo, tivemos que encarar o ensino remoto devido à Pandemia por dois anos (2020-2022). O Programa Residência Pedagógica (PRP) surgiu para mim como uma oportunidade de ter contato com a prática docente, já que os estágios eu tinha cursado on-line. O processo seletivo foi muito tranquilo, eu já conhecia as professoras da banca avaliadora, fui aluna de cada uma delas e isso me deixou mais relaxada. O PRP teve um papel na minha formação fundamental, o de conseguir colocar nós alunos para aliar a teoria a prática docente, no chão da escola. Me lembro de no primeiro dia na Escola Municipal Luiz de Lemos ser muito mal recebida pela professora regente da turma, uma pessoa muito rígida com as crianças, que agiu de maneira muito desagradável nesse primeiro contato comigo e minha colega residente que atuava como minha dupla no programa. Fiquei com minha dupla sentada no fundo da sala de aula, me sentindo acuada, literalmente sendo ignorada pela professora, enquanto as crianças estavam todas sentadas enfileiradas de frente para o quadro, sem liberdade para interagir com as residentes presentes por serem severamente silenciadas pela própria professora da turma. Passado algum tempo do início do PRP, fui realocada com minha dupla em outra turma e a recepção da professora regente foi totalmente diferente. Ela foi muito simpática, amorosa, aberta a um trabalho colaborativo com as residentes, somando para o ensino e aprendizagem da turma. A nova turma onde eu estava agora atuando, era uma turma de primeiro ano do fundamental e estavam respondendo positivamente às propostas que eram apresentadas a eles durante nossa permanência na escola. A professora da turma era extremamente apaixonante pelo seu empenho e compromisso com afetividade pelo fazer educação, e isso refletia na turma gerando um ambiente muito acolhedor, leve e enriquecedor para todas crianças e nós residentes (Lúcia).

O encontro ‘Quem sou eu’ foi finalizado pelas participantes muito comovidas com as histórias que desconheciam de suas colegas de Residência Pedagógica. Ao longo das

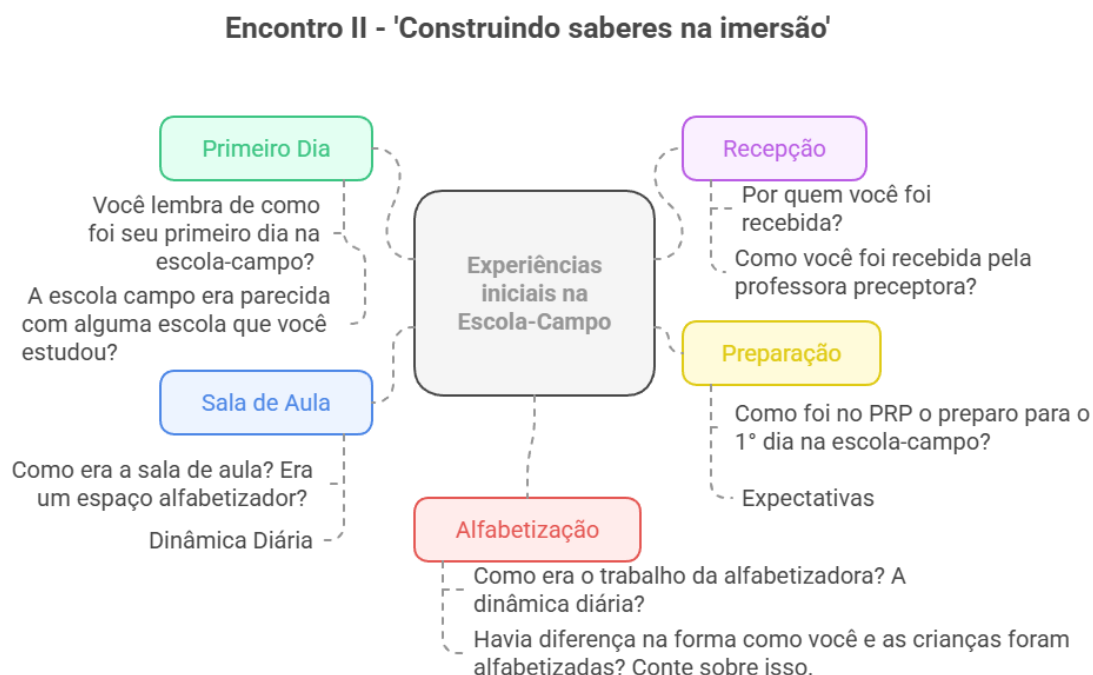
escrevivências foi possível identificar a emoção em relatar o ingresso na Pedagogia e os impactos de tal escolha em suas trajetórias. No tópico seguinte apresentamos as escritas (auto) biográficas do encontro que teve a escola-campo e as impressões sobre o recorte do subprojeto ‘Alfabetização e Letramento’ como centralidades.

4.2 Os encantos e desencantos do espaço de imersão: memórias da escola-campo

“A expectativa frequentemente corta a prática, trazendo consigo desafios inesperados”.
Mary

O segundo encontro tratou sobre o espaço da imersão e optamos por conhecer a dinâmica do PRP através das primeiras impressões das residentes, não por acidente e sim como mais uma provocação à memória. As participantes tiveram que relatar a escola-campo, possíveis desafios e contribuições, antes de informar o como foram os preparativos e formalidades para que o processo de imersão de fato acontecesse. O Programa Residência Pedagógica diferenciava-se de outros programas de promoção à docência por trazer em seu escopo a imersão – inspirada *a priori* na residência médica, mas que para as licenciaturas foi idealizada como oferta à formação inicial. Ademais, as intensas discussões sobre os currículos panorâmicos e os desafios da formação inicial das licenciaturas conceberem teoria-prática como conceitos indissociáveis, endossam a discussão sobre os saberes profissionais docentes e a necessidade em pensar o estágio e demais estratégias que fomentem a práxis ainda no processo de formação. Segue esquema de organização das provocações à memória do Encontro II ‘Construindo saberes na imersão’

Figura 11 - Provocações à memória do Encontro II 'Construindo saberes na imersão'



Fonte: Produzido pela autora.

Os encantos e desencantos que fazem a escola pulsar fizeram também parte dos cotidianos narrados pelas participantes da pesquisa. O segundo encontro foi iniciado por Lúcia, que no encontro anterior havia sido a última narradora. Ela se lembrou da primeira experiência na escola-campo com dessabor: “*Será que a escola está tão diferente assim?*”.

Minhas lembranças do primeiro dia na escola do PRP são as seguintes: Uma sala de aula muito quente, apertada, cheia de crianças e uma professora muito mal humorada que me recebeu muito mal. Ao passar das semanas observei que ela não preparava as aulas e colocava muitas informações erradas no quadro. Essa situação de me deparar com um ambiente tão hostil e professora despreparada me fez questionar: “Será que a escola está tão diferente assim? Essa escola não parecia com a que fui alfabetizada em relação aos espaços... Minha escola era muito grande, tinha jardins floridos, pátios, era uma escola bonita, enquanto a escola do programa era muito pequena e quente. Sobre a didática rígida da primeira professora que tive contato no programa também é algo bem diferente da didática da professora que me alfabetizou (era amorosa, ainda que seguisse métodos tradicionais de ensino). Nessa escola o recreio acontece no espaço em frente às salas - tipo de corredor a céu aberto, onde as crianças brincavam e lanchavam. Muitas vezes presenciei as crianças sendo chamadas atenção porque estavam brincando. Não tinham liberdade para isso, então muitas ficavam sentadas no chão lanchando e preferiam brincar dentro da sala de aula. Depois de um tempo no programa, fui realocada com minha dupla para outra turma e a professora era muito acolhedora, totalmente diferente da professora da turma anterior que atuei. A sala desta nova turma era muito

quente também, tradicional (carteiras enfileiradas) e sobre a alfabetização nessa turma de primeiro ano do fundamental era muito diferente da turma de terceiro ano em que atuei. A dinâmica nesta turma de ensino era mais envolvente, interessante para as crianças. A professora depois de um período de tempo, dividiu a turma em grupos e trabalhou atividades diferentes para cada grupo, de acordo com as necessidades... Muito engajada em estar observando e ajudando os alunos nas atividades, tirar dúvidas e sempre elogiava as crianças. Uma professora que posso afirmar que é uma alfabetizadora nata. Ela é uma professora concursada, com formação em História e Pedagogia: a professora que se reinventava em cada aula, trazia musiquinhas para ajudar as crianças fixarem os aprendizados e até na ausência dela na sala de aula, eu observava as crianças cantando e fazendo as atividades sem cobrança. Essa turma foi bem alfabetizada em sua maior parte. A turma tinha quatro alunos com Transtorno do Espectro Autista que ainda que não tivessem sido alfabetizados como as outras crianças, conseguiram ter bom rendimento escolar dentro do esperado, sempre participavam das atividades com incentivo e apoio da professora (Lúcia).

Mary foi a segunda a falar sobre sua experiência na escola-campo, iniciando com uma fala impactante: *“A expectativa frequentemente corta a prática, trazendo consigo desafios inesperados”*.

Na turma da escola-campo onde atuei que era composta por alunos do 3º ano, as crianças demonstravam bastante entusiasmo em participar das atividades. Porém, percebia-se certa relação de disputa por parte da primeira preceptora que tivemos. Essa disputa se manifestava de formas sutis e, em outros momentos, de forma mais evidente. Houve, por exemplo, uma aula específica em que a professora apresentou à turma um mapa de Santa Catarina, afirmando que era do Rio de Janeiro, devido à uma confusão que ela mesma fez. Durante a aula, ela tentava localizar a cidade de Nova Iguaçu no mapa, mas não conseguia encontrá-la, já que, obviamente, aquele não era o mapa do estado do Rio de Janeiro. Quando nós, bolsistas, tentamos corrigir o equívoco de maneira educada, ela ficou visivelmente irritada e não reagiu bem à intervenção. Essa primeira professora demonstrava atitudes que dificultavam o bom andamento das aulas. Ela tinha o hábito de gritar muito com as crianças, de forma que sua postura parecia opressora e intimidava os alunos. Era possível perceber que a relação dela com a profissão não era saudável, pois não se mostrava totalmente comprometida com o processo educativo. Isso nos levou a refletir sobre o contexto das professoras normalistas naquela escola. Muitas delas pareciam estar ali por necessidade financeira e não por uma paixão ou vocação pela educação. Essa postura refletia-se em suas práticas: muitas vezes fazia apenas o mínimo necessário, aparentando cansaço constante e desinteresse pela evolução dos alunos. Eu, pessoalmente, pude notar um contraste significativo quando comparava a realidade dessa escola com a minha própria experiência escolar. Durante o período da alfabetização, estudei em uma escola particular, que era bastante grande e oferecia um ambiente mais estruturado. Já a Escola Municipal Luiz de Lemos, onde eu estava atuando, apresentava um espaço muito menor e mais limitado. Essa disparidade entre os dois ambientes era evidente e marcava uma diferença na vivência das crianças. Além disso, percebi que, apesar de termos avançado em muitos aspectos, os métodos antigos de alfabetização ainda estão muito presentes nas escolas. Há, sem dúvida, uma evolução no ensino, mas práticas tradicionais permanecem fortemente arraigadas no cotidiano escolar. No entanto, as coisas mudaram completamente quando tivemos a oportunidade de trabalhar com uma nova professora. Ela era o oposto da primeira, e sua abordagem fez toda a diferença. Essa nova professora era muito próxima das crianças, estabelecendo uma relação de

carinho e respeito mútuo. Ela se mostrava extremamente amorosa em suas interações, mas também sabia cobrar os alunos de maneira firme e justa, o que refletia seu comprometimento com o aprendizado. Seus métodos eram aplicados com paciência, e era evidente que ela tinha muita experiência na área. Ficamos impressionados ao saber que ela era formada em Pedagogia e História e havia sido aprovada em concurso público ainda muito jovem, aos 15 ou 16 anos. Toda a sua carreira foi dedicada à alfabetização, o que a tornava uma profissional exemplar nesse campo. A diferença entre essa professora e a primeira era gritante e perceptível em todos os aspectos, desde a forma de tratar as crianças até os resultados alcançados. Uma prática que se tornou muito frequente nas aulas com ela era o pedido dos alunos para “dar aula” na frente do quadro sobre o conteúdo que tinham aprendido. Essa dinâmica trazia engajamento e demonstrava como a nova professora conseguia inspirar os alunos a participarem ativamente do processo de aprendizagem. Essa experiência reforçou a importância de professores comprometidos e capacitados no ambiente escolar, mostrando que a postura e os métodos do educador podem transformar o cenário da sala de aula” (Mary).

Figura 12- Memórias sobre a estrutura do espaço da escola-campo



Fonte: Acervo pessoal de uma das participantes

Figura 13- Fotografia tirada da brincadeira 'telefone sem fio'



Fonte: Acervo da participante Mary

Em seu momento de narrativa sobre a chegada à escola-campo, Clara o descreveu como repleto de ansiedade e que ao chegar à sala de aula sentiu-se um ‘bichinho acuado’:
“(...) chegando à escola eu podia ver que muitas professoras se sentiam intimidadas com a presença de residentes em sala de aula”.

Eu, Clara, tenho muita dificuldade de relembrar certas coisas, mas lembro que o meu primeiro dia na escola do PRP foi um dia de muita ansiedade pra mim, eu cheguei à escola e na sala de aula me senti um “bichinho acuado” no fundo da sala. Fui assimilando aos poucos as coisas... Fui recebida pela professora regente da turma, uma pessoa educada. A escola em que estudei era muito diferente da escola do programa. A escola que estudei era muito grande e a do programa muito pequena e quente (no decorrer dos meses chegaram a colocar grades nas janelas das salas, para evitar furtos e isso me assustou muito). Pude ver de perto a disparidade dos ambientes sociais ao ter estudado tanto em colégio particular, quanto em colégio público (no ensino médio, cursei formação geral). O colégio do programa tinha apenas um corredor como local de convívio para as crianças, me lembro do bebedouro de água com pombos em cima e então fui com colegas até a direção relatar essa situação e pedir água e nos deparamos com um não! Porque os funcionários da secretaria e direção compravam a água para o consumo somente deles, enquanto as crianças bebiam água quente e contaminada num calor insuportável! Incomodamos ao ponto de levarem esse pedido por água como reclamação para nossa profa. Orientadora Mônica, responsável pelo PRP daquele ano. A professora Mônica (orientadora do PRP) nos orientou sobre o que podia e o que não podia ser feito na escola.

Chegando à escola eu podia ver que muitas professoras se sentiam intimidadas pela presença de residentes na sala de aula. A professora da turma onde atuei como residente era muito educada, agradável, porém, durante a observação da dinâmica de trabalho dela na sala de aula eu vi que é difícil balancear o novo e o antigo para o docente, ao mesmo tempo que a professora busca ser empática, pratica algumas falas e comportamentos tradicionais que nem sempre são necessários. A sala de aula não era um espaço educador, mesmo que parecesse, pois tinham desenhos nas paredes que permaneciam por muito tempo sem nenhum tipo de fim interativo para colaborar na alfabetização das crianças. Eram acrescentados desenhos de datas comemorativas, de tempos em tempos. Sobre a forma que fui alfabetizada, foi bem tradicional, cobrindo pontilhados e desenhando as letras, nada de muito moderno, a professora era bem conformada. A escola que estudei era muito estruturada e as professoras se dedicavam a alfabetizar as crianças de verdade. Já na escola do PRP observei que não havia muito cuidado da professora com os desenhos, mas havia rigidez para com as crianças no momento em que ela via necessidade... era o modo dela dominar a turma. A dinâmica da professora era muito travada: ela seguia o livro, tudo muito engessado. E então, o PRP trouxe desde o início a ideia de implementar a brincadeira como ato de aprender! Trouxe um frescor para o aprendizado, para as crianças! Para aquelas crianças isso era algo muito prazeroso. Eu via semana a semana que ser professora é uma luta diária! O que nos mantém na profissão é a vontade de mudar, de melhorar e nosso combustível são as crianças! Atuando como professora hoje, vejo que a primeira turma que comecei a trabalhar me deixou muito irritada, e depois peguei mais gás! E isso me gera muita empatia sobre o fazer docente, empatia pelas colegas de profissão. O resultado da turma do PRP, em que atuei, foi uma turma de crianças alfabetizadas (Clara).

Ao fim do segundo encontro, as participantes foram informadas a respeito do *script* do terceiro encontro que objetivava rememorar as atividades pedagógicas desenvolvidas pelas residentes, uma vez que o PRP previa em seu edital preocupação teórico-metodológica e a feitura de materiais didáticos como produções a serem avaliadas pelo próprio programa. No tópico seguinte apresentamos as escritas (auto)biográficas do encontro que teve as propostas e atuações das residentes do PRP como centralidade das narrativas.

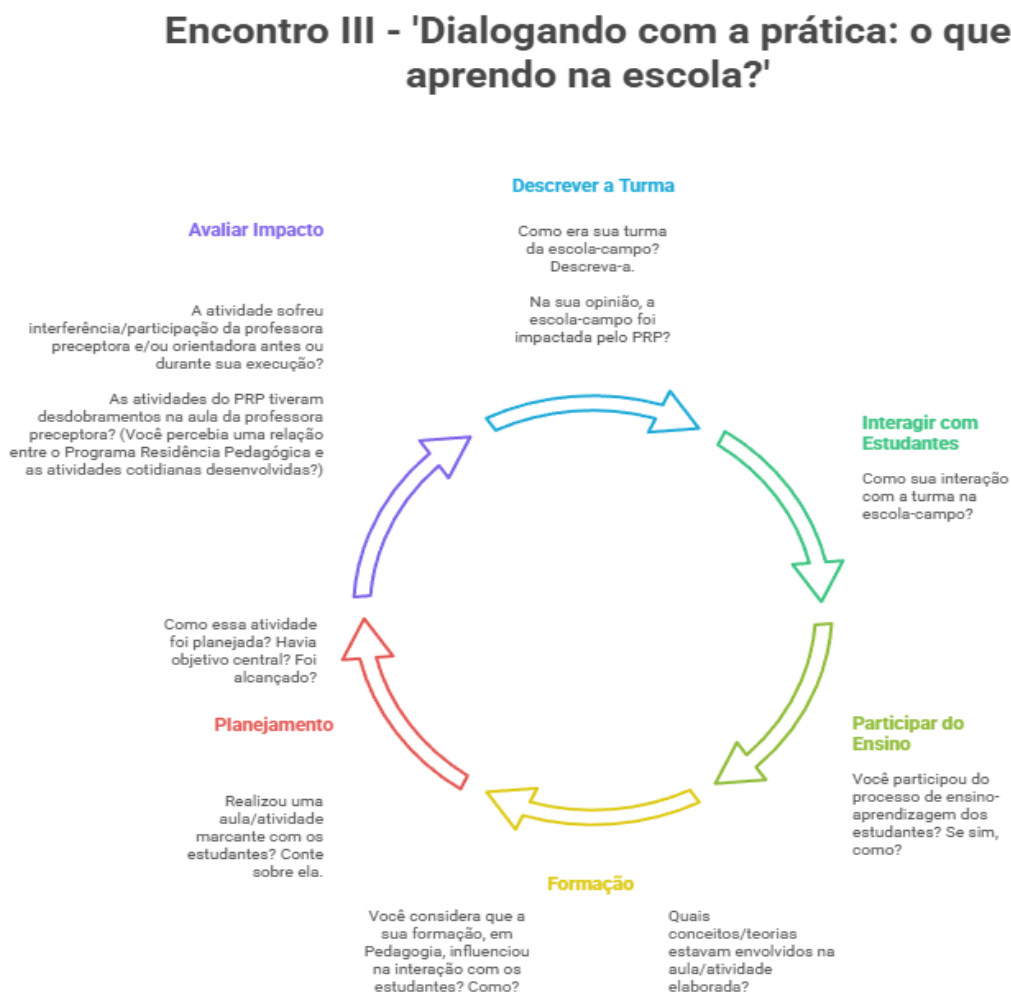
4.3 Os saberes e a prática: o que eu aprendo na escola?

“(...) Busquei e busco ser a professora que eu queria ter tido.”
Clara

O terceiro encontro objetivou rememorar as práticas desenvolvidas ao longo do Programa Residência Pedagógica, perpassando pela fase de planejamento sob a Orientação da Professora Orientadora do PRP da UFRRJ – Campus Nova Iguaçu. Como relatado anteriormente, o Programa Residência Pedagógica para Licenciatura Pedagogia teve como recorte de imersão os anos iniciais (1º ao 3º ano do ensino fundamental), com dedicação às

questões ligadas à alfabetização e letramento. Como tratado anteriormente, a Pedagogia do Campus Nova Iguaçu da UFRRJ encaminhou à Capes projeto específico para participação no PRP, do qual tivemos acesso à minuta em que são discriminados os seguintes eixos a serem desenvolvidos no período de execução (2002-2024): i) estudo sobre conteúdos das áreas e metodologia de ensino; ii) elaboração e execução de planos de aula.; iii) acompanhamento das atividades didáticas promovidas pelos residentes no âmbito escolar; iv) avaliação das atividades didáticas promovidas pelos residentes no âmbito escolar. Para realização do terceiro encontro, sob o título ‘Dialogando com a prática: o que aprendo na escola?’ foram disparadas as provocações presentes no esquema a seguir.

Figura 14- Provocações à memória do III Encontro 'Dialogando com a prática: o que aprendo na escola?'



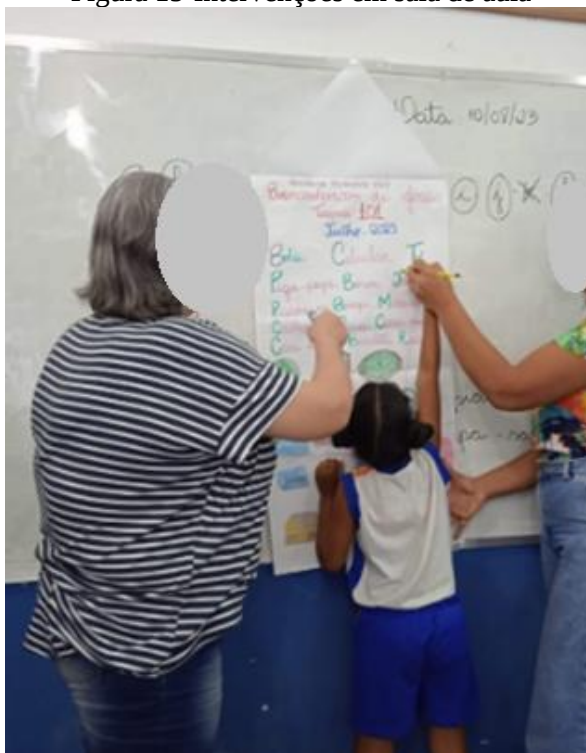
Fonte: Produzido pela autora.

Ao longo do encontro ‘Dialogando com a prática: o que aprendo na escola?’ as

participantes lembraram de uma escola-campo com pouco espaço para brincadeiras e interação social e por esse motivo, as escrituras trazem repetidamente a crítica à ausência de locais para que as crianças pudessem brincar, correr e interagir. Mary, ao iniciar sua narrativa, definiu o espaço físico como ‘cheios de grades’...

A escola do PRP estava cheia de grades e os bebedouros eram divididos entre alunos e pombos. Inicialmente minha turma na escola-campo era de terceiro ano - uma turma difícil, limitada, e que a preceptora não deixava os residentes participarem do mundo das crianças. Era só conteúdo e mais conteúdo, inclusive, em um dia o conteúdo estava sendo explicado errado e um dos residentes foi falar com ela e ela não gostou, mesmo vendo que estava errada. Ela ensinava o mapa do Rio Grande do Sul achando que estava explicando o de Nova Iguaçu. Nessa turma a interação era mínima, só mesmo na hora que podíamos entrar com a parte da proposta do PRP que falávamos alguma coisa. Já a turma do primeiro ano apesar da escola parecer um presídio, com as janelas cheias de grades e sem nenhum pátio para eles brincarem no recreio, os alunos eram mais soltos. A preceptora deixava as residentes mais soltas também e nós podíamos ajudá-la nas tarefas. Eu interagia bem com a turma. Participei bem do processo de ensino e aprendizagem deles, principalmente porque eles eram uma turma de primeiro ano e vimos eles começando nas vogais e no fim do ano estavam lendo. Participava de todas as maneiras: ajudava na tarefa, ajudava o estudante que vinha até mim com dúvida, ajudava nas brincadeiras, nas propostas do PRP... A formação em Pedagogia começou a fazer sentido a partir do momento que fomos para o campo, que estamos na escola, enfrentando cada dia uma batalha, não se sentindo cru, sem conteúdo para levar após a faculdade. A formação me ajudou sim, pois pude utilizar muitos aprendizados em sala de aula e principalmente das reuniões do PRP com a Monica, utilizar com as crianças. Pra mim a aula mais marcante foi a sobre o livro ‘Emocionários’, onde cada dia era lida uma emoção. E ia mostrando para os pequenos o que era emoção, pois muitos não sabiam e daí começaram a trazer coisas e emoções da vida deles, de dentro de casa para a sala de aula... Foi aí que eu via que um ser tão pequeno já havia sofrido tanto em tão pouco tempo nesse mundo, o que nos faz refletir que o mundo não gira em nossa volta apenas: Emoções! As emoções: amor, ódio, amizade, tristeza, alegria. Líamos o livro, conversávamos sobre a emoção e pedíamos para cada criança desenhar ou expressar cada emoção. Essa atividade foi planejada em grupo, onde todos os residentes da mesma professora davam seguimento ao trabalho do outro. Um começava e no dia seguinte era retomado o assunto. O objetivo central era saber se eles sabiam o que eram emoções, era saber se eles se expressaram... Ao meu ver o objetivo foi mais que alcançado. Foi lindo ver cada sorriso, cada emoção, cada lágrima... A preceptora nos deixava bem à vontade para fazer as atividades. Quando necessitava de algum auxílio ela ajudava, mas na maioria das vezes ela somente observava. A preceptora já tinha todo um cuidado com a turma, um carinho excepcional e após essa atividade ela ficou ainda mais perto deles, ainda mais atenciosa. Ela utilizava de palavras e emoções que falávamos nas aulas, até para ajudar eles a gravar e memorizar. Não sei se a escola foi impactada, mas tenho certeza que a turma 101 do ano de 2023 foi impactada com certeza. Assim como nós residentes também fomos impactados com os resultados obtidos por eles (Mary).

Figura 15-Intervenções em sala de aula



Fonte: Acervo pessoal da participante Mary

Lúcia, assim como Mary, iniciou sua narrativa lembrando-se das impossibilidades vivenciadas com a primeira preceptora, no começo da imersão: *“Havia muitas limitações físicas, já que não existia um espaço apropriado no pátio. Na verdade, sequer havia um pátio. Quando tentávamos realizar atividades diferenciadas, a professora colocava várias regras devido à logística de espaço”*. Um importante dado acrescido por Lucia foi a percepção que os estudantes tinham a respeito dos residentes: *“Era evidente que elas viam em nossas atividades uma oportunidade de alívio e descontração”*.

Posso dizer que ficaram alguns traumas em relação a essa experiência, especialmente porque não tínhamos abertura por parte da professora regente para implementar atividades mais dinâmicas e criativas. Havia muitas limitações físicas, já que não existia um espaço apropriado no pátio. Na verdade, sequer havia um pátio. Quando tentávamos realizar atividades diferenciadas, a professora colocava várias regras devido à logística de espaço. Ela era extremamente rígida e inflexível, o que dificultava a execução de propostas que pudessem tornar as aulas mais atrativas para os alunos. Apesar disso, as crianças aproveitavam os momentos que tinham conosco para extravasar a rotina cansativa e repetitiva que viviam na escola. Era evidente que elas viam em nossas atividades uma oportunidade de alívio e descontração. Em contraste, a segunda professora com quem trabalhamos era muito mais acolhedora e aberta às nossas ideias. Percebíamos que os alunos tinham um grande interesse em aprender, uma verdadeira sede por conhecimento, algo que nos motivava ainda mais. Eles frequentemente pediam ajuda e mostravam-se verdadeiramente engajados nas tarefas propostas. Por outro lado, a primeira

professora mantinha uma postura de observação constante durante nossas atividades, como se fosse um general supervisionando. Ficava nítido, pelo olhar dela, que muitas vezes não concordava com o que fazíamos. Em oposição a isso, a segunda professora não apenas aprovava nossas iniciativas, mas também nos apoiava. Entre as atividades mais emocionantes que realizamos, a que mais se destacou foi da 'Carta'. Nessa dinâmica, os alunos tinham a oportunidade de desenhar e nos pedir que escrevêssemos o que desejavam. Era incrível ver a criatividade e a expressividade das crianças durante essa atividade. Outra proposta bastante marcante foi a do livro "Emocionário", que nos permitiu trabalhar as emoções de forma didática e significativa. Nessa atividade, os alunos aprendiam a identificar, compreender e diferenciar as emoções. A cada dia, uma emoção diferente era trabalhada, e os alunos tinham que fazer a distinção no quadro, além de relatar o que os fazia felizes, o que aprovavam ou desaprovavam, e o que gostavam ou não de fazer. Era uma atividade enriquecedora, que conectava as crianças a seus sentimentos de maneira muito natural. Nossa orientadora, Mônica, sempre nos deixava à vontade para escolher os livros e atividades. Apesar de seguirmos uma estrutura, adaptávamos as propostas conforme os materiais escolhidos, o que tornava o processo mais dinâmico. As residentes, de forma geral, sempre inseriam jogos e desenhos para animar as crianças, o que costumava funcionar muito bem. Antes de executar qualquer proposta, sempre a enviávamos para a professora e para Mônica, garantindo que tudo estivesse alinhado. Houve um momento especial em que a segunda professora nos auxiliou diretamente, cobrindo a ausência da Mary, o que reforçou ainda mais nossa relação de parceria com ela. A verdade é que, no final das contas, fomos mais impactados pela experiência do que conseguimos impactar os professores. Isso porque as lembranças que guardamos são repletas de carinho. Aqueles 40 minutos em que estávamos com as crianças não eram apenas um alívio para elas, mas também para a professora, que aproveitava para relaxar. Era uma verdadeira troca de energia e aprendizado mútuo. Embora não tivéssemos acesso direto a outros integrantes da escola, acredito que plantamos sementes importantes naquele espaço. As crianças demonstravam isso, cobrando nossa presença quando faltávamos. No entanto, a interação com a escola era limitada, acontecendo apenas por meio de Mônica, o que restringiu um pouco nossa atuação. Infelizmente, não conseguimos acessar o Projeto Político Pedagógico (PPP), mas tudo o que fazíamos era cuidadosamente anotado. Mantínhamos um registro diário das atividades e dos relatos de sala de aula, o que nos permitiu documentar essa experiência de forma detalhada e reflexiva (Lúcia).

Figura 16 - Memórias das participantes sobre as dinâmicas externas



Fonte: Acervo de uma das participantes

Clara, finalizou o terceiro encontro narrando a relação estabelecida com a turma do 3º ano na escola-campo. Definiu a interação e a impressão que teve dessa convivência como: *“(...) a turma era muito boa, leve... Porque eu não convivia diariamente com as crianças, então, para elas eu era a tia boazinha, era a pessoa querida, que trazia brincadeiras e descontração para aquela rotina engessada da sala de aula”*.

Minha turma na escola-campo era uma turma muito carinhosa e cheia. As crianças sempre foram muito carinhosas com os residentes. Minha interação com a turma era muito boa, leve, porque eu não convivia diariamente com as crianças, então, para elas eu era a tia boazinha, era a pessoa querida, que trazia brincadeiras e descontração para aquela rotina engessada da sala de aula. A atuação dos residentes era limitada, então não podíamos mexer nas cadeiras, sempre mantínhamos as cadeiras em fileiras e aquele modelo tradicional de organização do espaço. Eu busquei ‘ganhar’ as crianças por meio do diálogo, das dinâmicas propostas, brincadeiras, não pelo grito! Considero que contribui sim ao processo de ensino-aprendizagem das crianças, aliás, são crianças muito interessadas e atentas! Por vezes reclamavam com as residentes que as dinâmicas estavam repetidas, ainda assim participavam e eu pude observar a evolução deles na aprendizagem durante as atividades em sala e durante as dinâmicas que para eles era só momento de diversão, mas que eram recheadas de conhecimentos e saberes. A turma absorvia bastante tudo que era proposto, estavam sempre abertos às ideias, ao de sempre e ao novo. As crianças sempre podem nos surpreender com tamanho potencial que possuem e que infelizmente muitas vezes por conta da pressão de cumprir um plano de aula, a autocobrança de ‘dar conta da turma’, ‘dar conta do trabalho’, ‘dos horários’, a preocupação de ‘não perder as rédeas’, os professores subestimam essa potência dos pequenos, não valorizam as especificidades da turma, ou não conseguem observar e trabalhar com isso no fazer docente do dia-a-dia. Eu, Clara considero que minha formação em Pedagogia influenciou muito na interação com a turma, essa bagagem da faculdade presente em mim, quando estava ali na sala de aula como residente me fez pensar que independente do que eu vá trabalhar, sempre serei professora! E isso não é sobre o como se ensina, mas o como se aprende! Busquei e busco ser a professora que eu queria ter tido. Afirmando que a Pedagogia acendeu uma vela dentro de mim, algo que existia, mas estava apagado. A Pedagogia acendeu, iluminou e trouxe clareza sobre meu papel enquanto educadora, professora, pessoa atuante, influente no meio que atuo, na vida presente das crianças e até mesmo no futuro delas, penso que marcamos as pessoas e somos marcados por elas e com as crianças não é diferente. Uma atividade que marcou bastante que realizei com minha dupla residente foi elaborada a partir do livro “ Poeminhas da Terra”. Trabalhamos as palavras de origem indígenas que usamos no dia-a-dia e não sabemos, levamos biscoitos de tapioca para que as crianças comessem um alimento que está inserido na nossa cultura e é de origem indígena (depois descobri que não poderíamos ter ofertado alimento para as crianças, mas já era tarde, ousamos e foi sucesso). Desde o início tivemos o cuidado de não estereotipar, mas trazer novas perspectivas sobre o povo indígena. Todas as atividades que planejávamos eram enviadas à nossa professora orientadora Mônica, algumas vezes sofriam interferências. Após isso, eram passadas por grupo de wpp para a profa. preceptora que sempre aprovava também as propostas. Durante a execução das atividades eu sentia a profa. preceptora um pouco distante emocionalmente. Ela raramente participava das dinâmicas que levávamos para sala de aula e eu percebia que faltava ‘um gás’ para explorar os livros que tem na própria escola, explorar melhor as atividades, ser mais próxima do mundo das crianças e sair desse padrão da verticalidade que a professora é superior e inacessível aos alunos... Perder o medo de não ter o respeito dos pequenos.

Pensei inúmeras vezes que a preceptora talvez não entendesse o que estávamos fazendo ali, existia uma distância entre o PRP e a escola onde acontecia o programa. O modo que os residentes eram tratados e vistos na escola pelas professoras me aborrecia às vezes, mas sempre busquei não julgar, não criticar porque talvez um dia seja eu no lugar delas. Não vivenciava o mesmo que elas cinco dias por semana: as responsabilidades e problemáticas delas como professoras. Ao decorrer do programa vi de perto a evolução das crianças na melhora da escrita. Acredito que consegui não ser a tia chata para as crianças e recebi a melhor recompensa de todas: o carinho e a reciprocidade das crianças. Vivenciar o chão da escola no PRP só me fortaleceu como pessoa e docente. Toda essa construção da prática pedagógica que o programa me proporcionou me alegrou e toca dentro de mim uma música conhecida e que se encaixa perfeitamente a tudo isso nesse momento de reflexão: “Eu fico com a pureza a resposta das crianças, é a vida, é bonita e é bonita.” (Gonzaguinha) Eu, Clara, desejo ser uma eterna aprendiz, e que reflita em minhas práticas os resultados dessa busca, mesmo sabendo que muitas vezes tenho e terei que me esforçar pra desconstruir padrões tóxicos, em prol da minha evolução e do meu entorno, com empatia, energia e responsabilidade (Clara).

Figura 17- Imagem de atividade com leituras literárias



Fonte: Acervo de uma das participantes

O terceiro encontro foi finalizado de forma poética por Clara que rememorou suas aprendizagens e a boniteza de seu inacabamento em meio ao processo de imersão do PRP. O quarto encontro sob o título ‘Minhas intervenções e o ser professora’ tratou de rememorar os momentos do PRP construídos na universidade e o *script* elaborado para

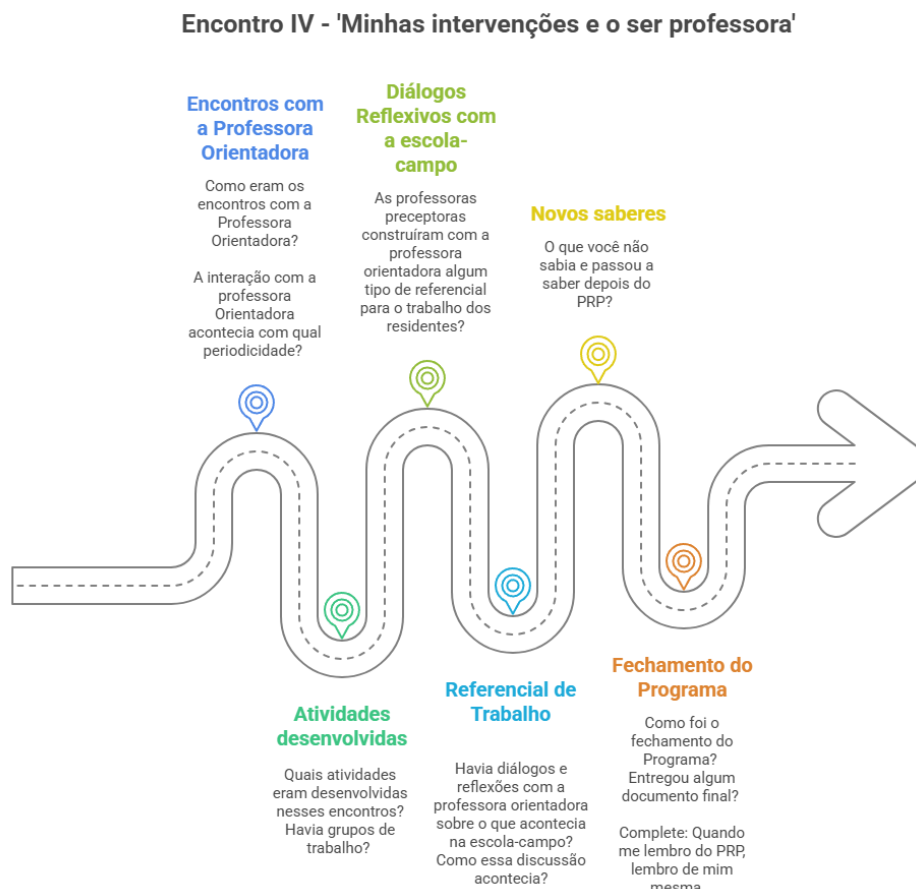
imersão na escola-campo. Nesse encontro as participantes socializaram fotos de diferentes momentos coletados ao longo do PRP, que compuseram seus relatórios de finalização e participação no programa.

4.4 O fazer-se professora: sentidos e encontros

“Vi que deixei algumas sementes germinando na vida daqueles pequenos”.
Lúcia

O quarto encontro foi dedicado a rememorar os momentos de planejamento e interação com as professoras Orientadora e Preceptora, além de vislumbrar reflexões sobre as contribuições de tais momentos para elaboração de saberes profissionais docentes. O encontro intencionou que as participantes recordassem os desafios e as relações estabelecidas entre universidade e escola em um programa cujo escopo era o de propiciar diálogo e interação entre tais espaços de formação. Foram direcionadas às participantes ‘provocações à memória’ sobre a elaboração de projetos, aulas, dinâmicas, direcionamentos e sobretudo, aquilo que julgassem como saberes fundamentais após a participação no Programa Residência Pedagógica. Segue o esquema de ‘provocações à memória’ do IV Encontro ‘Minhas intervenções e o ser professora’.

Figura 18 - Provocações à memória do IV Encontro 'Minhas intervenções e o ser professora'



Fonte: Produção da autora.

Lúcia iniciou ‘Minhas intervenções e o ser professora’ detalhando como se dava a organização dos encontros na UFRRJ – Campus Nova Iguaçu e a expectativa para elaboração dos projetos e aulas a serem aplicados na escola-campo.

Eu, Lúcia, lembro que os encontros com a professora orientadora Mônica eram às segundas-feiras, on-line, pela manhã. Eu trabalho como enfermeira em um posto de saúde e às vezes não era fácil para eu participar, principalmente nos dias de vacinação. Porém, me esforçava para não deixar de participar, pelo compromisso com o PRP. A professora costumava fazer um encontro com todos os residentes e outros com as equipes separadamente (Didática, Administrativa, Mídia) e quando tinham eventos ou para melhor desempenho da programação prevista para o mês. Esses encontros on-line eram o momento de desabafar muitas vezes sobre como estava sendo a atuação na escola, passar uma devolutiva para Mônica do que estava sendo feito, e o que não estava e nossas percepções sobre a escola, as atividades, as crianças. Todas atividades eram propostas em conjunto com a Mônica e avaliadas por ela. Antes de levar para sala de aula, passava pela preceptora e assim todos tinham conhecimento do que iria ser feito aquela semana. Por exemplo, todas turmas da escola trabalhavam naquela semana cantigas de roda. A comunicação entre a orientadora Mônica e as professoras preceptoras era maioria das vezes pra saber se os residentes estavam indo, como estava sendo as atividades, não

tínhamos muitas informações sobre o que elas conversavam. Não lembro de construir um referencial juntas. Como dito nos outros relatos meus, as preceptoras em sua maioria não tinham uma boa vontade em relação aos residentes e ao programa. Depois do residência descobri o quanto a insegurança que eu tinha em relação ao fazer docente vinha da falta de contato, do experimentar o chão da escola. Depois do PRP me senti mais confiante, mais pertencente a essa área complexa e que ao mesmo tempo aparentava simples... a docência, a área da educação. O final do PRP foi um misto de nostalgia, emoções e gratidão! Eu costumo me determinar para terminar tudo que começo! Não gosto de deixar nada pelo meio do caminho, então, concluir o programa foi muito gratificante pra mim porque ali pude aprender tanta coisa com as crianças, as professoras(aprendi até mesmo com que profissional eu não quero ser, na primeira turma que atuei). Foi exigido pelo CAPES um relatório bem completo com tudo que compunha o programa na escola, horários, reuniões, relato de experiência extenso. Foi uma experiência incrível resumida em algumas laudas, onde associamos nossa prática a alguns autores que vimos durante a graduação e no programa(nas reuniões com a orientadora), como o Vygotsky, por exemplo. Deu bastante trabalho, mas foi bom escrever, selecionar algumas fotos da escola, das atividades... Vi que deixei algumas sementes germinando na vida daqueles pequenos. O evento final foi na Rural de Seropédica, infelizmente não pude ir, mas minha dupla foi e com a professora Mônica apresentou junto aos colegas que foram o banner de exposição com o Projeto Carta aos responsáveis pela gestão do programa e a todos estudantes que passavam pelo evento, que unia Pibid e Residência no mesmo lugar - celebrando a docência de qualidade, a inovação e aproximação da teoria da academia à prática docente. Ficou um buraco na despedida da escola, acabou não acontecendo por questões que não sei ao certo. O programa encerrou, os residentes sumiram da escola e não existiu uma despedida oficial entre residentes, professoras e crianças. Quando lembro de mim mesma no PRP lembro do quanto sou forte como mulher, pessoa e agora pedagoga, uma educadora independente de onde eu atue. O PRP levantou minha autoestima como universitária. Me sentia muito distante de toda aquela teoria que estudei na faculdade: foram dois anos de Pandemia no on-line e o estágio que fiz presencial foi só o de EJA, que foi maravilhoso. Os demais foram todos on-line, sem comparação com o que vivi no Residência, estando na escola, tendo meu olhar pesquisador aguçado semana após semana e buscando sempre levar para as crianças algo pensado para elas e não somente para cumprir meu horário na escola. O programa residência pedagógica foi algo encantador, rico, desafiador, pulsante e ao mesmo tempo muito prazeroso. Tenho gratidão demais por ter tido essa oportunidade e concluído a graduação, após essa experiência. Digo que fechei com chave de ouro minha formação, a qual estou seguindo a busca por mais conhecimento, uma formação contínua. Em dezembro concluo a pós em educação especial na Rural... Eu reconheço o quanto adentrar a faculdade e me esforçar para fazer meu melhor tem valido a pena. A educação está em toda parte e por isso educadores somos tão necessários. O 'por acaso' da escolha da Pedagogia pra mim se tornou um caminho, um caminho que estou trilhando nos estudos e que em breve abrirá novas portas na minha vida profissional também(Lúcia).

Figura 19 - Intervenções pedagógicas realizadas A



Fonte: Imagem do acervo pessoal de uma das participantes.

Figura 20 - Intervenções pedagógicas realizadas B



Fonte: Imagem do acervo pessoal de uma das participantes.

Mary iniciou sua quarta narrativa apontando aspectos referentes aos encontros promovidos para planejamento do PRP pela professora orientadora e assim como Lúcia, compartilhou da ansiedade por experienciar a escola e seus desafios: “*Meu maior medo era ser uma fraude, sem nunca ir à escola, de falar de uma coisa que não vivi*”.

Me lembro de um dos pontos negativos: foi que alguns colegas não tinham compromisso com a PRP, aproveitavam que a professora orientadora é uma pessoa que não gosta de se indispor, não gosta de prejudicar ninguém e não iam para a residência. Passavam tempos sem aparecer nas reuniões, ou iam um dia no mês à escola. Assim como também levávamos para ela questões da escola, como o do bebedouro e ela falava que ia falar nas reuniões, mas sabíamos que não acontecia porque ela não gostava de se indispor por coisas do tipo. Também teve o problema com a primeira professora, ela só mandava a gente aguardar que iria entrar outra professora e trocaríamos de sala, afim de evitar confronto, pois nós sentíamos que a professora não gostava da nossa presença ali e se sentia ‘tipo ameaçada’ e não era o que ia acontecer... Quando teve a oportunidade ela nos passou para outra professora. Contudo, a interação com a professora orientadora era maravilhosa, ela trazia muita riqueza nos ensinamentos, mas também levou ‘muita gente nas costas’... O relatório final de quem participou do PRP e fazia relatórios a cada 3 ou 4 meses tinha como foi a experiência, os detalhes, as fotos, as emoções... Claramente se via quem havia feito com carinho a Residência e quem tinha burlado o sistema. Quanto às reuniões, eram semanais e nosso grupão era dividido em subgrupos: didática, mídia, comunicação... Onde uns produziam materiais e colocavam no Instagram, outros mexiam com a didática, viam livros para serem usados, materiais para colagem com as crianças e assim foi toda a proposta do PRP. A professora orientadora fazia questão de orientar grupo a grupo separadamente, dando todo suporte necessário a cada grupo. Ela sempre trazia poesias, textos motivacionais, reflexivos, trazia músicas. Muito comprometida, emocionada, apaixonada pela educação infantil, pela educação em um modo geral, coisa linda de ver. Muito preocupada com o bem estar de cada um. Não temos informações sobre as preceptoras, porém ela sempre pedia para que mandássemos nosso planejamento para elas, para que soubessem o que trabalharíamos ‘aquela semana’. Sempre havia diálogo, reuniões presenciais e on-line, construções de materiais, momentos de integração do grupo. ‘A Preceptora do primeiro ano’ tinha 4 alunos especiais e ela sempre os incluía na turma, mesmo com pouco recursos, fazia uma educação de qualidade, comprometida com o que fazia, usava conhecimento, disposição e sempre tentava melhorar. Nós nos descobrimos pesquisadores ao olhar o mundo... Infelizmente o que não aconteceu foi um encerramento do projeto com as crianças. Não conseguimos voltar à escola para revê-los, após o término do PRP. Tivemos um encerramento com oficinas no IM, e nosso grupo ficou com a oficina de tecelagem. Foi apresentado ao final no auditório do IM aos demais grupos, no intuito de encorajar a não deixar os laços soltos e que nós estávamos acabando um ciclo, mas eles estavam começando... As crianças foram as mais marcantes... Experiências docentes, passar pela pedagogia sem passar pela sala de aula não seria a mesma coisa. PRP veio para nos mostrar e ver que nós não podemos passar sem conhecer, mesmo com a vida atribulada e difícil... As crianças nos mostravam outro lado da vida, com carinho e doçura. Se eu não tivesse passado pelo PRP eu não teria experiência, não seria pedagoga de verdade, não seria o que sou hoje! Meu maior medo era ser uma fraude, sem nunca ir à escola, de falar de uma coisa que não vivi(Mary).

Clara inicia sua narrativa do quarto encontro enfatizando a disponibilidade da professora orientadora em organizar o PRP: *“Os encontros com a professora orientadora eram sempre muito bons e produtivos. Ela era ‘super dedicada’ e fazia questão de que o projeto funcionasse direitinho”*.

Os encontros com a professora orientadora eram sempre muito bons e produtivos. Ela era super dedicada e fazia questão de que o projeto funcionasse direitinho. Toda semana, ela cobrava organização das equipes, e isso ajudava muito a manter as coisas em ordem. Por exemplo, o grupo de didática já vinha com uma proposta pronta, e a gente ‘temperava’ as ideias nos grupos antes de aplicar com as crianças. Acabava sendo um momento de muita troca, e no final sempre saíamos com o planejamento mais claro. Eram encontros que realmente faziam diferença no andamento de tudo. A interação com a professora orientadora era semanal, um ritmo que garantiu constância e organização no andamento do projeto. O que era ótimo, porque as coisas não ficavam acumuladas. Esses encontros frequentes ajudavam a organizar melhor as ideias e evitar que os problemas se arrastassem por muito tempo, garantindo que todos estivessem na mesma página em relação às atividades planejadas. Esse contato frequente foi essencial para manter o fluxo de trabalho e resolver eventuais dúvidas ou desafios que surgiam ao longo do caminho. Nesses encontros, a gente fazia várias dinâmicas e se dividia em grupos para focar em diferentes aspectos do projeto. Tinha o grupo de administração, o de didática, o de mídias sociais... Era tudo bem pensado para funcionar da melhor maneira possível. Apesar disso, algumas coisas não saíram tão perfeitas, como o registro diário de sala de aula, que nem sempre era atualizado, principalmente no final do PRP. Ainda assim, os encontros eram super produtivos e ajudavam bastante no andamento do trabalho. Sobre a comunicação entre a orientadora e as preceptoras era bem direta e clara. A orientadora era tipo um elo entre a gente e a escola. Ela sempre fazia questão de lembrar as preceptoras que éramos residentes, não estagiárias, e que nosso papel ali era aprender e colaborar, e não apenas ajudar como assistentes. Claro que a gente ajudava quando precisava, mas ela sempre reforçava nosso lugar no projeto, o que foi super importante para nos posicionarmos. O diálogo e reflexões, com a professora orientadora: sempre rolavam diálogos e reflexões nos encontros. Era importante repassar o que acontecia na escola-campo, até para a gente entender melhor como lidar com algumas situações. Esses momentos eram como uma terapia em grupo (risos), onde todo mundo compartilhava suas experiências e dúvidas. No fim, saíamos mais preparados para enfrentar os desafios. Algo que eu não fazia ideia de que precisávamos fazer durante o programa foi construir as atas de todas as reuniões. Foi um choque descobrir isso! Também fiquei surpresa com a quantidade de regras e limitações que o projeto tinha. Mas, no fim, essas coisas ajudaram a trazer mais organização e responsabilidade para a gente. O fechamento do PRP foi bem marcante. A gente entregou um relatório final bem caprichado, com tudo que vivemos em sala de aula. Tinha reflexões, relatos e até fotos das atividades que fizemos. Foi trabalhoso, mas valeu a pena. No final, ficou um material super completo que mostrou bem a nossa trajetória no PRP, na escola. Quando me lembro do PRP lembro de mim mesma e vejo uma versão minha em construção, cheia de vontade de aprender e crescer. Lembro de como enfrentei os desafios, mesmo com medo, e de como cada situação me transformou. Foi um período que ficou marcado como um divisor de águas na minha formação, cheio de lembranças boas, momentos desafiadores e aprendizados que levarei para a vida toda. A Clara de hoje jamais será a Clara de antes do PRP, não tenho como desver ou desvivenciar tudo que vivi nesses 18 meses, eu sou muito grata por isso, me sinto mais madura como profissional, mais confiante e pertencente a essa classe trabalhadora que faz a educação acontecer todos os dias: os professores, sim, mesmo com certa invisibilidade em

nosso país em relação a valorização de sua função formativa, política, sociocultural fundamental na sociedade, nós resistimos! Passamos uma parte relevante de nossas vidas dentro da escola, desde a infância, dentro de espaços formativos, não tem como não pensar o quanto isso significa na vida de nossas crianças e adolescentes e na vida de todos professores que estão imersos nesse mundo da escola que para muitas crianças é o mundo delas e até o único lugar da refeição do dia. É na escola que se aprende não só a ler e escrever, somar e subtrair, por exemplo, mas descobrir que existem tantas possibilidades através da educação. Aprendem a viver no coletivo, ter responsabilidades, ser um cidadão no mundo e construir um futuro melhor (Clara).

Figura 21 - Seminário de encerramento do PRP e Pibid (UFRRJ)



Fonte: Rede social do Programa Residência Pedagógica da UFRRJ
Campus Nova Iguaçu (2022-2024).

O tópico que se segue dedica-se à análise das produções textuais finais elaboradas por cada uma das participantes da pesquisa. Para a realização desta etapa, foram disponibilizados a todas as interlocutoras alguns direcionamentos específicos, bem como os textos previamente produzidos nos ateliês pelas próprias participantes, denominados aqui como escribas. Tal abordagem permite às participantes um processo de

ressignificação e compreensão ampliada de suas trajetórias de vida, especialmente no que concerne à elaboração de projeções para o futuro, a partir de uma leitura reflexiva e situada de suas experiências.

4.5 Entre sonhos, desafios, desejos e inspirações

A escrita final combinada ao longo da realização dos ateliês teve como proposta abarcar todas as temáticas discutidas, prevendo ao fim do texto (auto)biográfico, uma projeção pessoal e profissional de si para o futuro. Conforme discutido no capítulo dedicado à exposição da abordagem metodológica, o Ateliê Biográfico de Projetos, perspectiva de Delory-Momberger (2006), configura-se como uma proposta eminentemente formativa. Os textos, escritos em primeira pessoa, são o que a autora discute como sendo heterobiografia, isto é, quando o escriba redige uma memória que não o pertence, mas que por estar no tempo/espço de sua socialização e por ter a permissão de redigi-la, a registra em primeira pessoa.

Após a análise dos textos heterobiográficos, construídos nos ateliês, cada participante entregou seu texto final em dezembro de dois mil e vinte e quatro, socializando rapidamente, em ambiente virtual, suas impressões sobre a participação na pesquisa e as memórias narradas ao longo dos encontros. As participantes foram unânimes em reconhecer o movimento da escrita como sendo também um exercício formativo de reconhecimento das próprias trajetórias.

É preciso destacar que a tríade formada por Mary, Lúcia e Clara é diversa em que convergem experiências múltiplas da vida do feminino docente. Todas transmitem em suas escritas uma esperança freireana de encontrar na educação motivos para continuar a caminhada e nas experiências contadas e recontadas formas outras de fazerem-se professoras. As singularidades e dicotomicamente as pluralidades que compõem as escritas finais das participantes apontam alguns caminhos traçados por professoras periféricas em formação, constantemente atravessadas por questões histórias, sociais, de gênero... São, sobretudo, escritas repletas por pensamentos e intentos... Reconheçamos Mary, Lúcia e Clara, por meio das ‘escritas de si’ de cada participante.

Eu sou Mary... Minha trajetória no PRP defino como uma verdadeira imersão na prática docente: no momento em que me sentia uma fraude, por completo. Isso por não ter conseguido fazer os estágios como deveria durante a graduação (foram on-line), devido à pandemia de Covid-19 que acometeu a

todos em 2020. Adentrar uma sala de aula "raiz", em uma escola pública, me agregou em vários aspectos, desde as relações de interação com as crianças e professoras até me enxergar como pesquisadora naquele espaço educativo. Quando saímos da "bolha teórica" para a prática docente, vemos o quanto ainda existem desafios a serem superados para que aliemos as teorias da educação estudadas na faculdade ao fazer educação no chão da escola. Minha experiência no PRP começou com uma turma de crianças maravilhosas, porém silenciadas pela rigidez exacerbada de uma professora durona e pouco disposta e preparada para seu ofício, apesar de muitos anos de experiência. No meio do meu percurso pelo PRP, fui remanejada com minha dupla, por sua vez, uma mulher amiga maravilhosa, para outra turma, de crianças maravilhosas também, com o diferencial de uma professora tão maravilhosa quanto a turminha do primeiro ano do fundamental. Isso mudou tanta coisa no meu processo de aprendizado, trocas e pesquisa, que me emociono só de lembrar o quanto essa mulher é guerreira e sensível no melhor sentido dessas palavras. Ela é uma profissional muito comprometida, bem preparada e disposta a fazer educação de qualidade com aquelas crianças pequenas e desafiadoras, em um contexto escolar muito desfavorável.

Apreendi muito com cada dia de residência, essa experiência me trouxe muito crescimento pessoal e profissional, acredito que também semeiei bastante a cada dinâmica e interação com as professoras e as crianças. Eu amadureci profissionalmente! Hoje posso falar sobre educação sem receio de estar falando do que não vivi, vivi 18 meses de PRP, pesquisando e produzindo artes e legendas para o Instagram do programa, me reunindo semanalmente com a Orientadora e colegas, em rodas de conversa on-line e eventos que realizamos na faculdade com o pessoal do PIBID. Encerramos o PRP com o evento final na Rural de Seropédica, e hoje digo: posso falar do que vivi, experienciei, suei, sorri e chorei!

O que era uma grande preocupação durante a graduação para mim. Eu, me vejo no futuro seguindo meus estudos na área da educação (fazendo outra pós-graduação em psicanálise ou algo relacionado à psicologia que gosto muito também), cursando um mestrado e, quem sabe, futuramente um doutorado... Ah, mas ainda tenho que "comer muito arroz com feijão", melhorar muito, me esforçar mais para alcançar esses novos degraus (sim, eu sei! Tudo começa com um querer, um sonho, uma folha de papel, uma caneta e uma inscrição). O contato com a pesquisa, desde as aulas e os trabalhos acadêmicos iniciais, me fez enxergar uma habilidade que eu não valorizava antes: a de observar os processos, comportamentos, implicações e resultados que se desenrolam no campo educacional, seja na infância, adolescência ou na vida adulta.

Vejo-me atuando como educadora em escolas, em cargos como orientadora pedagógica ou coordenadora, posições com as quais me identifico mais e consigo me enxergar atuando. Tenho o desejo de conquistar uma vaga como funcionária pública na rede de Maricá - RJ, pois, além de um ótimo salário que demonstra uma melhor valorização dos professores e profissionais da educação, Maricá me parece ser um lugar mais tranquilo para se viver. Minha falecida avó paterna tinha uma casa de praia lá, e Maricá é um lugar que guarda boas memórias de infância; acho que isso também contribui para esse desejo.

Ainda assim, estou aberta a atuar em outras redes públicas de ensino e tenho feito concursos. Olho para trás e vejo a estrada que percorri e, ao mesmo tempo, percebo que ainda há muito a ser vivido nesta trajetória chamada vida. Não me arrependo da escolha do curso de Pedagogia; sou grata a cada conselho que recebi na saída do refeitório (o famoso bandeirão) e ao lado da rampa do IM-UFRRJ, de alunos e professores, enquanto vendia brigadeiros e lanches com a minha irmã, quando eu ainda nem era aluna. Sou grata a Deus pela oportunidade de voltar a estudar depois de tantos anos, à minha irmã Amanda, que se manteve firme resistindo comigo todos esses anos, para que eu conseguisse estudar, a cada funcionário da faculdade que contribuiu para minha entrada e permanência na universidade, aos professores que encontrei na graduação e que me apresentaram tantas coisas novas, tanto conteúdo "antigo"

que parece ter sido escrito nos dias de hoje, que me estimularam a adotar um olhar crítico e sensível para a educação. Sim! Eu sobrevivi e vivi experiências incríveis, a começar pelo acolhimento da comunidade acadêmica, desde o início de tudo, naquela festa de rua dos universitários, quando disseram para minha irmã: 'pode entrar, isso aqui é tudo nosso!'. E no dia seguinte estávamos eu e ela lá, um pouco tímidas, mas bem recebidas por todos, até mesmo pelo diretor acadêmico Paulo Cosme.

Eu não esperava tamanha empatia, fui surpreendida positivamente, e agora estou prestes a colar grau, tendo já até concluído uma pós-graduação na própria Rural!

Quanta coisa aconteceu em poucos anos e eu já não sou mais a mesma Mary de antes! Sou grata à minha orientadora do PRP, da Pós e de TCC pelo apoio e paciência. Hoje não engatinho mais, dou passos (um pouco mais firmes e seguros) dentro desse campo rico que é a educação, e isso só acontece porque participei do Programa de Residência Pedagógica na reta final da graduação. Foi nesse programa que tive a vivência tão esperada no chão da escola, me empoderando para iniciar a carreira de educadora, consciente que a nossa formação é contínua, educadores não podem nunca parar de estudar, refletir e inovar, afinal, o mundo está em constante transformação. Onde quer que eu atue profissionalmente, sou imensamente grata por isso. Agradeço pela oportunidade de participar de uma pesquisa de doutorado tão especial (quando a profa. Mônica me enviou mensagem convidando, meu coração se encheu de alegria, que oportunidade valiosa), que dá visibilidade e atenção para aqueles que ainda estão na fase desafiadora da construção docente, que é a residência, investigando com tanto carinho e respeito as práticas realizadas no programa e tudo o que o envolve.

Conhecer a doutoranda Renata Melo, que está realizando esta pesquisa, foi um grande presente para mim. Ela é uma mulher da educação, do chão da escola, resistente, pedagoga, que possui uma paixão visível pela educação e mantém a fé! Ela tem tamanha empatia, escuta cuidadosa e empenho em lidar com as ex-residentes e tudo o que diz respeito à sua pesquisa, principalmente as vivências dessas mulheres educadoras, demonstrando uma paixão genuína pelo seu ofício e esperança. Demonstra isso quando não pensa apenas nos problemas da escola, mas também incentiva que não fiquemos apenas na crítica; pelo contrário, nos convida a pensar juntas em possíveis melhorias para a educação, e isso não é sobre teorias, mas práticas educativas pensadas para os discentes, a partir de uma análise minuciosa das teorias e práticas docentes, para que, de fato, melhoremos nossas práticas a fim de construirmos uma educação pensada para os educandos.

Renata é uma inspiração para mim, com sua coragem em seguir os estudos, acreditar nas pessoas, não se envergonhar de ser emocionada e, com certeza, contribuir muito na vida de tanta gente, com seu profissionalismo e empatia. Ela fala com muito carinho, admiração e respeito de suas alunas de formação de professores (normalistas), que até trouxe algumas para participarem também desse processo de construção de sua pesquisa. Essa proximidade que ela tem com suas alunas, sem perder o compromisso com o ensino e com seu papel de educadora, essa humildade e habilidade na troca com meninas e mulheres de diferentes etapas de formação, é algo que me inspira muito! A ausência da verticalidade rígida que vemos ao longo de nossa formação escolar e acadêmica, que distancia, embrutece e engessa a relação professor-aluno, prejudicando a educação como um todo e até traumatizando pessoas, ela escolhe não praticar. Renata, em poucos encontros, entre escutas e falas, demonstrou não aderir a essa postura, mas escolher continuar sendo quem ela é: uma professora viva! Hoje, sei que a educação é feita nos desafios e obstáculos que enfrentamos, coletivamente e, por vezes, sozinhos, mas sempre imbuídos dos conselhos e instruções de muita gente que carregamos dentro de nós: teóricos, pessoas aleatórias que surgem no caminho, amigos, colegas, familiares, gente! Não existe uma escola ideal, pelo menos não aqui, em minha cidade, Nova Iguaçu, onde a rede pública é sobrecarregada. E vejo que esse cenário se repete em muitos lugares do nosso país. Existem pessoas que lutam

para fazer da educação um instrumento de transformação de pessoas, como disse Freire há tanto tempo atrás: "Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo." Meu desejo é ser uma profissional que realmente contribua para a vida das crianças, das pessoas e para a transformação do meu entorno. Não pelos meus títulos, mas pela minha vontade genuína de fazer acontecer, de manter a sensibilidade, o amor e a empatia em tudo o que me proponho a fazer, levando sempre o melhor e não apenas o meu melhor, para todos. Quero sempre lembrar daquela professora preceptora do PRP que "ia com tudo", com muita energia, mesmo cansada, fazendo uma educação de qualidade com o que tinha, mas, principalmente, com muita responsabilidade, respeito, paixão e afetividade. Quero também lembrar da minha orientadora no PRP, que foi tão cuidadosa com cada um envolvido no programa e com o que era feito. Ter esse cuidado, essa amorosidade, esse profissionalismo e conseguir manter-se uma professora emocionada com a educação, mesmo perto de encerrar sua carreira, é algo incrível! Ah, essa vivacidade que incomoda alguns, mas encanta a tantos, essa paixão pelo seu ofício, pelas pessoas, pela profissão, a generosidade tamanha que não foi contaminada pela vaidade de seus títulos ou pelo cansaço dos anos de trabalho árduo que deixam tantos saturados. Penso que ela, a professora Mônica, seja um excelente exemplo de ser humano e de educadora.

Eu, hoje, não consigo pensar muito longe no campo de atuação profissional, para além da Pedagogia na escola, até porque mestrado e doutorado que habilitam profissionais para uma atuação em universidades exigem uma construção mais aprofundada, que requer mais alguns anos de estudo, e ainda não estou nessa fase.

Eu anseio em ver que tudo o que me dediquei a esta profissão, Pedagogia, valeu a pena quando estiver atuando em uma escola, fazendo um excelente trabalho. Como já ouvi muitas vezes, é um trabalho ingrato, é um trabalho trabalhoso, mas não quero me guiar pelos pessimistas, pelos sem esperança. Quero seguir acreditando no poder da educação gratuita, de qualidade, inclusiva e de direito. Ninguém me contou, eu vi de perto no PRP uma professora suada, cansada e entusiasmada, numa sala muito mal ventilada, apertada, em uma escola desestruturada, a cada aula fazendo essa educação. Então, sim, é possível!

Desejo que a minha esperança não seja afetada pelos maus lamentos dos oprimidos e sobrecarregados da educação, em sua maioria mulheres. Quero conseguir também fazê-las enxergar o valor delas, ter orgulho de dizer que são professoras, sabendo que o peso que têm na sociedade por terem escolhido este ofício é imensurável.

A maior das recompensas de uma professora é ver crianças sendo bem educadas, alfabetizadas, que se sintam amadas, valorizadas, respeitadas e aprendam a respeitar o outro, futuros cidadãos responsáveis que poderão mudar a rota da própria vida pela educação construída na troca diária em sala de aula (parece até um trabalho de formiguinha, né? Constante e que parece simples), com as professoras, os colegas, durante o processo de ensino e aprendizagem. Saber que contribui para a construção de pessoas

íntegras, transformadas pela educação e capazes de sonhar e ir em busca do que desejarem, que não se sentem menos capazes por conta de um contexto de vida caótico em que estão inseridos, não tem preço.

Não dá para mensurar a importância do papel de uma boa professora na vida de um aluno(a) e o impacto que causa no futuro desses pequenos aprendizes. Lembro neste momento que as crianças das turmas do PRP que atuei nos chamavam de professoras de arte, e pensando bem educar é uma arte sim! Já dizia Rubem Alves: "Educar é uma arte que não é feita apenas com livros, mas com o coração e a alma." Penso que estar por inteiro, no momento presente é um grande desafio cada dia maior no mundo de hoje, tanto para o que ensina, quanto para o que aprende. E como disse Paulo Freire: "Não se pode falar de educação sem amor!"

Encerro aqui meu relato, com muita gratidão, por ser uma mulher negra, periférica, de 37 anos, Pedagoga, pós graduada em Educação Especial e Inovação Tecnológica pela UFRRJ, gratidão por ter participado dessa pesquisa

tão especial, com pessoas tão especiais que compartilharam comigo essa vivência, também por ser a primeira a cursar faculdade pública na família e a escolher a educação, indo na contramão do elitismo, dos preconceitos e de tudo que vivemos no Brasil de ataques contra a educação!
Gratidão por conseguir manter-me do lado bom da força!

Mary

A participante Lúcia ao entregar sua escrita expressou também a satisfação de ter concluído um curso que inicialmente foi desafiador. Lúcia, que ressaltou em todos os encontros ser de outra área, demonstra em sua escrita final a alegria do encontro com a Pedagogia e dos saberes construídos ao longo de sua participação no Programa Residência Pedagógica na UFRRJ.

Eu sou Lúcia... Fazer parte da residência pedagógica da UFRRJ mudou o meu jeito de olhar a educação. Antes estava frustrada por passar pela faculdade e ter feito apenas um estágio em EJA, por conta da pandemia da Covid 19 que atrapalhou um pouco a nossa jornada por dois anos. Os estágios foram feitos através de entrevistas, visitas virtuais e muita dedicação em descobrir o melhor, mas nada melhor que a prática. Quando surgiu o PRP eu me inscrevi, mas achava que não ia dar jeito por conta do meu trabalho. Mas com todo o projeto bem organizado, professora Monica, que é um amor, nos ajudou muito nessa caminhada. Com certeza que a PRP mudou a minha vida profissional. Eu era triste por sair da faculdade sem experiência nenhuma, sem rumo e no finalzinho, no último período o PRP veio pra mostrar que não estava nada perdido. A experiência foi maravilhosa. Apesar de uns tropeços no caminho que sempre encontramos, a professora preceptora da escola Luiz de Lemos me ensinou como alfabetizar com dedicação, amor e carinho e isso não tem preço. Tá guardado aqui na minha memória e se Deus quiser será posto em prática já já. Atualmente tô dedicando meu tempo a estudar para concursos, pois sou concursada da saúde há mais de dez anos e não posso trocar o certo por rede privada, mas tô indo em direção à educação com o maior prazer do mundo e a certeza que serei feliz por fazer com amor o que me foi ensinado com tanta dedicação, amor e serenidade. Tanto pela professora Monica que rasgo elogios pelo ser humano que é e profissional também, quanto pela professora preceptora que não hesitou um minuto em nos ajudar da melhor maneira possível.

Lúcia

Clara, a única participante da tríade que atuava como professora revelou no decorrer dos ateliês as ancoragens realizadas entre teoria e prática e as reflexões realizadas sobre a prática docente, a partir de uma perspectiva empática de quem também está em sala de aula lecionando. Clara recuperou muitas memórias, relacionando-as às suas próprias experiências enquanto educadora e residente, perpassando pelas referências de sua avó: a primeira professora da família.

Eu sou Clara... Minha trajetória no Programa Residência Pedagógica (PRP) da UFRRJ foi uma experiência marcante que transformou não apenas minha formação como pedagoga, mas também minha visão sobre o papel da educação.

Entrei para a Pedagogia durante a pandemia, um período repleto de desafios pessoais e acadêmicos. Foram dois anos de ensino remoto, sem vivência prática, e eu sentia um vazio na minha formação. O PRP apareceu como a oportunidade de preencher essa lacuna, e eu abracei essa chance com toda minha energia.

A experiência começou na Escola Municipal Luiz de Lemos, um ambiente que trouxe aprendizados únicos. Embora fosse um espaço pequeno e com infraestrutura limitada, foi ali que comecei a perceber a disparidade entre escolas públicas e particulares e a luta cotidiana que os profissionais da educação enfrentam. Lembro-me do calor nas salas, das grades nas janelas e até de pombos sobre o bebedouro. Mas também lembro das crianças, sempre carinhosas e receptivas. Elas se tornaram meu maior incentivo para continuar e me dedicar cada vez mais.

Durante o programa, aprendi muito sobre o dia a dia escolar. Foi ali que vi de perto a complexidade de ser professora: um equilíbrio entre empatia, autoritarismo necessário e o desafio constante de criar um espaço educador. O PRP trouxe frescor à sala de aula, implementando brincadeiras e atividades lúdicas que transformavam o aprendizado em algo prazeroso para as crianças. Apesar das limitações da nossa atuação enquanto residentes — como não poder reorganizar o espaço físico —, consegui conquistar os pequenos pelo diálogo, pelas dinâmicas e pelo respeito. Aprendi que a maior recompensa de um educador é o carinho e o progresso dos alunos.

Houve momentos desafiadores, como lidar com as diferenças entre teoria e prática e entender que nem sempre o ambiente é acolhedor para ideias inovadoras. Por outro lado, tive a sorte de contar com o suporte da orientadora, professora Mônica, que nos guiou com clareza e organização. Suas reuniões eram verdadeiros momentos de aprendizado e troca, essenciais para nossa evolução no programa. Essas reuniões frequentes funcionavam como uma ponte entre o que planejávamos e as realidades da escola-campo. Por meio delas, aprendemos a ajustar nossas práticas e lidar com imprevistos, sempre buscando o melhor para as crianças.

Algo que marcou profundamente minha experiência foi o impacto das atividades que desenvolvemos. Uma delas, baseada no livro “Poeminhas da Terra”, abordou palavras de origem indígena usadas no cotidiano, acompanhada de um momento lúdico em que apresentamos alimentos como a tapioca. Essa atividade foi um sucesso, apesar das regras rígidas que nos impediam de oferecer alimentos — um detalhe que descobrimos tardiamente. Foi gratificante perceber o quanto esses momentos simples podiam despertar curiosidade e aprendizado nos pequenos. Mais do que transmitir conteúdo, essas experiências reforçaram minha crença no poder transformador da educação.

A interação com os colegas residentes e com a equipe escolar também foi rica em aprendizado. Enfrentamos desafios relacionados à falta de compreensão sobre nosso papel na escola, que muitas vezes era confundido com o de estagiários. No entanto, essa confusão serviu como uma lição importante sobre a importância de reafirmar nossa posição e de comunicar com clareza o propósito do PRP. Esse amadurecimento me mostrou que, mesmo em contextos adversos, é possível construir pontes por meio do diálogo e da empatia.

O PRP não apenas consolidou minha formação como pedagoga, mas também despertou em mim um desejo ardente de continuar aprendendo. Meu sonho é atuar em um ambiente educacional que valorize a criatividade, a inclusão e o crescimento coletivo. Desejo me especializar em gestão escolar, pois acredito que a organização institucional é fundamental para oferecer um ensino de qualidade. Quero fazer parte de iniciativas que promovam melhorias estruturais e pedagógicas nas escolas, colaborando para que se tornem espaços acolhedores e motivadores para alunos e educadores.

Como dizia Paulo Freire: ‘Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante’. E é com esse pensamento que projeto meu futuro, buscando caminhos que valorizem a gestão educacional e a construção de ambientes que inspirem a transformação e o crescimento, tanto para os educandos quanto para toda a comunidade escolar. Quero ser parte da transformação, criando condições para que a educação se torne, cada vez mais, um instrumento de igualdade e

Todas as participantes da tríade ressaltaram a importância em fazer parte do Programa Residência Pedagógica, elaborando uma análise própria da trajetória antes e depois das participações. Diferentes pontos de contato podem ser identificados nas escritas finais, assim como indícios a serem discutidos no próximo capítulo. As vozes das participantes se entrelaçam em um diálogo polifônico, revelando a construção de identidades docentes por meio de enunciados que refletem e refratam suas experiências. A escrita (auto)biográfica, nesse contexto, permite às futuras professoras um processo de autorreflexão e autoconsciência, mediados pela linguagem. Trata-se, portanto, de um tecido discursivo heterogêneo, no qual os sentidos são negociados e construídos na interação: emaranhado de vozes sociais que revelam transformações individuais, tensões e contradições inerentes ao processo de formação docente.

A escrita (auto)biográfica tem como característica a potencialidade formadora uma vez que possibilita aqueles que escrevem sobre si a oportunidade de pensarem e repensarem sobre suas escolhas, fazeres, ideologias e memórias... Nesse emaranhado de narrativas é que pautamos a análise do fazer-se professora e as implicações das participações das futuras professoras em programas com o Residência Pedagógica. Assim, com o intuito de triangular os indícios, apresentamos nos próximos tópicos entrevistas realizadas com uma professora preceptora do ciclo do PRP referenciado e destacada como alfabetizadora ímpar nos textos de Mary e Lúcia, além da professora Orientadora do Programa Residência Pedagógica implementado no Campus Nova Iguaçu da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, a Professora Doutora Mônica Pinheiro.

4.6 Caminhos entrelaçados: os saberes de quem orienta a caminhada

Ter alguém que oriente o caminho dá àqueles que o constroem a segurança de fazê-lo. Como dizia o poeta Drummond ‘O caminho é mais importante do que a caminhada’. E de fato, quando olhamos para trás constatamos aquilo que construímos, mas é a caminhada que nos constrói. É através daquilo que fazemos com o que experienciamos ao longo da caminhada que desvelamos a realidade, desocultamos a verdade e lemos o mundo.

As escritas socializadas pelas participantes da pesquisa rememoram caminhos entrecruzados de estudantes da Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio

de Janeiro, suas Professoras Orientadora e Preceptoras e os estudantes em processo de alfabetização da educação básica de uma escola municipal de Nova Iguaçu. O PRP teve em seu escopo uma estruturação participativa e assim sendo, previu a construção colaborativa de saberes profissionais, com a presença de professores universitários e professores da educação básica em sua constituição enquanto projeto de fomento à formação inicial docente.

Nessa perspectiva destacaram-se nas narrativas das tríades de Mary, Lúcia e Clara as figuras daquelas que orientaram o caminho e também a caminhada: professoras orientadora e preceptora participantes do PRP (2022-2024). Apesar de possuírem papéis distintos dentro das prerrogativas do Edital nº24/2022, ambas tiveram em comum a função de promover a reflexão das residentes no processo de imersão na escola-campo. Dessa forma, consideramos fundamental a realização de entrevistas semiestruturadas com a professora orientadora e com uma das professoras preceptoras. A escolha da preceptora a ser convidada foi orientada pela recorrência de suas menções nas escrituras de Mary e Lúcia, o que evidencia sua centralidade e relevância nos processos formativos descritos pelas participantes.

Ressaltamos que as entrevistas aconteceram no primeiro semestre de dois mil e vinte e cinco em formatos distintos, devido a questões de agenda das professoras supramencionadas. A professora orientadora participou de entrevista semiestruturada *online*, via *Google Meet*. Já a professora preceptora preencheu perguntas contidas em estrutura semiestruturada, via *Google Forms*. As entrevistas são apresentadas nas próximas seções como textos não naturalistas, como prevê Azevedo (2017):

A transcrição naturalista corresponde à transcrição minuciosa do que é dito e exatamente como é dito e preconiza a preservação dos diferentes elementos da entrevista para além do conteúdo verbal, tais como a linguagem não-verbal, aspetos contextuais e de interação entre o entrevistador e o entrevistado (ou de terceiros envolvidos; Oliver et al., 2005). Por outro lado, segundo os mesmos autores, a *transcrição não naturalista* privilegia o discurso verbal e centra-se na omissão dos elementos idiossincráticos do discurso, tais como gaguez, pausas, vocalizações involuntárias e linguagem não-verbal, apresentando-se, por isso, como uma transcrição mais polida e seletiva (Azevedo, 2017, p.163, grifo nosso).

Logo, realizamos a escolha por organizar a transcrição das entrevistas em formato de narrativas não naturalistas, por entender que tal proposta coaduna-se aos objetivos e proposições da presente pesquisa. Ademais, a organização intenciona uma leitura mais coesa e articulada, procurando, durante o processo de transcrição, preservar a autenticidade das enunciações discursivas apresentadas pelas professoras. O próximo tópico apresenta a

entrevista realizada com a professora orientadora do PRP (2022-2024) Monica Pinheiro Fernandes a respeito de sua perspectiva acerca da última edição do Programa Residência Pedagógica - Pedagogia do Campus Nova Iguaçu e suas contribuições para formação de professoras e professores.

4.6.1 O que narra a Professora Orientadora?

A professora Monica Pinheiro Fernandes desenvolve pesquisa acadêmica e profissional na área da Educação, possui Doutorado (2011) e Mestrado (2005) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, além de graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1988). Ocupa cargo de Professora Adjunta II na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, desenvolvendo ações atreladas à formação inicial e continuada de professores. De acordo com o seu currículo *lattes*, leciona disciplinas com ênfase em docência de alfabetização, leitura, escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, além de experiência na Coordenação do Curso de Pedagogia (2011-2013). Já esteve à frente de programas nacionais de formação docente, tais como o PNAIC (2013), o PIBID (2010-2012; 2014-2016) e o Programa Residência Pedagógica (2018/2019; 2022-2024), todos vinculados ao Instituto Multidisciplinar da UFRRJ.

No dia quatro de julho de dois mil e vinte cinco a professora Monica Pinheiro Fernandes concordou em participar de uma entrevista *on-line* pelo *Google Meet*, agendada para as dez horas da manhã. É preciso salientar que a professora foi contactada pela pesquisadora desde o início da pesquisa, mostrando-se disponível em socializar informações gerais sobre o programa e a alinhar o contato com as residentes para o desenvolvimento do ateliê biográfico de projetos. O agendamento da entrevista foi feito por uso de mensagens instantâneas, ferramenta que também possibilitou que a professora conhecesse a pesquisa em 2023 e o escopo de todo projeto. Ademais, a professora Monica Pinheiro disponibilizou minuta³⁸, do Projeto PRP Pedagogia do Campus Nova Iguaçu, enviado à Capes no último edital e discutido em tópico anterior quando tratamos da análise organizacional do programa na Pedagogia da UFRRJ.

A entrevista foi iniciada, solicitando que a professora orientadora compartilhasse um pouco sobre sua trajetória acadêmica e profissional. A professora Mônica apresentou em sua fala inicial dados sobre sua formação e também impressões sobre seu envolvimento

³⁸ Alguns destaques da minuta do Projeto PRP da Pedagogia do Campus Nova Iguaçu encontram-se em anexo.

com o Programa Residência Pedagógica.

Eu costumo dizer que minha trajetória é toda voltada para a educação. Sou pedagoga, me formei na UERJ no final dos anos 1980, mais precisamente em 1988. Logo em 1989, ingressei na Prefeitura do Rio de Janeiro. Atuei como professora em sala de aula por três anos. Em seguida, fui convidada para atuar no antigo Departamento de Educação, Delegacia de Educação e Cultura. Um ano depois, esse órgão mudou de nome e passou a se chamar Coordenadoria Regional de Educação, as CREs. A partir desse ponto, me exonerei da Secretaria Municipal de Educação e iniciei minha trajetória em outras instituições. Trabalhei no Colégio Pedro II, no Colégio de Aplicação da UERJ e também no Colégio Iguacu. Sempre estive muito focada nos estudos e na formação docente. Fui cursar o mestrado apenas muitos anos depois, por volta de 2001 ou 2002. Nesse período, trabalhei intensamente com formação de professores... Tive também uma experiência no setor privado: abri uma escola de artes, algo que nasceu muito influenciado por uma vivência internacional, principalmente na Europa. Com o início do mestrado, comecei também minha atuação no ensino superior como professora contratada. Realizei o mestrado e depois o doutorado, sempre na área da formação docente e da alfabetização. Esse sempre foi o meu campo de diálogo e de aprofundamento. Tive a honra de trabalhar no Colégio de Aplicação da UERJ num momento muito especial, em que a escola desenvolvia um trabalho com assessoria direta da professora Emília Ferreiro. Foi um período de grande investimento em novas perspectivas para compreender os processos de aprendizagem. A seguir, entrei em contato com os estudos de Vygotsky, o que me levou a outro mergulho importante na minha formação. Costumo dividir minha trajetória em três grandes etapas. A última delas já não como docente da educação básica, mas voltada à formação de professores a partir de uma perspectiva bakhtiniana, enunciativa da linguagem. Hoje, meu olhar está todo voltado para a formação continuada de docentes. Após concluir o doutorado, retornei à docência no ensino superior, desta vez aprovada em concurso para a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, onde estou atualmente. Desde o início, meu investimento sempre foi esse: contribuir com a formação continuada dos professores.

Após a apresentação e explicitação de alguns de seus referenciais teóricos para atuação com formação de professores, a Professora Monica Pinheiro respondeu sobre ‘Qual palavra resumiria sua atuação como Professora Orientadora no PRP’ e ‘Quais saberes percebeu mais mobilizados ao longo do desenvolvimento do Programa Residência Pedagógica’.

Olha, se eu tivesse que escolher uma palavra pra resumir a minha atuação no programa Residência Pedagógica, com certeza seria mediação. Eu sinto que esse foi o meu papel do começo ao fim. A mediação esteve presente em todas as etapas do processo — entre os estudantes, entre eles e os professores, entre teoria e prática. Foi algo que atravessou todo o percurso. Agora, quando eu penso nos saberes que foram mais mobilizados ao longo do programa, eu diria que foram, principalmente, os saberes da experiência. Isso porque os estudantes já tinham, de alguma forma, uma ideia do que era ser professor. Muitos deles, inclusive, já tinham passado por experiências anteriores que os aproximavam da prática docente. E o que o programa fez foi provocar neles uma espécie de reativação... Eu costumo dizer que a Residência Pedagógica evocou algo muito bonito, muito potente — uma memória do futuro, sabe? Que é um conceito que o Bakhtin trabalha na teoria dele. (...) Ver a professora atuando, lembrar das próprias vivências como alunos, e ao mesmo tempo se perceberem nesse novo lugar — de quase-professores — tudo isso foi compondo uma espécie de construção afetiva, teórica e prática...

A respeito da relação teoria e prática, Professora Monica constrói algumas elaborações sobre a presença dos residentes no espaço de imersão e as interlocuções estabelecidas a partir da formação inicial ofertada na universidade. Sobre tais ancoragens, a Professora Monica reflete sobre os desafios em estabelecer a compreensão acerca dos debates teóricos que perpassam os estudos dos textos das disciplinas para que então, seja possível estabelecer uma visão mais alargada sobre a prática docente, sem incorrer em preconceitos.

Olha, pra mim, um dos desafios mais profundos na formação docente é justamente esse: conseguir relacionar teoria e prática. Isso exige acionar um conjunto de conhecimentos que não é simples, nem imediato. E eu digo isso porque, em uma das minhas disciplinas, eu propus uma atividade muito simples — pelo menos aparentemente. Pedi que os estudantes escrevessem os nomes dos textos que tinham lido ao longo do semestre (...) O que me chamou atenção é que muitos deles citaram o mesmo texto mais de uma vez, como se fosse a única leitura feita. Isso me fez refletir: como foi essa leitura? O que ficou, de fato, desse encontro com o texto? (...) Porque, se a gente não consegue lembrar o que leu, talvez o problema não esteja apenas na memória, mas na forma como essa leitura foi feita — ou mesmo no quanto ela foi incorporada (...) E isso me preocupa, sabe? Porque a dificuldade em estabelecer relações entre os fenômenos observados na escola e os referenciais teóricos trabalhados na universidade pode levar a uma reprodução automática de práticas conservadoras, sem questionamento. E quando não há embasamento crítico, o risco é esse: repetir o que já está dado, sem tensionar(...).

No que diz respeito à relação estabelecida entre escola e universidade, Professora Monica rememorou como foi estabelecido o diálogo com a Escola Municipal Luis de Lemos, como foram estruturadas as trocas entre os sujeitos formadores (preceptores e orientação da universidade), além de evidenciar se houve algum tipo de tensão ou resistência por parte da escola para realização do PRP. A professora destacou a relação estabelecida, pontuando quais expectativas perpassaram o momento vivido na imersão.

Durante o desenvolvimento da residência pedagógica, uma das questões que mais me preocupou foi a relação com a escola parceira. Avaliando... posso afirmar que o diálogo com a escola foi bastante comprometido. Houve um distanciamento que, a meu ver, comprometeu profundamente as trocas, sabe? (...) Desde o início, tomei a iniciativa de propor encontros, rodas de conversa, espaços de escuta e estudo... Fiz convites formais... Mas, infelizmente, nenhum desses convites foi aceito. Todas as ações acabaram ocorrendo dentro da escola mesmo... Isso gerou, naturalmente, dificuldades. Era claro que a escola não estava inserida totalmente... Acredito que, em parte, isso tenha acontecido porque não se compreendia ali a dimensão do programa... Hoje, acredito que eu poderia ter insistido mais. Talvez, por ter vivenciado experiências muito positivas em outras instituições e eram outros tempos, eu tenha alimentado a expectativa de que o mesmo tipo de parceria se repetiria. Mas não houve...nem com a escola, nem com a Secretaria de Educação.

Uma tensão sem dúvida foi com relação às práticas didáticas de algumas professoras preceptoras. Percebia-se ali uma tensão — compreensível, inclusive — didáticas muito conservadoras. Lembro que em resposta a isso, mantive sempre uma escuta muito atenta.... Uma estratégia que funcionou muito bem foi combinarmos um retorno imediato após as idas à escola (...) me enviavam mensagens pelo WhatsApp, contando sobre o que tinham vivido, sentido...

Criamos, assim, uma espécie de diário coletivo — espontâneo, mesmo. Isso me permitiu acompanhar de perto o processo, mesmo sem estar fisicamente...

Para finalizar a entrevista foi perguntado à Professora Monica quais aspectos considerou terem sido os mais potentes do PRP e na possibilidade de uma nova edição do Programa, quais elementos exigiriam aprimoramento, revisão ou maior investimento. Nesse fechamento, a professora realizou uma avaliação acerca do que acredita ter sido acrescido à formação dos residentes, apontando alguns caminhos para políticas voltadas para fomento da formação inicial de professores.

Eu acredito que uma das grandes provocações que o residência trouxe para a escola foi justamente tirá-la da zona de conforto. E isso, pra mim, já foi um ganho importantíssimo (...) A chegada do programa mexeu com dinâmicas, com rotinas, e fez com que a escola precisasse repensar algumas práticas, rever— e isso nem sempre é fácil, mas é necessário. Eles relataram, por exemplo, que encontraram uma sala de leitura sendo usada como um depósito. E isso, sinceramente, não pode acontecer (...) Depois de tudo a sala de leitura passou a ser mais valorizada, passou a cumprir seu papel. Então, vejo isso como um avanço, um impacto direto do programa na escola... Outro aspecto que me chamou a atenção foi a mudança no comportamento das crianças. Com o tempo elas estavam mais falantes, mais participativas... E isso é um sinal de que a escuta também aconteceu, sabe? — tanto da parte das crianças quanto da própria escola. Acho que a residência provocou esse movimento... Tenho convicção de que a escola levou algo importante dessa experiência. Que algo ficou como marca... Para os estudantes do residência, acredito que viver a didática do ensino foi essencial. Compreender, na prática, que aquilo que eles fazem impacta diretamente a aprendizagem das crianças — isso é um passo muito importante para a formação deles... E, pra mim, o grande potencial do programa está justamente nisso: na construção da didática do ensino como um campo de autoria... Agora, se eu pudesse mudar algo no programa, seria justamente essa relação com a escola. Eu investiria mais em criar espaços de diálogo, mais momentos de escuta, de aproximação, para que a escola compreendesse melhor o que é, o Residência Pedagógica.

Os fatos rememorados pela professora orientadora Monica Pinheiro Fernandes revelam sua compreensão do processo formativo e daquilo que está imbricado em tal processo. A professora aponta momentos relacionados aos saberes da experiência, tratados por Tardif (2002) como base legítima e imprescindível à prática pedagógica. Mesmo sem esmiuçar as atividades realizadas pelos residentes, a professora reflete sobre os impactos da vivência dos mesmos diante aos desafios institucionais e estruturais, além de pensar com os residentes, as práticas conservadoras de ensino e a escola que insiste em não mudar. Tal espaço possibilitou, de acordo com a professora orientadora, a construção de uma identidade docente pautada na observação dos desafios em ser professor. Além disso, os trechos da entrevista revelam uma reflexão sobre a distância entre a universidade e a escola, haja vista que a professora orientadora Mônica aponta pra necessidade em investir em relações mais horizontais e colaborativas, evocando aquilo que Nóvoa (2009) chama de

entre-lugar: um inédito viável para construção de um espaço-tempo de travessia para formação. Tal travessia consistiria, de acordo com o autor, a elaboração subjetiva da identidade docente no movimento contínuo de aproximação, diálogo e reconstrução. Pensar a profissão no ambiente da profissão com aqueles que a vivem em seus cotidianos. No próximo tópico nos aproximamos da professora ‘Preceptora C.’ e de suas percepções a respeito da imersão realizada pelos residentes no Programa Residência Pedagógica.

4.6.2 O que narra a Professora Preceptora ?

“Quero sempre lembrar daquela professora preceptora do PRP que ‘ia com tudo’, com muita energia, mesmo cansada, fazendo uma educação de qualidade com o que tinha, mas, principalmente, com muita responsabilidade, respeito, paixão e afetividade”.
Mary

Conhecemos a ‘Professora C.’ pelas escritas (auto)biográficas das participantes Mary e Lúcia que a descreveram como uma profissional apaixonada por seu fazer. Em diálogo com a Secretaria de Educação de Nova Iguaçu e após envio de documentação correspondente para aceite de pesquisa no território, estabelecemos contato com a professora que prontamente aceitou participar da pesquisa. A professora escolheu o pseudônimo ‘Professora C.’ e assim como as participantes, assinou Termo de Livre Esclarecido³⁹ para Pesquisa em ambiente virtual, para então responder questionário⁴⁰ referente à sua atuação como professora preceptora do PRP (2022-2024).

No âmbito formativo, a Professora Preceptora reflete sobre o acompanhamento da turma do primeiro ano do ensino fundamental, em que os residentes foram acolhidos e integrados. De acordo com a ‘Professora C’, estratégias pedagógicas foram adotadas em comunicação com a universidade, assim como a superação de desafios enfrentados na mediação entre teoria e prática. A professora preceptora avalia ainda ao longo texto, os efeitos formativos da Residência Pedagógica, tanto para os futuros professores quanto para a própria escola, sugerindo aprimoramento para implementação do programa, caso haja futuras edições.

Relato da professora Preceptora C

Iniciei minha vida profissional na área da educação digamos ‘tardamente’, uma

³⁹ Em anexo.

⁴⁰ Questionário na íntegra encontra-se em anexo.

vez que fiz primeiro a Faculdade de Direito para depois, enfim, ingressar no Curso de Formação para Professores e, em seguida, prestar o vestibular no Instituto Superior de Educação do Estado do Rio de Janeiro - ISERJ, para o, lamentavelmente extinto, Curso Normal Superior. Simultaneamente ao início da Faculdade do CNS, ingressei numa escola particular em 1999, atuando na Educação Infantil. Em 2006 prestei concurso para o Município de Nova Iguaçu, no qual tomei posse em março de 2009, atuando, em ambas as escolas até a presente data. Como professora do Ensino Fundamental, atuo há 17 anos.

A turma em que acompanhei a imersão das residentes era formada por 26 alunos de diferentes níveis no campo cognitivo, uma vez que se tratava de uma turma de 1º ano de escolaridade, com idades que variavam de 6 a 7 anos. Enquanto alguns já tinham uma bagagem escolar da educação infantil, outros ainda não conheciam sequer um ambiente escolar com suas rotinas e nem tampouco no que diz respeito ao início de uma preparação para alfabetização.

A respeito do papel do professor preceptor no PRP acredito que seja como uma forma de mediar o contato com o aluno, administrando o conhecimento e as expectativas trazidas pelos residentes. Uma mão que não caminha a frente, mas lado a lado para somar mutuamente os conhecimentos e ajudando a confrontar, na prática, os desafios da educação.

Ao longo do PRP os residentes realizavam projetos elaborados pela faculdade, assim como o acompanhamento dos projetos elaborados pela escola, simultaneamente às tarefas apresentadas por mim. O momento do acolhimento e integração dos residentes à turma aconteceu por meio de uma apresentação informal, acompanhada e intermediada por mim para que o processo a ser desenvolvido nessa relação fosse natural e proveitoso, sem causar estranheza ou retraimento por parte das crianças ou até mesmo dos residentes.

Sobre as atividades na turma, lembro que os residentes se revezavam em duplas durante os dias da semana. Os projetos elaborados pela faculdade eram desenvolvidos por eles e apresentados para as crianças sob minha observação, me deixando à vontade para opinar e/ou interceder, caso necessário. Além disso, participavam, como observadores, dos projetos da escola e também com participação efetiva no desenvolvimento das planos de aula propostos por mim, ajudando no desenvolvimento do cotidiano, sob minhas orientações.

Ao longo do processo notei que os residentes estavam mais à vontade com as crianças e já não necessitavam de intervenções constantes, realizando junto aos alunos um trabalho mais produtivo, cheio de entusiasmo e alegria. Isso era claramente percebido na chegada de cada um, com iniciativas e expectativas da aula do dia. Percebi que seus interesses passaram a ser diretamente ligados às crianças e ao desenvolvimento de cada um e que isso estava à frente de horários ou dias. Alguns estendiam seus horários para poder acompanhar mais, outros pediam pra estar presentes em outros dias e isso me transbordou de alegria vendo o entusiasmo deles, assim como a alegria das crianças em recebê-los.

Sempre acreditei que o conhecimento dividido é multiplicado. A soma de ideias aliada ao entusiasmo de uma expectativa próxima, traz benefícios para todos.

Sobre os desafios enfrentados em ser preceptora... Não diria ser um desafio, mas uma preocupação em intervir da melhor maneira as expectativas dos residentes e das crianças numa proporção adequada para enriquecer ambos os lados.

Em relação à formação ou orientação proporcionada pela Universidade lembro-me que durante o processo seletivo houve uma comunicação direta para esclarecer e pontuar a realização da formação. Assim como, durante todo o processo, os coordenadores da universidade disponibilizaram grupos de whatsapp, nos quais tínhamos total liberdade para sanar qualquer tipo de dúvida ou fazer comunicados. A parceria entre a Escola e a Universidade foi bastante amigável e colaborativa, priorizando sempre o diálogo e a troca de informações para o melhor desempenho e desenvolvimento de todas as partes envolvidas. O diálogo junto aos residentes se fez não somente através do cotidiano, como também nos grupos de WhatsApp. Os professores universitários também disponibilizaram grupos para facilitar a comunicação junto aos preceptores, na intenção de sanar qualquer dúvida e, cabe ressaltar, que obtínhamos respostas de prontidão.

Sobre o respeito à realidade da escola pública pelo PRP... A escola pública é desafiadora! Percebi que os residentes abraçaram esses desafios buscando soluções. Houve respeito não só pelo projeto ou pela escola, mas também e, principalmente, pelas crianças.

No tocante à minha atuação como preceptora destaco a atenção, a dedicação e a aliança que fizemos em prol das crianças: foi nosso ponto forte. Pude oferecer contato com a realidade de uma escola, de uma sala de aula e de todos os desafios que o cotidiano oferece. Dividi experiências de abordagem da alfabetização como prioridade e busquei trabalhar sempre em parceria, evitando distinções sob olhares infantis.

Como algo a melhorar, acredito que seria de maior eficácia - o programa começar no início do ano e terminar ao fim do ano letivo, oferecendo aos residentes a oportunidade de acompanhar todo o processo de desenvolvimento da turma. Sem sombra de dúvida, a Residência Pedagógica contribui na formação dos futuros profissionais da área de educação. Eles podem vivenciar e colaborar para o desenvolvimento da aula e perceber pontos que eles podem avaliar como positivos e negativos. Estar em campo é um aprendizado infinitamente maior e mais realista do que as teorias de uma sala de aula que não oferece os desafios diários do cotidiano educacional.

A narrativa da Professora ‘Preceptora C’ evidencia a complexidade e riqueza das experiências vivenciadas no âmbito da Residência Pedagógica, destacando tantos desafios quanto as aprendizagens construídas ao longo do processo. A narrativa revela ainda, a importância do diálogo entre escola e universidade, a necessidade de mediação entre teoria e prática e o papel formativo das experiências em campo para as futuras professoras. As reflexões apresentadas também apontam aspectos institucionais e pedagógicos, fundamentais para realização do PRP. No capítulo seguinte, serão apresentados e analisados os indícios emergentes da pesquisa, buscando compreender, à luz do referencial teórico, como a imersão e o desenvolvimento previstos pelo PRP contribuíram para o desenvolvimento profissional docente e para a formação inicial das professoras.

5 A TESSITURA DO FAZER-SE PROFESSORA

“O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”.

Jennifer Nias

A epígrafe anuncia a escolha metodológica da pesquisa e o intento por discutir formação de professoras, tendo as vozes das professoras como premissa. No decorrer do texto, são descritas as jornadas de Mary, Lúcia e Clara, juntamente com as ideias que desenvolvem sobre a própria identidade docente. As narrativas das escrevintes desvelam as realidades por abarcarem dizeres múltiplos, entrelaçando a si outras histórias.

Os discursos produzidos pelas professoras participantes, portanto, são compreendidos pela pesquisa como manifestações em que há presença de múltiplas vozes constituintes e, sobretudo, os indícios são interpretados como expressões de uma construção coletiva de sentidos, marcada por tensões, contrapontos e interlocuções: diferentes sujeitos, discursos institucionais e experiências de formação. Logo, o instrumental metodológico adotado ancora-se aos conceitos bakhtinianos de diálogo e polifonia, entendidos como a interação e coexistência de vozes distintas que se complementam ao longo dos discursos, refletindo a complexidade das experiências vivenciadas no PRP.

Com base na interlocução entre os relatos das residentes participantes, as entrevistas realizadas com a professora orientadora e professora preceptora e os dados obtidos por meio de levantamento documental e histórico sobre o Programa Residência Pedagógica, tornou-se possível evidenciar e categorizar especificidades do contexto investigativo. Tais aspectos serão destacados e analisados a seguir, com vistas a aprofundar e compreender os processos formativos em questão e que logram por responder a pergunta central da pesquisa: ‘Quais contribuições resultantes da participação de estudantes da Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro no Programa Federal Residência Pedagógica (PRP) constituem-se como pilares para construção de saberes profissionais docentes?’.

Além da pergunta central, alguns objetivos específicos foram estabelecidos em trechos introdutórios deste trabalho, com intuito de orientar as discussões após a coleta de dados da pesquisa. Logo, intenciona-se investigar: i) o Programa Residência Pedagógica

como uma proposta de incentivo à docência, em uma análise acerca de seu escopo e as contribuições do PRP para a construção dos saberes profissionais docentes; ii) a reflexão teoria e prática desenvolvida ao longo da participação das residentes no PRP; iii) o diálogo entre universidade e escola e a existência ou não de corresponsabilidade na formação docente inicial; iv) a existência de tensões, conflitos e/ou resistências na vivência e na construção prática da política pública do PRP.

Desse modo, é crucial que investiguemos como a professora é forjada, para assim, avançarmos enquanto intelectuais provocados a pesquisar sobre formação de professores. Ademais, a compreensão de tais escritos como escrevivências explicita o grau de complexidade das narrativas, uma vez que tratam sobre singularidades ao mesmo tempo em que denunciam conjunturas coletivas.

5.1 As escrevivências e seus pontos de ancoragem: o escrever viver da professora em formação

Quando Evaristo (2020) elabora o conceito de escrevivência, isto é, a junção das palavras escrever e viver como uma maneira de comunicar um vivido que é ao mesmo tempo singular e plural, Evaristo (2020) também marca posição enquanto essa ser uma escrita diferenciada e, portanto, lugar de fala da mulher negra e de sua ancestralidade. Ora, não é qualquer um capaz de fazer escrevivência? Evaristo não censura a escrevivência a um grupo, pelo contrário, apresenta tal conceito como uma forma de dizer o vivido demasiadamente própria de quem o enuncia, em contraponto ao dizer do patriarcado branco que silencia e subjulga dizeres subterrâneos. Mas é preciso marcar posição sobre a escrita e com coragem a escrevivência se apresenta como tal feito.

Em uma dinâmica pedagógica construída na obra ‘Escrevivência: uma escrita de nós’, Evaristo (2020) explica a gênese da escrevivência em um ‘diálogo’ travado com Clarice Lispector, sua inspiração literária. Nele, Evaristo (2020) reflete sobre algumas frases da romancista, sendo a primeira aquela em que Clarice diz que ‘a aprendizagem da escrita está no mundo’. Evaristo (2020) revisita a frase analisando-a a partir de sua perspectiva de mulher preta periférica e a partir do chão que pisa, ‘marcado pelo traçado de sua mãe que desenhava o sol para afastar a chuva’⁴¹. De acordo com Evaristo (2020), a

⁴¹ A mãe de Conceição Evaristo se chamava Joana Josefina Evaristo Vitorino (1922-2021). A partir de falas de Conceição Evaristo em entrevistas, é possível constatar que Joana era leitora vívida da oralidade. Criava histórias, cantigas de roda e escrevia seus pensamentos em cadernos. Conceição lembra que sua mãe

escrita não está no mundo e sim na vida porque também na vida estão os desafios, os fracassos, os devaneios, as ações e tudo aquilo que faz quem a enuncia ganhar o mundo. O mundo da mulher preta, periférica e escreviente é um mundo concreto e profundo, marcado por realidades duras que ensinam, mas que, sobretudo anunciam as vidas que lhes são alinhavadas:

Observar o mundo é de grande valia, mas o meu mundo primeiro era tão comedido, tão pouco o meu universo, que tive de aprender a olhar o mundo pela profundidade e não pela extensão. E profundidade me trazia e traz o concreto, a vida com as suas mortes, a realidade confrontando o sonho; os sonhos moldados a ferro e a fogo (Evaristo, 2020, p.34).

Assim, entendemos as narrativas das residentes como escrevivência porque entendemos a escrita sobre ‘ser professora’ constituída com e pela vida de professora, que acontece em profundidade. Outro contraponto trazido por Evaristo (2020) e que nos auxilia na compreensão das escrevivências nesse e em outros trabalhos, é um segundo diálogo sobre a conceituação da escrita por Clarice: escrita como forma de ‘dominar o mundo’. Evaristo (2020) insiste em não ter tido experiência de domínio sobre coisa alguma e ser a escrevivência o anúncio de busca e não de contemplação do objeto conquistado. Evaristo (2020) infere que a escrita pode e deve ser ferramenta para compreender aquilo que acontece e que por vezes nos é apresentado como imutável e posto. Para autora e para as participantes desta pesquisa, a escrita é um incômodo. Uma forma de agir frente aquilo que não podemos explicar e aceitar, mas que nos forja. É, portanto, a escrevivência absorção e observação crítica da vida que pulsa.

E o que seria escrever nesse mundo? O que escrever, como escrever, para que e para quem escrever? Escrevivência, antes de qualquer domínio, é interrogação. É uma busca por se inserir no mundo com as nossas histórias, com as nossas vidas, que o mundo desconsidera. Escrevivência não está para a abstração do mundo, e sim para a existência, para o mundo-vida. Um mundo que busco apreender, para que eu possa, nele, me autoinscrever, mas, com a justa compreensão de que a letra não é só minha (Evaristo, 2020, p.35).

E dessa forma, Evaristo (2020) reconhece a insurgência da escrevivência, uma vez que quem agora escreve esteve distanciada desse lugar e, portanto, desse espaço de poder. A escrita legitima a história, comunica ideias, leva a outros o vivido. Mary, Lúcia e Clara, à luz de Evaristo (2020) entendem o lugar da escrita como aquele que comunica a apreensão que cada uma é capaz de fazer da própria vida e da própria história. São mulheres periféricas que através da escrita comunicam ideias pouco lidas, mas

desenhava o sol no chão de terra batida para afastar a chuva, já que ganhava vida como lavadeira. Tal fato marcou a entrada da escrita na vida de Conceição Evaristo.

intensamente vividas e experienciadas. Uma quebra de paradigmas que estabelece outra perspectiva para o ser e estar do feminino:

O que levaria determinadas mulheres, nascidas e criadas em ambientes não letrados, e, quando muito, semialfabetizados, a romperem com a passividade da leitura e buscarem o movimento da escrita”? Tento responder. Talvez essas mulheres (como eu) tenham percebido que se o ato de ler oferece a apreensão do mundo, o de escrever ultrapassa os limites de uma percepção da vida. Escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua autoinscrição no interior do mundo (Evaristo, 2020, p.35).

Dessa forma, no que concerne a análise inicial sobre as escrevivências das participantes Mary, Lúcia e Clara é possível constatar um tecido insurgente e polifônico que entrelaça diversas vozes sociais distintas. Tal conjectura apresenta o primeiro indício da pesquisa: a formação docente marcada pela vulnerabilidade social. Os relatos apresentados revelam a entrada tardia na universidade, a importância da modalidade da Educação de Jovens e Adultos para tal deslocamento, a escolha pela Pedagogia, os contextos sociais que circunscrevem tal escolha, a Pandemia, a angústia em ver-se imersa em um processo de precarização do ensino superior e a esperança em conquistas sociais advindas da formação em Pedagogia. As narrativas de Mary, Lúcia e Clara trazem marcas enunciativas de luta, superação e reconfiguração de identidades docentes.

Entendemos, portanto, nas escrevivências das participantes enunciados que explicitam elementos fundantes do existir da professora periférica. Tais elementos constroem uma identidade docente forjada na dialogia com vivências precarizadas que sintetizam diversidades vividas por tais mulheres, mas que sobretudo lhes dão a tônica do narrado. São histórias suas e de tantas outras professoras periféricas. Pontos de tensão e de intersecção na história do magistério da Baixada Fluminense. Segue abaixo a tabela ‘Formação docente marcada pela vulnerabilidade social’ e alguns indícios extraídos das escrevivências das residentes do PRP.

Tabela 3 - Formação docente marcada pela vulnerabilidade social

Formação docente marcada pela vulnerabilidade social		
Participantes	Principais trechos narrativos	Sub-Categorias
Mary	<i>“Cheguei à UFRRJ com o desemprego, a fim de vender uns salgados e outras coisas para os alunos da graduação lá na rampa. Não imaginava fazer faculdade pública e iniciei a faculdade por insistência dos próprios alunos do IM que sempre me motivam.”</i>	-Subemprego -Universidade Pública como sonho distante Graduação iniciada tardiamente
	<i>“Minha trajetória foi turbulenta e, devido a circunstâncias da vida, me atrasei na escola em um ano e acabei sendo aluna do EJA aos sábados. Foi lá onde fui gostando da profissão, pois por eu ser a mais nova da turma, acabava minhas tarefas e ia ajudando os mais velhos.”</i>	- Educação de Jovens e Adultos

	<i>“Veio a pandemia, e me senti mais perdida, pois além das referências na faculdade, também fiquei sem o emprego, pois era de lá que eu tirava meu sustento.”</i>	-Pandemia e precarização do trabalho
Lúcia	<i>“Venho de uma comunidade carente do Rio de Janeiro localizada em Queimados e iniciei a graduação em Pedagogia aos 38 anos.”</i>	-Moradia em região periférica da Baixada Fluminense -Graduação iniciada tardiamente
	<i>“No ensino médio cursei formação geral e após cursei técnico em enfermagem, profissão que exerço como funcionária pública do Município de Queimados.”</i>	-Formação técnica anterior à docência
	<i>“O sonho de fazer uma faculdade sempre existiu dentro de mim, e a escolha pelo curso de Pedagogia foi por acaso.”</i>	-Universidade Pública como sonho distante
	<i>“Antes estava frustrada por passar pela faculdade e ter feito apenas um estágio em EJA, por conta da pandemia da Covid-19 que atrapalhou um pouco a nossa jornada por dois anos.”</i>	-Pandemia e os processos formativos em discussão
Clara	<i>“Entrei para o curso de pedagogia na pandemia de 2020, eu estava em uma fase da vida meio sem norte... Foi assim que me tornei estudante de pedagogia de uma faculdade pública federal.”</i>	-A escolha da Pedagogia e a trajetória das jovens periféricas
	<i>“A pandemia foi como um ‘balde de água fria’ no meu sonho, no sentido de ter que estudar de modo remoto, on-line.”</i>	-Pandemia e os processos formativos em discussão
	<i>“Passei uma parte relevante da minha vida dentro da escola, desde a infância, dentro de espaços formativos. Não tem como não pensar o quanto isso significa na vida de nossas crianças e adolescentes e na vida de todos professores que estão imersos nesse mundo da escola.”</i>	-A escola como um potente espaço de construção de conhecimento e cidadania

Fonte: Produção da autora

A tabela acima evidencia o *ethos* docente marcado pelas perspectivas sociais explicitadas nas escrituras das residentes aqui suscitadas. As professoras em formação trouxeram em seus textos o que Freire (1996) defende como papel inadiável docente, isto é, aquele em que haja fundamentalmente o compromisso com o senso de cidadania e com os debates acerca das questões de ordem social:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciocidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais (Freire, 1996, p.53).

Dessa forma, os trechos das narrativas recuperam o que Freire (1996) denomina como docência incompatível à neutralidade. É possível identificar em diferentes trechos das residentes a compreensão da educação como o movimento de desvelar o mundo. Em momentos distintos, evidenciam que a profissão exige um envolvimento com as complexidades da experiência humana, incluindo dilemas éticos e valores sociais. Uma postura neutra, portanto, é vista como incompatível às realidades da interação humana e de engajamento social da docência:

Eu, hoje, sou uma mulher negra, periférica, de 37 anos, Pedagoga, pós-graduada em Educação Especial e Inovação Tecnológica pela UFRRJ, gratidão por ter participado dessa pesquisa tão especial, com pessoas tão especiais que compartilharam comigo essa vivência, também por ser a primeira a cursar faculdade pública na família e a escolher a educação, indo na contramão do elitismo, dos preconceitos e de tudo que vivemos no Brasil de ataques contra a educação! (Mary).

Nesse trecho a escrevivência de Mary assume posicionamento político ao afirmar que sua escolha pela educação é uma ação de enfrentamento ao patriarco branco e aos ataques liberais à educação pública. Sua condição de mulher negra e periférica também reforça a trajetória que não é neutra, mas sobretudo socialmente situada. Em outro trecho, Lúcia discorre:

Quando surgiu o PRP, eu me inscrevi, mas achava que não ia dar jeito por conta do meu trabalho (Lúcia).

Tal trecho rememora a noção de inteireza que bell hooks (2017) propõe ao pensar no ensinar e aprender com o corpo inteiro, ou seja, com o coração, com a alma. Tal prerrogativa rompe com a ideia acadêmica de neutralidade e reflete a crítica que a autora faz à fragmentação entre razão e emoção na educação tradicional. As residentes se lançam à experiência pedagógica com intensidade emocional e afetiva, “mostrando que o ato de ensinar pode ser profundamente espiritual e sensível sem perder o rigor” (hooks,2003).

Embora menos explícita, a escrevivência de Lúcia evoca a formação docente como aquela que é fundamentalmente atravessada por condições de trabalho e que a realidade socioeconômica é diferenciada para aquelas que vivem em periferias e que são arrimo da família. A narrativa mostra que o acesso a oportunidades formativas não é igual para todas. Um trecho da fala de Clara elucida a mesma questão, em uma memória sobre sua avó:

Sou fruto de uma ‘família da educação’ - mulheres que são educadoras, professoras e minha avó é pedagoga... Ela entrou na faculdade com quarenta e poucos anos e se tornou uma pedagoga apaixonada pelo que faz (Clara).

Uma especificidade no trecho presente nas escritas de Clara é a escolha pela docência como um ato de continuidade de uma história familiar de mulheres educadoras. Ser professora é para Clara e para tantas outras professoras, herança social, afetiva e política, que inviabiliza a ideia de neutralidade, haja vista a potência em dialogar com as questões políticas e ideológicas inerentes à profissão docente.

Ademais, a escolha pela Pedagogia é compreendida como uma decisão não isolada, haja vista que resulta do entrecruzamento de discursos: o discurso da mulher cuidadora, da mulher trabalhadora, da mulher militante da educação e daquela que resiste às condições de marginalização social. As participantes falam sobre a periferia como um lugar simbólico e material de exclusão, mas que, sobretudo é um espaço contraditório - ao mesmo tempo limitador e potente. A materialidade das vidas de Mary, Lúcia e Clara dialoga com um ‘real concreto’, isto é, que tensiona as idealizações escolares. Trata-se de uma enunciação situada, uma resposta às condições históricas, sociais e afetivas vividas. A escolha pela Pedagogia é, portanto, construída em oposição às imagens de fracasso e exclusão, como uma forma de reescrever suas histórias a partir da educação.

*Quero ser parte da transformação, criando condições para que a educação se torne, cada vez mais, um instrumento de igualdade e oportunidades para todos”
Clara.*

Assim, ser professora é um ato contra-hegemônico, significando para as escritoras mais que um ofício: um projeto político de enfrentamento às desigualdades. Mary em suas escritas revela ter sido estudante da Educação de Jovens e Adultos e que advém de tal experiência a percepção sobre ‘ser professora’. De acordo com dados do IBGE, em 2024 o Brasil tinha 9,1 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetas, correspondendo a uma taxa de analfabetismo de 5,3%. Entre os jovens de 14 a 29 anos do país, 8,7 milhões não haviam completado o ensino médio em 2024, por terem abandonado a escola sem concluir essa etapa ou por nunca a terem frequentado. Desses jovens, 59,1% eram homens e 40,9% eram mulheres, 26,5% eram brancos e 72,5% eram pretos ou pardos. Em 2023, esse contingente era de 9,3 milhões e em 2019, chegava a 11,4 milhões. Os dados estimam ainda que 2,4 milhões de pessoas foram matriculadas na Eja, sendo 863 mil com mais de quarenta anos e 1,25 milhão são mulheres.

Frente aos dados, compreendemos a escrita de Mary e suas citações acerca da Educação de Jovens e Adultos como destaque ao papel crucial da Eja no contexto das mulheres negras e de populações marginalizadas, uma vez que tal modalidade oferece oportunidades de acesso à leitura e escrita a populações que não frequentaram a escola.

Nesse sentido, a Eja possibilita aqueles que foram excluídos historicamente do processo de escolarização se apropriem da escrita não como um privilégio e sim como um direito. Para Mary a Eja foi lugar de autoinscrição, uma vez que através de sua entrada acontece também a percepção sobre o ‘ser professora’:

“Foi lá onde fui gostando da profissão, pois por eu ser a mais nova da turma, acabava minhas tarefas e ia ajudando os mais velhos” (Mary)

Nessa modalidade, as experiências enriquecem a história coletiva, proporcionando o protagonismo periférico daqueles que de forma insurgente retornam à escola, escola essa que muitas vezes não os representa. É importante que antecipemos aqui uma discussão que será aprofundada mais adiante quando dialogaremos sobre as contradições da escola. É difícil para crianças e jovens periféricos permanecerem na escola, uma vez que a escola contemporânea não discute os diferentes letramentos:

É uma relação muito perversa. O ingresso na escola reforça a crença de que a criança romperá esse ciclo de pobreza e poderá, finalmente, “ser alguém na vida”. No entanto, de partida, essas crianças são marcadas por tantas desigualdades que a escolaridade, tal como está posta, dificilmente dará conta de acolher e reconhecer a capacidade que ela tem para aprender, para ampliar seus letramentos, para compreender e produzir textos (Evaristo, et al., 2020, p.250).

De acordo com o exposto, as desigualdades são, sobretudo, acentuadas pela escola que despreza o diverso e os letramentos vernaculares. Práticas que não objetivem os sujeitos a escreverem seus discursos adia a educação como proposta equitativa, negando especialmente aqueles que historicamente foram marginalizados permanência e aprendizado. As contradições inerentes ao espaço escolar, a serem discutidas mais adiante, encontram na Eja frequentada por Mary e por tantas outras mulheres periféricas, ecos de anseios coletivos. Segue o esquema que ilustra os atravessamentos presentes nessa primeira etapa de análise.

Figura 22 - Atravessamentos do 'ser professora' presentes nas escrituras



Fonte: Elaborado pela autora

Ademais, explicitado no esquema acima e também atrelado ao ‘ser professora’ está o tempo-espaço específico da formação das residentes - a formação em Pedagogia pós-pandemia da Covid-19. As participantes elaboraram suas escritas sobre um ambiente temporal e espacial atípico, em que não houve estágio presencial e a formação, de acordo com as perspectivas apresentadas, estaria sendo ameaçada uma vez que não seria garantida a indissociabilidade de teoria-prática na formação inicial em Pedagogia da UFRRJ.

A partir das escritas é possível constatar que há uma tensão dialógica entre o ensino remoto forçado e a necessidade em viver a profissão. Por diversas vezes as escrevintes tratam o PRP como tempo para ‘pensar a profissão’.

O Programa Residência Pedagógica (PRP) se apresentou para mim como a oportunidade que eu queria e precisava, no meu caso que estudei dois anos no on-line sem contato com a prática, foi uma forma de reparação prática do buraco que a situação de estudar durante uma pandemia causou no aprendizado prático do curso de pedagogia, algo essencial para minha formação (Clara).

Por conseguinte, o PRP surge no trecho de Clara como uma espécie de ‘reparação formativa’, uma vez que aprofunda e alinha os ‘saberes da universidade’ aos ‘saberes da experiência’. De acordo com Gatti (2020), a reflexão das residentes vai ao encontro da ideia do espaço PRP como fundamentalmente formativo, isto é, essencial para construção de saberes da experiência e não apenas aquele em que se aplica a técnica do conhecimento teórico. Gatti (2020) fundamenta tal argumento, alertando para os perigos da formação panorâmica do professor, uma vez que é essencial à docência o exercício crítico e reflexivo da profissão.

Assim, práticas educacionais implicam envolvimento, produzem motivação, alegrias, angústias, reações diversas em todos os envolvidos. Compreendê-las e discuti-las, como práticas relacionais humanas com intencionalidade específica, demanda perspectivas filosóficas, didáticas, pedagógicas, curriculares, psicossociais e educacionais amplas. Segundo Altet e Guibert (2014), a formação

de professores requer, também, propiciar a construção de mudanças conceituais e de práticas, dado que as pessoas em formação para a docência já trazem seus próprios conceitos e representações sobre escola, ensino, aprendizagem, alunos, docência, avaliação etc. Se juntarmos essa ideia na perspectiva logo acima colocada, observamos que a questão da formação para a prática educacional é complexa, assim como é complexa a profissão docente, que ainda envolve aspectos subjetivos em maior grau que outras profissões e seus resultados por inteiro não podem ser traduzidos em medidas muito objetivas (Gatti, 2020, p.17).

A professora Orientadora Monica reflete que o destaque da ação do PRP teria sido a ‘construção da didática do ensino como um campo de autoria’. Em outros trechos, a mesma professora reitera a importância das trocas entre residentes e escola-campo. Apesar de inicialmente identificar como desafiadora a relação teoria-prática, Monica pinça em sua memória indícios de uma organicidade construída ao longo das interações do PRP.

A chegada do programa mexeu com dinâmicas, com rotinas, e fez com que a escola precisasse repensar algumas práticas, rever— e isso nem sempre é fácil, mas é necessário (Professora orientadora Monica).

Nessa perspectiva, Gatti (2020) ressalta o potencial transformador de práticas formativas colaborativas em contextos como as que envolvem análise contínua das realidades locais, articulação com os sujeitos da escola e construção coletiva de propostas pedagógicas, inferindo:

Pensar as práticas educacionais em contexto e em sua dinamicidade demanda a superação de uma concepção meramente simplista e técnica sobre o ensino, avançando para uma compreensão da unidade teoria–ação–relação–percepção–sensibilidade–situacional–processo de escolha–comunicações–mudanças/cristalizações. Elas podem envolver técnicas e tecnologias, mas, dinamicamente, estas são colocadas em prática com os sentidos do encaminhamento concreto das relações estabelecidas entre docentes e alunos, implicando dialogia (Gatti, 2020, p.17).

Logo, percebe-se que a relação teoria-prática é a superfície de um debate a respeito dos impactos de uma formação que não reflita sobre a profissão. As escrivências denunciam o anseio por uma formação que pense sobre ‘ser professora’ em sua dimensão dialógica, haja vista os desafios enfrentados por professoras e professores ao longo dos tempos. Em reflexões sobre a formação para profissão, Roldão (2021) discute o como a redução da prática de ensino à ideia de atividade meramente prática, sem teorização ou concepção do agir docente tem levado a uma cultura profissional resistente à reflexão crítica, prejudicando a autonomia e a capacidade de melhorar os resultados.

Desse modo, parece-nos importante a elaboração de Roldão (2021) acerca da temática teoria e prática e os equívocos largamente replicados no que diz respeito à formação docente. Primeiramente, destaca que o conhecimento profissional docente é

específico e distintivo, isto é, os saberes dos professores possuem diversas dimensões como já tratamos aqui e por este motivo a convergência de tais dimensões corrobora para um fazer próprio da profissão. Contudo, esse fazer não é apenas de ordem prática e sim espaço em que os professores devam interrogar, teorizar e aprimorar sua ação. Roldão (2021), pensando a partir do elucidado por Schön disserta que:

(...) a ideia aplicacionista muitas vezes associada à expressão “relação teoria/prática” - assumindo o conhecimento teórico como supostamente prévio e posteriormente “aplicável” à prática - para salientar a prática profissional como elemento-chave da própria produção de conhecimento, mediante dispositivos de reflexão/construção adequados, associados à natureza singular e imprevisível do agir profissional e das questões que dele emergem. Trata-se assim de abandonar a visão do professor como um “prático” – alguém que dá aulas - substituindo-a pela de prático reflexivo (...) implica por um lado o reconhecimento da centralidade da prática profissional nos seus contextos reais, mas olhada como alimentadora, geradora e integradora de *saber profissional próprio, por sua vez alimentado quer por saberes formalizados previamente apropriados e constantemente renovados, reconstruídos e ampliados face às situações* (os “casos” na terminologia feliz da profissão médica), *quer pelo questionamento analítico-investigativo* (reflexivo, na terminologia de Schön) das circunstâncias, problemas, sucessos e insucessos da ação desenvolvida (Roldão, 2021, p.85, grifo nosso).

A autora nomeia como reflexividade a capacidade do professor em fundamentar rigorosamente sua prática, implicando no uso de dispositivos analítico-investigativos para formular e verificar hipóteses explicativas da realidade, além da análise e discussão entre pares sobre situações de ensino e aprendizagem. A prática reflexiva exige, portanto da professora, o recurso a conhecimentos teóricos e práticos prévios, a teorização problematizadora da situação e a produção de conhecimentos nos cotidianos.

Considera-se oportuno, pensar sobre as possibilidades de reflexão em alguns dos apontamentos realizados por Roldão (2021) e por teóricos acerca da formação de professores e seus eixos constituintes. Tais argumentações promovem uma análise crítica das culturas institucionais e das práticas universitárias, especialmente quando contrasta com os saberes e debates que se constituem no cotidiano escolar. De acordo com a autora, as instituições formadoras privilegiam de um modo geral a pesquisa e a construção de conhecimento, já as escolas valorizam ação e resultados. Roldão (2021) trata tal disparidade como uma diferença histórica e que deva ser pensada a partir dos eixos: i) entendimento da formação inicial e continuada dos professores como um único processo; ii) estabelecimento continuado de parcerias de formação entre instituições formadoras (IES e Universidades) e escolas; iii) afirmação da dimensão formativa dos docentes à organização das escolas e de sua avaliação: a escola como espaço de construção de saberes prático-reflexivos; IV) estabelecimento da centralidade da prática docente supervisionada,

em todos os momentos e percursos da formação, sendo o pilar de tal prática a problematização:

Na linha que vimos defendendo, o trabalho de formação de qualquer profissional deverá ter como eixo estruturante a problematização e a vivência da prática profissional e seus contextos – veja-se o paralelismo com a formação médica por exemplo. Essa linha, já ensaiada e investigada em numerosas situações bem-sucedidas, deverá também assumir centralidade na organização de qualquer formação de docentes. Tal não significa uma redução da dimensão científica (pelo contrário, parece necessário reforçar a sua solidez) nem das dimensões pedagógico-didáticas que integram o saber profissional (também elas necessitando de idêntica valorização e aprofundamento permanentes). Significa sim uma reconceptualização da formação, integrando *numa política global os níveis da formação inicial e da formação continuada nos contextos de trabalho, no sentido de articular a apropriação de todos os campos de conhecimento com uma adequada mobilização e uso de saber em situações de ensino concretas, apoiadas e supervisionadas* (Roldão, 2021, p.87, grifo nosso).

Portanto, as escrevivências à luz de Gatti (2020) e Roldão (2021) representam uma resposta potente à crítica sobre a fragilidade na compreensão do papel da prática profissional nos cursos de licenciatura e a urgência em compreender a formação como uníssona e reflexiva. A discussão trazida pelas residentes e pelas professoras orientadora e preceptora acerca da imersão no cotidiano escolar, o confronto com as diferentes realidades e estilos de docência, o planejamento e execução de atividades pedagógicas em parceria com professoras da rede pública, proporcionou em alguma medida análises sobre a profissão e os saberes da experiência, a serem discutidas no próximo tópico.

5.2 Os saberes da experiência e o tecer docente: um processo polifônico e inacabado

Meu sonho é atuar em um ambiente educacional que valorize a criatividade, a inclusão e o crescimento coletivo.
Clara

A reflexão sobre a qual tratamos anteriormente se entrelaça à formação de maneira orgânica e fundamentalmente crítica, desde que sejam criados momentos para tal feitura. Dito isso, pensemos sobre as escrevivências, o atravessamento das vozes que as compõem e a natureza intrinsecamente reflexiva do ‘ser professora’. Quando as residentes foram à campo e estiveram em interação com professoras, estudantes, práticas, rotinas e estruturas tudo o que as cercaram de uma forma intensa e problematizadora as constituiu.

A partir de uma análise bakhtiniana das escrevivências de Mary, Lúcia e Clara, identificamos que as narrativas são atravessadas por múltiplas vozes e que as residentes ora se colocam como aprendizes, ora como autoras de práticas pedagógicas. Tal ação revela a

identidade docente sendo forjada no ambiente da profissão. As falas de Clara, ao declarar que ‘deseja ser a professora que queria ter tido’ ou de Mary que afirma ‘ter superado o medo de se sentir uma fraude por não ter vivenciado os estágios durante a pandemia’ revelam o movimento de apropriação discursiva da docência, onde o próprio dizer é elaborado com base na construção do dizer do outro. Segue tabela que evidencia aspectos presentes na discussão desse e do próximo tópico a respeito do incabamento e polifonia inerentes ao ‘fazer-se professora’.

Tabela 4 - O tecer docente: um processo polifônico e inacabado

Sub-categorias	Trechos das escritas	Participantes
Construção identitária docente	<i>Minha trajetória foi turbulenta e, devido a circunstâncias da vida eu me atrasei na escola em um ano e acabei sendo aluna do EJA aos sábados. Foi lá onde fui gostando da profissão, pois por eu ser a mais nova da turma, acabava minhas tarefas e ia ajudando aos mais velhos.</i>	Mary
	<i>O sonho de fazer uma faculdade sempre existiu dentro de mim, e a escolha pelo curso de Pedagogia foi por acaso.</i>	Lúcia
	<i>Afirmo que a Pedagogia acendeu uma vela dentro de mim, algo que existia, mas estava apagado.</i>	Clara
Tensão entre a ideia sobre docência e modelos conservadores	<i>Apesar de termos avançado em muitos aspectos, os métodos antigos de alfabetização ainda estão muito presentes nas escolas.</i>	Mary
	<i>Foi exigido um relatório bem completo [...], onde associamos nossa prática a autores que vimos durante a graduação [...] Deu trabalho, mas foi bom escrever.</i>	Lúcia
	<i>É difícil balancear o novo e o antigo para o docente, ao mesmo tempo que a professora busca ser empática, pratica falas e comportamentos tradicionais que nem sempre são necessários.</i>	Clara
Alfabetização como campo de disputas	<i>Na turma do primeiro ano [...] vimos eles começando nas vogais e no fim do ano estavam lendo. [...] Líamos o livro Emocionário, conversávamos sobre a emoção...</i>	Mary
	<i>A professora que me ensinou na escola-campo me mostrou como alfabetizar com dedicação, amor e carinho [...] Tá guardado aqui na minha memória e será posto em prática.</i>	Lúcia
	<i>A escola que estudei era muito estruturada e as professoras se dedicavam a alfabetizar de verdade. [...] O PRP trouxe desde o início a ideia de implementar a brincadeira como ato de aprender!</i>	Clara
Lugar de autoria	<i>A formação em pedagogia começou a fazer sentido a partir do momento que fomos para o campo [...] não se sentindo cru, sem conteúdo para levar após a faculdade.</i>	Mary
	<i>Depois do PRP me senti mais confiante, mais pertencente a essa área complexa [...] não seria o que sou hoje!</i>	Lúcia
	<i>A atuação dos residentes era limitada [...] então eu buscava ‘ganhar’ as crianças por meio do diálogo, das dinâmicas [...] não pelo grito.”</i>	Clara
Saber docente coletivo	<i>Foi lindo ver cada sorriso, cada emoção, cada lágrima... A preceptora nos deixava bem à vontade para fazer as atividades.</i>	Mary
	<i>Em contraste, a segunda professora com quem trabalhamos era muito mais acolhedora e aberta às nossas ideias.</i>	Lúcia
	<i>O que nos mantém na profissão é a vontade de mudar, de melhorar e nosso combustível são as crianças!</i>	Clara
O entre-lugar e a escuta no espaço	<i>Quando saímos da ‘bolha teórica’ para a prática docente, vemos o quanto ainda existem desafios a serem superados para que aliemos as teorias da educação estudadas na faculdade ao fazer educação no chão da escola.</i>	Mary
	<i>Depois do residência descobri o quanto a insegurança que eu tinha em</i>	Lúcia

de formação	<i>relação ao fazer docente vinha da falta de contato, do experienciar o chão da escola.</i>	
	<i>Houve momentos desafiadores, como lidar com as diferenças entre teoria e prática e entender que nem sempre o ambiente é acolhedor para ideias inovadoras.</i>	Clara
Projeção de si	<i>Eu me vejo no futuro seguindo meus estudos na área da educação [...] cursando um mestrado e, quem sabe, futuramente um doutorado...</i>	Mary
	<i>Tá guardado aqui na minha memória e se Deus quiser será posto em prática já já. [...] Estou indo em direção à educação com o maior prazer do mundo.</i>	Lúcia
	<i>Desejo ser uma eterna aprendiz, e que reflita em minhas práticas os resultados dessa busca [...] com empatia, energia e responsabilidade.</i>	Clara

Fonte: Produção da autora

A identidade docente é construída em movimento: processo de tensão entre ‘o que espera a professora’ e o ‘que vive a professora’. As escrevintes pensavam a partir de uma idealizada docência, mas a reelaboravam por meio dos embates diários vividos na escola-campo e de tantas outras experiências que as colocam vivas no ato de sua própria criação. De acordo com a professora orientadora Mônica, as interações estabelecidas entre residentes e preceptoras geraram marcas e também reflexões de ordem formativa.

Uma tensão sem dúvida foi com relação às práticas didáticas de algumas professoras preceptoras. Percebia-se ali uma tensão — compreensível, inclusive — didáticas muito conservadoras. (Professora Orientadora Mônica)

Nesse sentido, estão presentes nas escrevivências o dialogismo entre a ‘professora que se quer ser’ e ‘aquela que não se quer ser’ - uma vez que das relações estabelecidas com as preceptoras emergem pontos críticos de formação. Em algumas situações, as residentes trazem em suas escrevivências preceptoras com posturas autoritárias e flexíveis, como no caso das primeiras professoras mencionadas por Lúcia e Mary. Essas experiências são descritas pelas residentes como ‘traumáticas’, mas, sobretudo formadoras, haja vista que permitem identificar o que não desejam reproduzir na prática educativa.

Em contraponto, as professoras preceptoras mais abertas à escuta e a cooperação tornam-se interlocutoras fundamentais no desenvolvimento ‘da professora que se deseja ser’. De acordo com as escrevivências, a convivência dialógica estabelecida no processo de imersão possibilitou que as residentes construíssem novos sentidos sobre a identidade docente, estabelecendo inclusive, pontos de contato entre as práticas de tais professoras e os projetos planejados com a professora orientadora na universidade: leituras, escrita de cartas e as demais proposições interculturais.

Ambas experiências evidenciam como a formação docente é fortalecida não apenas por momentos de acolhimento, mas sobretudo pelo enfrentamento a situações de tensão e conflito. Da relação com as professoras preceptoras, portanto, surge um lugar

potencialmente polifônico, em que o diálogo estabelecido favorece o desenvolvimento da capacidade em estabelecer aspectos éticos e políticos à docência.

Existe ainda nas escrituras uma espécie de ‘projeção de futuro’. É inerente ao trabalho do ateliê biográfico fomentar que seus participantes pensem sobre o ontem, o hoje e o amanhã. As residentes construíram ao longo das escrituras o movimento de revisitar o vivido, se colocando como autoras de uma prática em contínua construção. Assumiram a responsabilidade por dar resposta à educação que desejam construir e assim, pensaram acerca do *ethos* docente. Frente à realidade da escola-campo demonstraram uma atitude responsiva ao propor para si mesmas a ideia do ‘ser professora’.

Essa escola não parecia com a que fui alfabetizada em relação aos espaços... Minha escola era muito grande, tinha jardins floridos, pátios, era uma escola bonita, enquanto a escola do programa era muito pequena e quente. Sobre a didática rígida da primeira professora que tive contato no programa também é algo bem diferente da didática da professora que me alfabetizou (era amorosa, ainda que seguisse métodos tradicionais de ensino). Nessa escola o recreio acontece no espaço em frente às salas - tipo de corredor a céu aberto, onde as crianças brincavam e lanchavam. Muitas vezes presenciei as crianças sendo chamadas atenção porque estavam brincando (Lúcia).

As residentes experimentaram ao rememorar o que foi vivido, a construção de uma memória de futuro, isto é aquela pautada pelo horizonte, em que de acordo com o Bakhtin (1997), é intensamente marcada pelo inacabamento em relação a si mesmo. Em diversos trechos as participantes revisitaram suas experiências passadas na escola, enquanto alunas, interpretando tais vivências como combustível para as práticas e desejos futuros.

Sobre a forma que fui alfabetizada, foi bem tradicional, cobrindo pontilhados e desenhando as letras, nada de muito moderno, a professora era bem conformada. A escola que estudei era muito estruturada e as professoras se dedicavam a alfabetizar as crianças de verdade (Clara).

A memória em questão, revisitada pelas escriturantes, indica o ponto de vista cujo horizonte ético direciona o exercício docente. Portanto, ao lembrarem-se das escolas em que estudaram ou das figuras que as alfabetizaram, não apenas constroem narrativas de si, mas delineiam um ‘projeto pedagógico de transformação’. Vislumbram um futuro no constante movimento ideológico entre passado e presente: “A memória do passado é submetida a um processo estético, a memória do futuro é sempre de ordem moral” (Bakhtin, 1997, p. 167). Esse movimento de resignificação do passado em diálogo com um projeto que fazem de si para o futuro é organicamente reflexivo e responsivo:

Durante o período da alfabetização, estudei em uma escola particular, que era bastante grande e oferecia um ambiente mais estruturado. Já a Escola Municipal Luiz de Lemos, onde eu estava atuando, apresentava um espaço muito

menor e mais limitado. Essa disparidade entre os dois ambientes era evidente e marcava uma diferença na vivência das crianças (Mary).

Outro importante aspecto a ser considerado na análise sobre a relação estabelecida entre residentes e professoras preceptoras é a questão dos saberes tecidos no território da Baixada Fluminense. A identidade das participantes como futuras professoras é construída em relação aos outros, sejam eles estudantes, professoras preceptoras, orientadora ou próprio ambiente escolar. Tal marca relaciona-se à alteridade, no sentido que a construção de si se dá por meio dos diálogos estabelecidos com o entorno periférico da Escola Municipal Luis de Lemos, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Campus Nova Iguaçu, das moradias das residentes...

É relevante e necessário que estejamos aqui falando sobre conhecimento, principalmente aquele que é construído na e com a Baixada Fluminense. A relação estabelecida entre residentes e professoras preceptoras transborda o narrado, assim como os ‘saberes da experiência’ das preceptoras impregnam o que é ‘ser professora’ elaborado e reelaborado pelas residentes e também pelas próprias preceptoras, no ato reflexivo.

Dessa forma, reconhece-se que as professoras preceptoras assumem o trabalho como um espaço de problematização e produção de saberes profissionais docentes e em consonância a tal perspectiva, destacamos a pesquisa intitulada ‘Travessias Iguaçuanas de Letramento Escolar: narrativas sobre os programas federais de formação de professores alfabetizadores em Nova Iguaçu, Rio De Janeiro (1990-2020)’ como ponto de contato para pensar o processo de construção de saberes tecidos por professoras alfabetizadoras no território de Nova Iguaçu. Gestacionado no grupo Laboratório de Estudo e Ensino das Trabalhadoras que Afetuosamente Resistem LAETARE – UFRRJ e defendido em 2022 pela pesquisadora Dr^a. Claudia Rodrigues do Carmo Arcenio, o trabalho discute o impacto de programas federais de formação continuada para alfabetizadores de Nova Iguaçu, ao longo de trinta anos⁴².

De acordo com a referida pesquisa, o município de Nova Iguaçu participou de maneira ativa de diferentes momentos formativos proporcionados pelo Governo Federal, em um recorte de análise que vai de 1990 a 2020. Cabe aqui pensar, a partir das elucidções de Arcenio (2022), como as proposições de formação continuada reverberam

⁴² O conteúdo da pesquisa realizou mapeamento acerca do desenvolvimento histórico da alfabetização no município, por meio das elaborações das professoras participantes.

nas práticas das professoras preceptoras aqui referendadas e de tantas outras professoras que lecionam no território de Nova Iguaçu e como são pensados e refletidos tais saberes.

A pesquisa de Arcenio (2022) destaca que boa parte dos programas foi fundamentada na ideia de alfabetização a partir de práticas de letramento, deslocando a antiga compreensão de alfabetização como única e exclusivamente uma questão de método. É sabido que o Programa Residência Pedagógica da Pedagogia da UFRRJ desenvolveu suas interlocuções junto a turmas do 1º ao 3º ano, espaço em que alfabetizadoras mediam o processo de leitura e escrita e lugar em que pensam seu fazer, como destaca Mary sobre as abordagens didático-metodológicas da ‘Preceptora C’, por exemplo:

Participei bem do processo de ensino e aprendizagem deles, principalmente porque eles eram uma turma de primeiro ano e vimos eles começando nas vogais e no fim do ano estavam lendo. Participava de todas as maneiras: ajudava na tarefa, ajudava o estudante que vinha até mim com dúvida, ajudava nas brincadeiras, nas propostas do PRP... A formação em Pedagogia começou a fazer sentido a partir do momento que fomos para o campo, que estamos na escola, enfrentando cada dia uma batalha, não se sentindo cru, sem conteúdo para levar após a faculdade (Mary).

Em diferentes trechos das escritas, identificamos marcas conceituais sobre o ‘que é alfabetizar’. Arcenio (2022) destaca em sua pesquisa sobre a formação continuada de alfabetizadores em Nova Iguaçu que programas como PCN em Ação (1999), Profa – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (2001-2006), Pró-Letramento (2007-2011), PNAIC - Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (2012-2016), Mais Alfabetização (2016-2018) e Tempo de Aprender (2019-2022) propagaram ideários sobre o ato de alfabetizar, mas que estes não foram absorvidos sem crítica pelos docentes. Ao contrário, a alfabetização é de acordo com Arcenio (2022) e demais autores, um campo de disputas e de resistência, chegando até as discussões tecidas no PRP.

(...) a professora que se reinventava em cada aula, trazia musiquinhas para ajudar as crianças fixarem os aprendizados e até na ausência dela na sala de aula, eu observava as crianças cantando e fazendo as atividades sem cobrança. Essa turma foi bem alfabetizada em sua maior parte (Lucia).

A escrita de Lúcia coaduna-se com uma perspectiva dialógica de alfabetização em que as trocas em sala de aula fundamentam a compreensão sobre a leitura e escrita. A lembrança de uma professora atenta às aprendizagens e que elabora seu fazer a partir de suas convicções e aportes teóricos respalda a identidade docente a ser construída pela residente. A escritora Lúcia analisa a atuação da preceptora, estabelecendo comparações e relações entre seus arranjos metodológicos e as teorizações estudadas na

universidade, legitimando a ação alfabetizadora da ‘Professora C’ que por sua vez não estava ‘sozinha e isolada quando alfabetizava seus estudantes em sala de aula’.

Magda Soares no I Congresso Brasileiro de Alfabetização quando convocada a falar sobre caminhos da alfabetização, escolheu usar três verbos que se aproximam de nosso debate sobre a identidade docente: ‘saber’, ‘fazer’ e ‘querer’. Naquele momento Soares (2014), respondia as inquietudes a respeito ‘dos sentidos da alfabetização’ frente a o dissensos, discordâncias e divergências que em sua perspectiva eram os ‘nós’ que deveriam nos impulsionar a questões mais profundas sobre a aprendizagem da leitura e escrita. A partir da metáfora ‘Os cegos e o elefante’, Soares (2014) estabeleceu como estão imbricados os ‘saberes’ (de ordem construtivista, fonológica, sociocultural), os ‘fazeres’ (que se tornam possíveis e condizentes nas circunstâncias reais da prática) e o ‘quer’ (meta, o ideal, a utopia de todos nós) na alfabetização, não sendo possível, portanto isolar tais partes para se entender todo o processo.

Seis homens cegos tentam descobrir como é um elefante. O primeiro toca a barriga do animal, e afirma que ele é como uma parede; o segundo toca a presa, e discorda: um elefante é como uma lança; o terceiro toca a tromba, e declara que o animal é como uma serpente; o quarto toca a perna, e contesta: não, um elefante é como uma árvore; o quinto toca a orelha, e defende que ele é como um leque; inalmente o sexto toca o rabo, e assegura que o elefante é como uma corda. Conclusão: cada cego está certo em parte, mas todos estão errados... (Soares, p.31, 2014).

O que Soares (2014) defende é que o processo de alfabetizar é complexo e plural, isto é, composto pela junção de saberes de diferentes dimensões: saberes teóricos que se sustentam em fazeres que não se realizam apenas pela orientação deste ou daquele saber, mas se constroem também nas práticas e pelas práticas, no cotidiano das salas de alfabetização. Tais elaborações acontecem pelos professores alfabetizadores, mas não apenas por eles... É uma engrenagem que por não encontrar organicidade, carece de diálogo:

Para que esses entendimentos se realizem – e eles são condição para perseguirmos e atingirmos o nosso QUERER comum –, é necessário que os que constroem SABERES teóricos e propõem FAZERES deles decorrentes, assim como os que praticam FAZERES e a partir deles constroem SABERES da prática, não se encastem cada um na sua verdade, na sua certeza (Soares, p.31, 2014).

Frente ao exposto, parece-nos importante a possibilidade de pensar sobre o fazer docente a partir de seu entendimento coletivo, isto é, tendo como interlocutores aqueles que conheçam as condições objetivas do trabalho e aqueles que analisam e pensam ‘esse fazer’, a partir de outras perspectivas— como as universidades, professores em formação,

professores orientadores e pesquisadores. As práticas elaboradas e reelaboradas pela docência são antagônicas, estão a todo tempo em transformação e por este motivo não são práticas isoladas ou neutras. Ao contrário, a docência é marcada por tensões e invenções... Trataremos no próximo tópico sobre o lugar da docência como fundamentalmente aquele que elabora e reelabora saberes em seu fazer.

5.3 A docência como lugar de autoria

A formação em pedagogia começou a fazer sentido a partir do momento que fomos para o campo [...] não se sentindo cru, sem conteúdo para levar após a faculdade.
Mary

Conceição Evaristo disse ter sido a escrita a maneira pela qual foi possível inscrever na vida sua própria história. Em diálogo com as escrevivências aqui compartilhadas é possível constatar a ‘escrita de si’ como intrinsecamente formativa e insurgente. Passemos a analisar nesse tópico o lugar que a palavra assume na leitura formativa que cada residente ‘faz’ e ‘refaz de si’ enquanto professora e o poder da palavra anunciada no processo de construção de saberes profissionais docentes.

De acordo com Nóvoa (2022), a construção da docência como profissão exige reconhecimento do próprio conhecimento. Ao longo de seus escritos as residentes constroem-se não apenas recebendo fontes externas de conhecimento e sim relendo suas práticas que decorrem da interação na escola-campo, como inferem:

A atuação dos residentes era limitada [...] então eu buscava ‘ganhar’ as crianças por meio do diálogo, das dinâmicas [...] não pelo grito. (Clara)

Apesar de seguirmos uma estrutura, adaptávamos as propostas conforme os materiais escolhidos, o que tornava o processo mais dinâmico. As residentes, de forma geral, sempre inseriam jogos e desenhos para animar as crianças, o que costumava funcionar muito bem (Lúcia).

Nóvoa (2022) chama os conhecimentos acima de saberes profissionais docentes e os classifica como ‘contingente, coletivo e público’. As escrevivências das residentes explicitam a exposição pública desse saber, e, portanto, são a congruência do que Nóvoa (2022) salienta como:

(...) central para pensar a formação de professores, nomeadamente nas suas dimensões institucionais, profissionais e públicas. Não pretendo aprofundar uma discussão essencialmente epistemológica, filosófica ou conceitual, mas antes

juntar os três termos da expressão conhecimento–profissional–docente: *um conhecimento que está na docência, isto é, que se elabora na ação (contingente); um conhecimento que está na profissão, isto é, que se define numa dinâmica de partilha e de co-construção (coletivo); um conhecimento que está na sociedade, isto é, que se projeta para fora da esfera profissional e se afirma num espaço mais amplo (público)* (Nóvoa, 2022, p.8, grifo nosso).

Ademais, Nóvoa (2022) ao definir que os saberes profissionais docentes são de ordem contingencial delinea-os também como aqueles constituídos por meio de singularidades pedagógicas, isto é, aqueles que são construídos em sala de aula frente à tomada de decisão na ambiência do trabalho. A ‘alquimia’ da qual a professora cotidianamente lança mão para ensinar aos seus estudantes é dotada por conhecimentos de diferentes dimensões, residindo em tal composição os saberes profissionais que a diferencia enquanto professora.

Foi lindo ver cada sorriso, cada emoção, cada lágrima... A preceptora nos deixava bem à vontade para fazer as atividades (Mary).

A experiência da docência é também a maneira de compreender o que o professor faz em sala de aula como um importante saber porque, de acordo com Nóvoa (2022) reside no processo de pensar sobre as experiências passadas e sobre as experiências futuras (dinâmicas de experimentação e inovação) a potencialidade em introduzir novos conhecimentos à profissão.

A soma de ideias aliada ao entusiasmo de uma expectativa próxima, traz benefícios para todos (...) Dividi experiências de abordagem da alfabetização como prioridade e busquei trabalhar sempre em parceria, evitando distinções sob olhares infantis (Preceptora C).

O trecho acima trazido pela ‘Preceptora C’ em entrevista, traduz um saber que não é técnico ou prescritivo. É um saber da experiência vivida que responde a circunstâncias particulares e que se reconstrói no tempo da prática e no coletivo. De acordo com ‘Preceptora C’, a prática não é uma fórmula e sim uma elaboração de saber contextualizado a partir da relação com os estudantes e com os residentes, no qual ela se posiciona e responde a situações com sensibilidade e criatividade.

Outro importante aspecto a ser salientado na construção de saberes profissionais docentes é a compreensão da autoria a partir de sua dimensão coletiva. Nóvoa (2022) insiste que o saber docente só se realiza plenamente na coletividade porque é nela que acontecem trocas, colaborações e reflexões intersubjetivas. A ideia de que o professor é um ser isolado deve ser abandonada, uma vez que a autoria docente acontece na reflexão com

os pares, como aponta em entrevista a Professora Orientadora Mônica ao definir ‘mediação’ como palavra central do PRP:

Eu sinto que esse foi o meu papel do começo ao fim. A mediação esteve presente em todas as etapas do processo - entre os estudantes, entre eles e os professores, entre teoria e prática (Professora Orientadora Monica).

A mediação referendada pela Professora Monica não é neutra, é um ato enunciativo que articula vozes distintas e constitui, portanto, um espaço ideológico de autoria docente. A Professora ‘Preceptora C’ também evidencia tal dimensão quando destaca:

(...) uma mão que não caminha à frente, mas lado a lado para somar mutuamente os conhecimentos e ajudando a confrontar, na prática os desafios da educação (Preceptora C).

Tais perspectivas assumem o papel de formação que aprende e que reconhece o outro como sujeito produtor de saber. Trata-se de um movimento de reflexividade coletiva, que de acordo com Nóvoa (2002) é o lugar onde saber profissional se constrói e onde também é capaz de ser renovado em encontros de gerações:

A contingência é, assim, definida pelo encontro, por uma relação e um diálogo que se produzem no interior de um coletivo. Como pensamento necessário, construído a partir de um trabalho em comum, o conhecimento profissional docente permite firmar e afirmar a profissão. É nele que radica a possibilidade de uma renovação da profissão, a partir de sucessivos encontros intergeracionais, desde os momentos da formação inicial, ao período de entrada na profissão (a indução docente) e à formação continuada (Nóvoa, 2022, p.11).

Nóvoa (2022) reconhece o caráter público do conhecimento construído pelo professor e salienta que é urgente ‘firmar posição’ quanto à autoria pública dos saberes dos professores, com suas vozes cada vez mais presentes nos debates sobre educação. A professora orientadora Mônica evoca diretamente tal ideia quando afirma:

(...) Para os estudantes da residência, acredito que viver a didática do ensino foi essencial... O grande potencial do programa está justamente nisso: na construção da didática do ensino como um campo de autoria (Professora Orientadora Monica).

Essa didática como campo de autoria conecta-se à noção de professor autor do fazer pedagógico, rompendo com modelos que colocam os docentes como simples executores de prática ou aplicacionistas de saberes externos, acadêmicos. Mesmo quando critica a fragilidade da relação com a escola, realizando uma autoavaliação sobre seu posicionamento no PRP, a Professora Orientadora Mônica revela como a feitura dos saberes profissionais interfere na decisão didático-metodológica da escola-campo:

A chegada do programa mexeu com dinâmicas, com rotinas, e fez com que a escola precisasse repensar algumas práticas, rever— e isso nem sempre é fácil, mas é necessário. Eles relataram, por exemplo, que encontraram uma sala de

leitura sendo usada como um depósito. E isso, sinceramente, não pode acontecer (...) (Professora Orientadora Monica).

Em diferentes trechos das escrituras, as residentes falam sobre o espaço contraditório da escola, a partir de uma análise crítica da realidade. Pontuam inclusive a sala de leitura (antes um depósito) e a ausência de práticas leitoras, por parte das professoras preceptoras. Contudo, apesar de tais engessamentos também ressaltam a abertura da escola para as possibilidades ofertadas pelo PRP, a identidade construída pelos residentes e como a escola os identificava como promotores de tais aprendizagens.

O PRP trouxe frescor à sala de aula, implementando brincadeiras e atividades lúdicas que transformavam o aprendizado em algo prazeroso para as crianças. Apesar das limitações da nossa atuação enquanto residentes — como não poder reorganizar o espaço físico —, consegui conquistar os pequenos pelo diálogo, pelas dinâmicas e pelo respeito. Aprendi que a maior recompensa de um educador é o carinho e o progresso dos alunos (Clara).

Analisando o trecho acima, infere-se que a dimensão coletiva de elaboração de saberes profissionais docentes deu-se, portanto, entre preceptoras, residentes, orientadora e escola, uma vez que mesmo sem uma sistematização ou apropriação estruturada por escola e universidade de todos os objetivos do PRP foi possível vivenciar mudanças, contribuições e novas perspectivas, a partir do diálogo e sobretudo, das vivências. No próximo tópico tratamos sobre os desafios e as provocações que espaços formativos precisam definitivamente responder.

5.3.1 A Universidade e a escola: o entre-lugar e a urgência da escuta no espaço de formação

Quando saímos da ‘bolha teórica’ para a prática docente, vemos o quanto ainda existem desafios a serem superados para que alijemos as teorias da educação estudadas na faculdade ao fazer educação no chão da escola.
Mary

A metáfora da bolha trazida por Mary sugere um saber enclausurado, desconectado da realidade e por vezes implícito nas escrituras das residentes como anseio por viver a ‘formação no ambiente da profissão’. De acordo com Nóvoa (2017), é incisivo que pensemos em um ‘novo lugar institucional’ para formação docente, isto é um lugar híbrido situado na fronteira entre universidade e escola, onde se opere a superação da fragmentação dos saberes e da dissociação entre teoria e prática (p. 1116). Esse lugar, discutido pelo autor, é o que ele chama de ‘casa comum da formação’. Já para Roldão

(2021), a universidade necessita encaminhar mecanismos concretos e estruturantes que tornem a escola um lugar de formação permanente, sustentado pela universidade e pela pesquisa.

De todo modo, a epígrafe mobiliza uma chave freireana que diz respeito ao movimento de articulação entre o conhecimento acadêmico e a prática educativa e o hiato existente nesse processo. Freire (2014) defende que ensinar exige ‘respeito à autonomia do ser do educando’ e isso inclui respeitar os contextos concretos onde se dá o ato pedagógico. De fato, o processo de imersão possibilitou que Mary, Lúcia e Clara reconhecessem a insuficiência da teoria descolada da realidade, identificando que os saberes profissionais docentes dar-se-ão por meio da práxis, ou seja do entrelaçamento ação e reflexão.

Depois do residência descobri o quanto a insegurança que eu tinha em relação ao fazer docente vinha da falta de contato, do experienciar o chão da escola (Lúcia)

Além dos indícios salientados pelas residentes no que diz respeito às contribuições advindas da interação com estudantes, professoras preceptoras e escola-campo, vale ressaltar a relação estabelecida no espaço de orientação, direcionada pela universidade e em que o PRP tinha como objetivo construir a indissociabilidade teoria-prática e alicerçar questões de ordem didático-metodológica.

O contato com a pesquisa, desde as aulas e os trabalhos acadêmicos iniciais, me fez enxergar uma habilidade que eu não valorizava antes: a de observar os processos, comportamentos, implicações e resultados que se desenrolam no campo educacional...(Mary)

Mary descobre em si mesma o que Freire (2014) denomina como curiosidade epistemológica: capacidade de observar criticamente o mundo e buscar compreendê-lo para transformá-lo. A escrevivência possibilitou que as residentes reconhecessem o PRP como espaço de apreensão da realidade – uma das vertentes da formação inicial, cujo objetivo é instrumentalizar o olhar e a escuta.

Suas reuniões eram verdadeiros momentos de aprendizado e troca, essenciais para nossa evolução no programa. Essas reuniões frequentes funcionavam como uma ponte entre o que planejávamos e as realidades da escola-campo. Por meio delas, aprendemos a ajustar nossas práticas e lidar com imprevistos, sempre buscando o melhor para as crianças (Clara).

Além disso, os encontros na universidade relatam o princípio dialógico. De acordo com as escrevivências e também com o relato da professora Monica, o PRP foi construído com base em rodas de conversa, espaços de humanização e construção de sentido, em que

houve a valorização da escuta ativa. As reuniões exemplificam o que Freire (2014) nomeia como reflexão crítica sobre a prática. A ponte, citada por Clara, é, portanto, uma relação ética e política onde a formação se dá na interlocução com outro.

Todavia, um ponto que careceu maior estreitamento foi o diálogo entre universidade e escola. Em diferentes trechos das escrevivências e da entrevista com a Professora Orientadora Monica foram apontados indícios de que a escola como um todo pouco se envolveu no processo de construção de saberes profissionais docentes das residentes. O que temos são indícios da relação estabelecida entre residentes e preceptoras no momento da imersão, interação essa que não possuiu desdobramentos e não extrapolou o espaço da escola-campo, como aponta Clara:

Ela raramente participava das dinâmicas que levávamos para sala de aula e eu percebia que faltava 'um gás' para explorar os livros que tem na própria escola, explorar melhor as atividades, ser mais próxima do mundo das crianças e sair desse padrão da verticalidade que a professora é superior e inacessível aos alunos... Perder o medo de não ter o respeito dos pequenos. Pensei inúmeras vezes que a preceptora talvez não entendesse o que estávamos fazendo ali, existia uma distância entre o PRP e a escola onde acontecia o programa (Clara).

Ademais, o trecho acima explicita ainda o movimento de a escola ver-se como um espaço a ser investigado e criticado, mas pouco ou nunca convocado a pensar em soluções para seus próprios desafios, isto é, ver-se como espaço legítimo de produção de conhecimentos profissionais docentes. Ao dizer que a preceptora talvez não soubesse o que seria o PRP, estamos diante do fenômeno da 'invisibilidade do espaço-campo', que muitas vezes é explorado pela academia, mas que não é ouvido e compreendido. As escolas estão, de acordo com as residentes, reproduzindo 'o mais do mesmo'. Mas devemos pensar nas Universidades e IES: não estariam também reproduzindo os mesmos espaços de formação?

Se o modelo mais comum de gestão e formas de realização atual das formações tivesse efeito importante, não teríamos a situação educacional que temos, com tantos problemas, porque projetos e programas de formação de docentes e gestores é o que não nos faltou nesses últimos trinta anos, com alto custo orçamentário (Gatti et al., 2020).

Uma crítica propositiva explicitada por alguns autores é a 'ressignificação do lugar da formação docente'. Para Roldão (2021), pensar sobre tal questão é pensar sobre o lugar da universidade na consolidação de mecanismos formativos intencionais, isto é, aqueles capazes de mediar uma reflexão crítica sobre a prática. Essa seria, portanto, uma universidade que oferecesse uma nova proposta de formação aos licenciandos, cujo papel seria mais ativo e corresponsável pela formação inicial e continuada dos professores na escola. A ausência desse papel, de acordo com a autora, incorre em uma 'educação

praticista’ e uma ‘formação descolada do ambiente da profissão’, reafirmando a dicotomia ‘universidade forma’ e ‘escola aplica’.

Reconhece-se a necessidade da criação de parcerias formativas entre as Universidades e Escolas Superiores e as escolas e professores no terreno, criando redes de formação em torno de cada instituição formadora, cujos recursos se podem constituir em suporte do trabalho docente nessas mesmas escolas. Isso pressupõe a inclusão explícita deste apoio às escolas e agrupamentos na missão das Universidades e Escolas Superiores, com a respectiva avaliação reguladora de resultados e procedimentos (Roldão, 2021,p.84).

A autora sugere em suas reflexões a criação de mecanismos concretos e estruturantes que tornem a escola um lugar de formação permanente – espaço social legítimo de construção de saberes profissionais. Assim, não é suficiente o discurso que só ‘se aprende na prática’. Ao contrário, para Roldão (2021) é o estabelecimento da investigação como componente essencial da formação e da ação profissional ao longo da carreira. O movimento da universidade seria o de institucionalizar dispositivos que orientassem, teorizassem e validassem a prática, requerendo a presença da universidade não como uma avaliadora externa, mas como parceira epistêmica da escola.

Em uma proposta semelhante do ponto de vista de mobilização de diferentes atores para ‘formação para profissão’, Nóvoa reflete sobre o ideário ‘entre-lugar’ - articulação entre universidade, escola e comunidade. Tal reconfiguração exigiria a construção de um modelo colaborativo e territorializado que de acordo com Nóvoa (2020), é o alinhamento das instituições de ensino superior, redes públicas de ensino, associações docentes e comunidades locais como corresponsáveis pelos processos formativos docentes: formação inicial e continuada. Esse modelo, já citado anteriormente e concebido por Nóvoa (2022) como ‘terceiro lugar de formação’ tem como perspectiva um *continuum* do desenvolvimento profissional docente (unidade, coerência e significado), com especial atenção à indução profissional e aos anos iniciais da docência, negligenciados pelas políticas públicas de formação de professores.

Diante do exposto, as escrevivências analisadas indicam que apesar das limitações estruturais da proposta do Programa Residência Pedagógica, especialmente em um contexto de fragilidade formativa agravado pela pandemia da Covid-19, o PRP proporcionou espaços de reflexão sobre a docência e a construção da identidade profissional. Partindo do que nos lembra Freire (2014), de que ‘ensinar exige consciência do inacabamento’ e de que todas as falas até aqui reconhecem incompletude, acreditamos que alguns passos foram dados, principalmente no que tange à perspectiva futura realizada

pelas residentes:

Eu me vejo no futuro seguindo meus estudos na área da educação [...] cursando um mestrado e, quem sabe, futuramente um doutorado... (Mary)

Tá guardado aqui na minha memória e se Deus quiser será posto em prática já já. [...] Estou indo em direção à educação com o maior prazer do mundo (Lúcia).

Desejo ser uma eterna aprendiz, e que reflita em minhas práticas os resultados dessa busca [...] com empatia, energia e responsabilidade (Clara).

Palavras em busca de sentido, em busca de escuta... Docência como ato de se reinventar na escola, na universidade e na própria escrita de si... As experiências vividas pelas residentes no Programa Residência Pedagógica não apenas contribuíram para a construção de saberes profissionais docentes, mas também alimentaram um projeto de futuro atravessado pelo compromisso ético pela educação. São vozes potentes e singulares que reafirmam que os saberes docentes não se resumem ao domínio de conteúdos ou técnicas, mas sobretudo se constroem no entrelaçamento entre memória, desejo, experiência e compromisso político com a escola pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Nossas escrituras não são para enfeitar os olhos, mas para rasgar os véus que encobrem as desigualdades e silenciamentos”

Conceição Evaristo

Escrever a presente pesquisa foi um ato coletivo... Gestacionada no grupo de pesquisa Laetare - Laboratório de Estudos e Pesquisas de Trabalhadoras que Afetuosamente Resistem – PPGEDUC/UFRRJ, a pesquisa não trata sobre ponto de chegada, mas sobre a caminhada. O Laetare, composto majoritariamente por pesquisadoras, desenvolve pesquisas sobre formação de professores que entrelaçam e compartilham inquietações e metodologias, atuando de forma coletiva na construção de uma epistemologia que reconhece o território, narrativa e a autoria docente como pontos centrais da pesquisa acadêmica na Baixada Fluminense. O pertencimento a esse espaço formativo e afetivo foi fundamental para a construção deste trabalho, que se inscreve como parte de um movimento maior de resistência, criação e afirmação de saberes forjados às margens.

Com base nesse referencial, a pesquisa intencionou investigar as contribuições resultantes da participação de estudantes da Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro no Programa Residência Pedagógica (PRP), identificando como tal participação corroborou para construção de saberes profissionais docentes. Escolhemos construir a pesquisa pautadas em uma metodologia que tem como viés a ‘narrativa de si’ e assim construir um ateliê biográfico de projetos nos pareceu oportuno, haja vista a amplitude que tal metodologia oferece no que tange o diálogo formativo pretendido.

É importante que em trechos finais de pesquisa pensemos em nossa trajetória metodológica como o caminho que nos trouxe até aqui, identificando os atravessamentos inerentes a essa escolha. Desenvolver o ateliê não foi simples... O primeiro desafio foi o encontro. Encontrar-se tanto no sentido de estar com o outro, tanto no sentido de revisitar a si mesmo. Esse foi um movimento desafiador e genuinamente bonito da pesquisa. Foi possível reconhecer o encontro entre as residentes e o vivido no Programa Residência Pedagógica, mediado pelo ateliê *on-line*. As escritoras revisitaram suas experiências de uma maneira formativa, relendo a si mesmas, em uma perspectiva futura de docência. Quando em alguns trechos ressentiram-se de não ter havido um fechamento do PRP, ousou aqui afirmar que o ateliê arrematou tal etapa em suas trajetórias.

Como professora reitero a potência do ateliê em sua dimensão formativa. A leitura de si, oportunizada pelas idas e vindas à memória e as possibilidades de reler cenas, emoções, perspectivas no agora e ancoradas em um ‘eu’ que já revisitou e viveu tantas outras experiências, travou um movimento formativo singular. No texto há diferentes tempos em diálogo, expressados por uma narrativa que não se construiu só - encontrou no outro acolhimento e oportunidade de ser reescrita. Não foi, portanto, um traçado linear. Os encontros tomaram contornos próprios, haja vista que na socialização de memórias pontos específicos do vivido foram sendo silenciados e outros salientados, possibilitando que presenciássemos a narrativa sendo elaborada no presente, por meio da experiência do narrar-se.

Convém salientar que o PRP constituiu um cronotopo específico de formação, isto é, um tempo-espaco marcado pela docência. As escrevintes rememoraram ao longo do ateliê momentos em que foram intensamente marcadas pela ambiência profissional, tanto em seus desafios quanto em suas alegrias. Diversas vezes transitaram por tempos formativos (passado escolar, presente na escola-campo e futuro imaginado como professoras), em enunciações que tiveram na linguagem sua expressão com o mundo.

Posto isto, identificamos algumas lacunas a serem ainda exploradas por próximas investigações, como por exemplo, o acompanhamento longitudinal do PRP, uma vez que a presente pesquisa investigou somente o processo de formação inicial de professoras. Tal desdobramento pode apresentar uma compreensão macro do impacto real do PRP na trajetória profissional de residentes e ainda uma análise ampliada da capilaridade do programa, assim como de suas contribuições para construção de saberes profissionais docentes.

Ademais, parece-nos possível uma continuidade investigativa que averigue junto a universidades e IES quais desdobramentos decorrem da análise de tais programas e iniciativas para pensar o estágio supervisionado e como se encontra o debate sobre ‘formação para profissão’. Assim, consideramos crucial o avanço nas discussões a respeito dos currículos das licenciaturas e a articulação desta e de outras pesquisas acerca do PRP, programa já findado, e a respeito do Pibid.

A histórica instabilidade nas políticas de formação docente e a urgência em pensarmos uma formação para profissão constituem temas ainda a serem explorados no campo investigativo. O Pibid, por exemplo, recém-reformulado sofre alterações a cada novo governo, comprometendo sua continuidade, financiamento e impacto formativo. A

extinção do PRP em 2024 exemplifica também o processo de descontinuidade e a fragilidade institucional em debater os impactos de tal programa e seus investimentos no âmbito da formação inicial de professores. Ademais, processos de desprofissionalização docente como a precarização do ensino superior, o aumento da educação à distância, especialmente no setor privado, condições precárias de trabalho e a baixa atratividade da profissão, revelada em pesquisa do Inep sobre o ‘apagão das licenciaturas’, salientam o risco iminente de declínio no número de professores qualificados no país.

Desse modo, faz-se necessário que continuemos a investigar proposições como PRP, elencando críticas e contribuições advindas de sua feitura nos territórios. Elaborado pela Capes com inspiração na ‘residência médica’ e já havendo outras versões desenvolvidas de forma independente por universidades e IES pelo Brasil, o PRP trouxe em seu escopo a ideia de ofertar, ainda na formação de professores, experiência reflexiva entre universidade e escola. De fato, indícios como os correlacionados à construção de saberes profissionais docentes foram identificados, contudo alguns aspectos carecem aprimoramento e convocam debates.

Apesar do programa ter como premissa a parceria entre universidade e escola básica, identificamos por meio das escrevintes que essa relação é muitas vezes superficial ou marcada por tensões que não são superadas no decurso de implementação do programa. As residentes desvelaram dificuldades de integração nos contextos escolares, falta de clareza nos papéis entre os atores do PRP e uma certa resistência por parte das escolas à presença de licenciandos em formação, fragilizando a corresponsabilidade institucional (universidade e escola) na formação das futuras professoras.

Em outras instâncias, as convivências evidenciaram o programa como ‘uma extensão do estágio obrigatório’, com ênfase excessiva em atividades de observação e execução de tarefas previamente estabelecidas. Os espaços para criação, autoria e inovação aconteciam com a professora orientadora e não perpassaram pelo diálogo com as professoras preceptoras e com a escola, não havendo nas escrevivências indícios de articulação completa nos momentos de construção didático-metodológica autoral. Tal fato corrobora para fragmentação e revela uma visão burocratizada do PRP.

Além disso, trechos de escrevivências reiteram que a experiência do PRP da Pedagogia da UFRRJ apresentou ‘baixo reconhecimento institucional das residentes’, uma vez que foram erroneamente tratadas como ‘ajudantes ou estagiárias’ no contexto da escola-campo. Isso implicou na incompreensão do programa por parte da escola e em

relações assimétricas e hierarquizadas que desvalorizaram, em certa medida, a presença e a capacidade de contribuição crítica das residentes no espaço da escola, reiterando que a articulação entre as instâncias formativas não aconteceu a todo tempo de forma dialógica e que necessita ser aperfeiçoada em projetos futuros.

Pensando sobre os desafios em fazer pesquisa sobre formação de professores no Brasil, retomemos o arranjo metodológico para compreensão do PRP enquanto espaço para discussão e construção de saberes profissionais. Diante da invisibilização das vozes das professoras periféricas em formação, anunciamos em 2021, em tempos adversos, uso de metodologia com a ‘narrativa de si’ como centralidade. As escrevivências elaboradas pelas residentes, por meio do ateliê biográfico de projetos, são insurgentes porque também foi insurgente o movimento da pesquisa em trazer a professora em formação na ‘voz primeira’.

Sabemos que muito já fora discutido sobre formação de professoras e professores, contudo, pouco fora discutido com professoras e professores em formação sobre formação para profissão. A escrita (auto)biográfica é, portanto, compreendida nesta pesquisa como espaço de enunciação responsiva, uma vez que marcadas por suas trajetórias, professoras em formação foram convocadas a pensar sobre proposições a respeito da docência contemporânea. A polifonia presente nas escrevivências evocou familiares, professoras da educação básica, universidade e comunidades, desvelando uma ‘escrita de si’ que se propôs a responder questões reais do trabalho. São narrativas que situadas a múltiplos discursos constituem o sujeito em formação.

Dessa forma, a elaboração de uma pesquisa pautada nas escrevivências que recuperasse o vivido, oportunizou reflexões sobre eixos formativos, podendo contribuir para pensar a respeito de políticas públicas de formação de professores. O movimento assumido pela pesquisa esteve disposto a apontar algumas direções no que tange à discussão sobre uma das questões como centrais da pesquisa: ‘Afinal, por que ainda é preciso pensar sobre a formação de professores?’.

Dialogar sobre os percursos formativos da docência pelo viés das narrativas é, antes de tudo, um gesto político. Defendemos a escrita de si como possibilidade de análise e de invenção da formação inicial docente, em um país atravessado por desigualdades históricas e estruturais. Escutar e legitimar a voz de mulheres que se formam para serem professoras é também construir outros horizontes de formação. Ao analisar o Programa Residência Pedagógica sobre o ponto de vista das residentes, provocamos uma enunciação do ‘fazer-se

professora' em territórios periféricos.

A análise das escrevivências possibilitou identificar que o PRP foi um lugar de deslocamento e pertencimento simultâneo. Tal fato se deu pelo movimento de deslocamento em relação à idealização da prática docente e pertencimento à medida em que a relação desafiadora com preceptoras e escola acontecia. No que confere ao fenômeno do deslocamento destaca-se a crítica no que tange ao distanciamento da universidade em relação a questões que acontecem na escola e o como o processo de imersão provocado pelo PRP oportunizou às residentes um diálogo responsivo sobre tais questões.

Aprender a ser professora no ambiente da profissão surge como anseio nas escrevivências, assim como figura entre as temáticas mais discutidas no âmbito da formação de professores. Alargam-se as defesas por uma 'reinvenção do espaço da formação' - uma formação que articule teoria e prática e que finalmente alterne a consciência crítica entre os espaços da universidade e da escola sobre o fazer profissional docente. Entendemos que é imperativo aos cursos de licenciatura assumir caráter epistemológico de forma a reconhecer a escola como território formador. Projetos e Programas Federais de fomento à formação inicial de professores são pontuais, não atingem a todos os licenciandos e não possuem a capilaridade reflexiva necessária para ressignificação. O PRP indica caminhos importantes sobre a promoção de experiências formativas que favoreçam a pesquisa da realidade, o trabalho coletivo e a escuta dos sujeitos da escola, mas ainda precisa romper com lógicas fragmentadas e dicotômicas existentes no âmbito da formação inicial de professores.

Sobre o fenômeno de pertencimento desenvolvido ao longo das experiências vivenciadas no PRP, é possível identificarmos a construção do *ethos* profissional docente ancorado a experiências reais e significativas das residentes. A escrita de si, não é portanto, simplesmente um relato, mas construção de conhecimento. As escrevivências das residentes revelaram não apenas fatos, mas sentidos atribuídos à experiência docente. Cada texto analisado é uma cena de enunciação, atravessada por memórias, afetos, medos e esperanças. Ao escreverem sobre si, sobre suas trajetórias, residentes não apenas rememoraram, mas também elaboraram compreensões sobre o que significa tornar-se professora.

O diálogo entre teoria e prática no Programa Residência Pedagógica não aconteceu de forma contínua, havendo tensões, desencontros e, por vezes silenciamentos. Mas foi

nesse contexto que emergiram aprendizagens e a práxis - movimento de resistência e criação. As residentes, ao se depararem com realidades escolares complexas, mobilizaram não apenas saberes da universidade, mas também os saberes da experiência. A prática, longe de ser mera aplicação da teoria, revelou-se como lugar de produção de conhecimento e de construção da identidade profissional.

No que tange o território, o estudo realizado em Nova Iguaçu traz uma contribuição única ao campo da formação docente periférica do Rio de Janeiro. A escolha por escutar professoras em formação, em um *campus* federal da Baixada Fluminense rompe com a lógica centro-periferia, reafirmando a potência em construir ciência em/com/para espaços periféricos. Ao reconhecer a baixada como território formativo e construtor de saberes profissionais docentes, a pesquisa dialoga com a potência da vivência periférica - uma escrita marcada pelas ausências históricas e pela presença insurgente e coletiva.

O estudo sobre o território corrobora ainda para pensar em políticas públicas situadas, isto é, proposições que partam de demandas próprias de professoras em formação, professoras regentes, estudantes e escolas do município de Nova Iguaçu e demais territórios periféricos. São informações preciosas para pensar horizontalmente em medidas que viabilizem diálogos formativos entre universidade, escola, comunidades e poder público. Afinal, cada território carrega consigo desafios próprios e é imprescindível discutir com quem verdadeiramente constrói a educação o como superá-los.

No que confere a escolha pelo referencial teórico referendado pela pesquisa, reiteramos que tal arcabouço possibilitou olhar a formação docente a partir de uma ótica que valoriza a experiência, a historicidade e autoria. Aprendemos a buscar o inédito viável freireano – aquele implícito no esperar de cada escrevivência. Compreendemos, desse modo a pluralidade dos saberes docentes, forjados nos desafios dos cotidianos e na escuta do outro e de si mesma. Reconhecemos a urgência de uma formação que pense a prática como um espaço dialógico e coletivo de construção do conhecimento e que horizontalize a relação escola e universidade, afinal, o ‘querer viável’ é uníssono.

Com a análise bakhtniana do discurso, entendemos os enunciados das residentes não como meio neutro de comunicação, mas como uma prática social situada. A partir da noção de enunciado concreto, permitimo-nos compreender que toda a produção discursiva é atravessada por valores, posições ideológicas e relações de poder. No contexto desta pesquisa, lemos as escritas das residentes como enunciados responsivos, marcados por dialogia: espaço formativo e político, onde são travadas lutas inerentes à docência.

Em uma escrita que é marcada pela experiência e pelo vivido, aprendemos que o ato de *escrever* é também o ato pelo qual a professora se inscreve na vida. A narrativa é, portanto, por nós entendida como uma epistemologia capaz de reconhecer o valor das histórias que extrapolam os moldes acadêmicos tradicionais. A *escrevivência* enquanto conceito permitiu que compreendêssemos as vozes das residentes em toda sua amplitude, identificando silenciamentos institucionais e revelando, com força e sensibilidade, dores, conquistas, sonhos e encruzilhadas. Ao escrever sobre si, as residentes escreveram sobre o sobre o mundo e sobre as estruturas que o sustentam, desenhando suas possibilidades de transformação.

Compreender que tais experiências, na ambiência da formação seriam também saberes, foi aprendizado reafirmado pelos indícios da pesquisa. O arcabouço teórico acerca dos ‘saberes da experiência’ propuseram que lêssemos que a professora não se forma apenas pela vida acadêmica, mas também pelas experiências vividas, pelas práticas cotidianas e, sobretudo, pelos contextos institucionais que a atravessam. Ao aplicar essa perspectiva às *escrevivências* das residentes do PRP, observamos a feitura múltipla das identidades docentes: as aulas na universidade, os conselhos dos preceptores, diálogos com os pares, os enfrentamentos cotidianos na escola pública, ensinamentos da professora orientadora, dentre outros momentos formativos. Esses saberes não são hierarquizados, mas interdependentes e de tal articulação entre eles emergiu uma docência viva, situada e crítica. Aprendemos que a formação da professora não é apenas um processo de aquisição, mas de ressignificação contínua da experiência vivida na profissão, por diferentes perspectivas.

E tais perspectivas acontecem num atravessamento de múltiplas vozes, em uma visão que reconhece a docência como um processo singular e também coletivo, que se constrói no tempo, nas relações e nos contextos concretos. Aprendemos que não há identidade profissional sem autobiografia, sem inscrição da própria história na prática pedagógica. Além disso, nossa ancoragem teórica apresentou a ideia de ‘entre-lugar’ como oportunidade fecunda para pensar a formação de professores no Brasil. É possível pensar em espaços em que professoras e professores em formação assumam autoria de seus processos formativos, a partir de uma rede que articule escola, comunidades e universidade, em um diálogo fecundo sobre teoria e prática.

Frente ao exposto, acreditamos que a principal contribuição desta pesquisa para o campo da educação resida na valorização da narrativa como forma legítima de

conhecimento. Ao tomarmos as vivências como um campo analítico, foi possível acessar dimensões da formação docente que muitas vezes escapam às metodologias tradicionais. Evidenciamos emoções, conflitos, contradições, medos e desejos que expressam uma complexidade desafiadora aos modelos formativos centrados exclusivamente na técnica. Ao mesmo tempo apontamos para a necessidade de serem também construídos espaços de formação que logrem pela escuta, cuidado e reconhecimento da prática como um lugar de produção de saberes.

Tal mudança de perspectiva não seria possível se compreendêssemos as escrevivências como somente ‘relatos do vivido’. A leitura dos materiais produzidos no ateliê biográfico de projetos como escrevivências marca um lugar de pesquisa que acredita que é possível fazer formação de professoras através do debate crítico acerca de seus processos inacabados, dialógicos e comprometidos com a transformação social. A perspectiva aqui assumida permitiu que as enunciações fossem compreendidas como plurais e dessa forma, como potências que desvelam a professora em formação, as relações que estabelecem com outro, com o mundo e com a ambiência da profissão.

Em síntese, a leitura que cada residente fez de sua trajetória constituiu a construção de uma identidade docente própria e singular, que carrega marcas da coletividade. Tal processo é relacional, histórico e contínuo e se dá no entrelaçamento entre saberes diversos. Esses saberes não são dados prévios ou estáticos, ao contrário do que o senso comum estabelece e que alguns currículos tenham como consenso. Em seus corpos as residentes experienciaram saberes profissionais docentes, reconhecendo que ser professora não está reduzido a um diploma, mas a apropriação crítica e sensível de um modo de estar no mundo próprio de quem media o conhecimento.

Foi preciso percorrer caminhos, errar, intervir, planejar, refletir e recriar práticas pedagógicas, mesmo que o PRP tenha oferecido impossibilidades para tal. Consideramos a escuta de si e do outro na feitura das escrevivências como um marco metodológico na formação inicial de professoras na Baixada Fluminense, pois rompemos com concepções reducionistas que vinculam a docência à mera aplicação de técnicas.

Ao se reconhecerem como profissionais capazes de produzir conhecimento, de pensar a escola e de agir sobre a realidade, residentes afirmaram-se como intelectuais da educação, autoras de suas próprias trajetórias formativas e sujeitos históricos implicados nas disputas por uma escola mais justa, democrática e plural. É nesse reconhecimento de si, construído entre os desafios da escola pública, extensões das políticas de formação e os

sentidos atribuídos à própria experiência que se apresenta como projeto uma proposta de pensar a formação de professoras - potente, emancipada e entrelaçada à vida real.

Que portas se abrem a partir daqui? É difícil mensurar o destino e as implicações de trajetórias que escolheram de forma insurgente inscrever na vida a profissão docente. Sabemos que o processo de escreverem sobre si, sobre o vivido e sobre suas projeções possibilitou que elaborassem uma macrovisão, em contradição aos silenciamentos impostos por modelos de formação normativos e colonizadores.

Fica, portanto, o convite à continuidade... Um convite genuinamente provocador, como também é a docência. Convite a pensar em formação de professoras e professores como espaço de diálogo, autoria e resistência. E que escrever e viver a docência – com coragem, verdade e poesia – seja cada dia mais um ato de ciência.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. Tradução de Christina Baum. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. 63 p.

ALEXANDRE, M. L. B. da S. **Memória e escrita da História Iguaçuana: uma análise da prática memorialista pela Arcádia Iguaçuana de Letras - AIL** (Nova Iguaçu, 1950-1960). Revista do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, v. 14, p. 211-225, 2018.

ALVES, José Cláudio Souza. **Dos barões ao extermínio: uma história da violência na Baixada Fluminense**. Associação de Professores e Pesquisadores de História, CAPPH-CLIO, 2020.

ARCENIO, Cláudia Rodrigues do Carmo. **Travessias iguaçuanas de letramento escolar: narrativas sobre os programas federais de formação continuada de professores alfabetizadores** (1990-2020). 277 f. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2022.

AZEVEDO, Vanessa et al. Transcrever entrevistas: questões conceituais, orientações práticas e desafios. **Revista de Enfermagem Referência**, v. 4, n. 14, p. 159-167, 2017.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Lei nº 10.933, de 11 de agosto de 2004. Dispõe sobre o **Plano Plurianual para o período 2004/2007**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.933.html. Acesso em: 11 out. 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**. Brasília, 2007.

BRASIL. Parecer nº 3.716/1974. Institui o **Estatuto da UFRRJ**, 1974.

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa Residência Pedagógica. Brasília: CAPES, 2018a.

BRASIL. Decreto nº 6.064, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre o **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.html. Acesso em: 11 out. 2025.

BRASIL. Edital CAPES nº 06/2018. **Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica**. Brasília: CAPES, 2018b.

BRASIL. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 018/2010/CAPES – PIBID**. Brasília, 2010b.

BRASIL. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 001/2011. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Brasília, 2011.

BRASIL. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 011/2012. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Brasília, 2012.

BRASIL. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 066/2013. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Brasília, 2013b.

BRASIL. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 007/2018. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Brasília, 2018a.

BRASIL. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica**. Brasília, 2018b.

BRASIL. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 82, de 26 de abril de 2022**.

BRASIL. Edital nº 01/2020. **Programa de Residência Pedagógica**. Brasília: CAPES, 2020.

BRASIL. Edital nº 24/2022. **Programa de Residência Pedagógica**. Brasília: CAPES, 2022.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Didática em questão**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas**. Educação, Porto Alegre [online], v. 37, n. 01, p. 33-41, 2014.

COSTA, C. P. O. **A Baixada Fluminense e as recentes emancipações políticas: historiografias, identidade e ensino de história**. Tese (Doutorado em História Social) – UERJ, 2019.

DA CONCEIÇÃO PASSEGGI, Maria; DE SOUZA, Elizeu Clementino; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista-UFMG**, v. 27, n. 1, p. 369-386, 2011.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 267-282, 2006.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto. Prefácio Pierre Dominicé; tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (orgs.). **Escrevivência: a escrita de nós**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

EVARISTO, Conceição. **Escrevivência: a escrita de nós**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FARIA, Juliana Batista; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? **Revista Educação Pública**, Cuiabá, nº 69, p. 333–356, maio/agosto 2019.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. São Paulo: Artes Médicas, 1986.

FIORIN, José Luiz de. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FONTURA, H. A. (Org.). **Residência Pedagógica: percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ**. Niterói: Intertexto, 2011. p. 107-118.

FONTURA, H. A. da. **Residência Pedagógica: investigação-ação com professores egressos da Faculdade de Formação de Professores da UERJ**. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 307-372, 2011a.

FREIRE, Ana M. A. Notas explicativas. In: FREIRE, Paulo (Org.). **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014a. p. 273-333.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GATTI, Bernardete A. et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014. Disponível em: http://www.fcc.org.br/biblioteca/publicacoes/textos_fcc/arquivos/41/arquivoAnexado.pdf. Acesso em: 11 out. 2025.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, B.; ANDRÉ, M.; GIMENES, N.; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

GATTI, B. A. Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. **Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, 29(57), 15-28, 2020.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

LIMA, Everaldo José da Silva; SILVA, Jamerson Antônio de Almeida. Analisando as concepções trabalho e formação docente nos governos Lula e Dilma através do PIBID. **Revista Administração Educacional**, Recife, UFPE, v. 10, n. 1, p. 4-20, jan./jun. 2019.

MARTINS, E. Família e escola no contexto de um programa de residência pedagógica: um estudo a partir do enfoque histórico-cultural. **Educação, Sociedade & Culturas**, São Paulo, n. 37, p. 89-107, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo; DA SILVA FRADE, Isabel Cristina Alves (Ed.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Belo Horizonte: Oficina Universitária, 2014.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), 2017.

NÓVOA, António. Os lugares da teoria e os lugares da prática da profissionalidade docente. **Revista Educação em Questão**, vol. 30, n. 16, p. 197-205, set./dez. 2007.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2014.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de; SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. Bakhtiniana: **Revista de Estudos do Discurso**, v. 9, p. 184-205, 2014.

POLLAK, M. **Memória e identidade social**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

POLLAK, M. **Memória, esquecimento e silêncio**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, n. 3, 1989.

ROCHA, Renata Melo; AZEVEDO, P. B. de. O narrar sobre si e a escrivência: o lugar da escrita autobiográfica em pesquisa sobre formação de professoras negras. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. 3, p. 1345-1359, 2021. DOI: 10.5216/ia.v46i3.68429.

ROCHA, Renata Melo; ARCENIO, Claudia Rodrigues do Carmo; DE AZEVEDO, Patricia Bastos. Travessias femininas: o ateliê biográfico de projeto como dispositivo formativo e de construção de narrativas. **Revista Transmutare**, v. 8, 2023.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Rev. Educ. PUC-Campinas**, Campinas, n. 22, p. 191-202, maio/ago. 2017.

ROLDÃO, M. do C. Investigação como instrumento da formação profissional de docentes. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 13, n. 28, p. 79-90, 2021. DOI: 10.31639/rbpf.v13i28.545. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/545>. Acesso em: 25 jul. 2025.

RODRIGUES, A. **De Maxambomba a Nova Iguaçu (1833-90's): economia e território em processo**. Dissertação (Mestrado em História) – UFRJ, Rio de Janeiro, 2006.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues et al. Multiletramentos na escola: uma entrevista com Roxane Rojo. **Educitec-Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 8, p. e199822-e199822, 2022.

ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Coleção Explorando o Ensino: Língua Portuguesa, Ensino Fundamental, vol. 19, p. 15-36, 2010.

SALES, J.; FORTES, A. (orgs.). **A Baixada Fluminense e a Ditadura Militar: movimentos sociais, repressão e poder local**. Curitiba: Editora Prismas, 2016.

SILVA, L. H. P. De. **Recôncavo da Guanabara à Baixada Fluminense: leitura de um território pela história**. Revista de História da Uniabeu, v. 3, p. 17, 2013.

SILVA, Percival Tavares da. **Bolsas de estudo no ensino fundamental privado, entre a universalidade de direito à educação e o clientelismo na educação: o caso de Nova Iguaçu/RJ**. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 2010.

SILVA, J. **A alfabetização e o programa de residência pedagógica: ações e contribuições na formação inicial de professores**. Devir Educação, v. 6, n. 1, e-547, 2022. DOI: 10.30905/rde.v6i1.547.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p. Praxis Educativa, v. 15, 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização: o saber, o fazer, o querer**. In: MORTATTI, M. R. L.; DA SILVA FRADE, I. C. A. (Ed.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Belo Horizonte: Oficina Universitária, 2014. p. 27-35.

SOBREIRA, J. L. B. **Desafios para uma formação inicial qualificada dos profissionais da educação sobre a prática do ensino: um estudo sobre o Projeto de Lei de Residência Pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. 186 f.

SOUZA, R. A. **O significado social dos cursos de licenciatura do Campus Nova Iguaçu da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro para a Baixada Fluminense.** Dissertação (Mestrado) – UFRRJ, Seropédica, 2016.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, Brian; BAGNO, Marcos. **Perspectivas interculturais sobre o letramento.** Filologia e Linguística Portuguesa, n. 8, p. 465-488, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2020.

UFRRJ. **História da UFRRJ.** Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://institucional.ufrj.br/ccs/historia-da-ufrj>. Acesso em: abr. 2024.

UFRRJ. **Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE/UFRRJ).** Deliberação nº 142, de 07 de agosto de 2006. Autorizou o funcionamento do curso de Graduação em Pedagogia no Campus Seropédica. Seropédica: UFRRJ, 2006.

UFRRJ. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2006-2011.** Seropédica: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2006.

UFRRJ. **Chamada pública para apresentação de projetos institucionais – Edital 24/2022.** Seropédica: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2022.

UFRRJ. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Seropédica: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2022.

UFRRJ. **Minuta do subprojeto A Pedagogia e a alfabetização: as práticas de leitura e escrita das crianças e suas famílias como base.** Seropédica: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2022a.

VIEIRA, S. L. **Ser professor: pistas de investigação.** Brasília: Editora Plano, 2002. 166 p.

SIMÕES, M. R. **A cidade estilhaçada: reestruturação econômica e emancipações municipais na Baixada Fluminense.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2006.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Campus Nova Iguaçu
Instituto Multidisciplinar
Departamento Educação e Sociedade**



REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PESQUISAS EM AMBIENTE VIRTUAL

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa intitulada “O fazer-se pedagoga pelas escritas de residentes do Programa Residência Pedagógica da UFRRJ”. O objetivo desta pesquisa é compreender a construção dos saberes docentes através das escritas autobiográficas de residentes do Programa Residência Pedagógica da UFRRJ. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é Renata Melo Rocha, aluna do Programa de Pós Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Você receberá os esclarecimentos necessários antes, durante e após a realização da pesquisa, e asseguro que seu nome será mantido no mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a.

As informações serão obtidas da seguinte forma:

Esta pesquisa utilizará como procedimento metodológico qualitativo a realização de ateliês biográficos de projetos, por meio de cinco encontros, previstos no cronograma da pesquisa, a serem realizados com as participantes. Gravações de áudio e registro fotográfico poderão ser utilizadas, desde que autorizadas a partir do Termo de uso de imagem e voz. Todas as informações coletadas pela pesquisa serão analisadas em caráter estritamente científico.

Sua participação envolve os seguintes riscos: desconforto emocional relacionado à presença do pesquisador, alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias, alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões conduzidas pela pesquisa, ausência de disponibilidade de tempo para responder ao instrumento investigativo, interferência na vida e na rotina dos participantes e possível desconforto relacionado à divulgação de imagem, quando houver registros fotográficos e gravações de áudio. Contudo, a pesquisa será desenvolvida de modo a evitar e/ou reduzir os potenciais desconfortos e riscos mínimos associados, através de roteiro de pesquisa objetivo que privilegie a socialização, explicitação e encadeamento de ideias referentes apenas ao campo pesquisado. Além disso, garantir-se-á local reservado e liberdade para que os participantes não respondam quaisquer assuntos e/ou questões a serem julgadas desconfortáveis. Será garantido respeito ao anonimato e a possibilidade de interrupção de participação, caso assim o participante desejar, sem danos e prejuízos à pesquisa e a si próprios; à confidencialidade e à privacidade; proteção à imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de auto-estima, de prestígio e/ou econômico – financeiro. No que se refere aos registros fotográficos, vale ressaltar que não haverá identificação dos participantes e que tais registros serão realizados com desfoque de rostos e demais identificações, sendo os registros fotográficos e de áudio de uso estritamente documental (registros de diferentes momentos da feitura do ateliê biográfico). Possíveis registros fotográficos e gravações de áudio apenas serão realizados mediante a autorização do Termo de uso de

imagem e voz entregue aos participantes no início da pesquisa. Todas as informações coletadas pela pesquisa serão analisadas em caráter estritamente científico. Além disso, incluem-se os riscos característicos do ambiente virtual em função das limitações das tecnologias utilizadas como a possibilidade de compartilhamento indevido de dados, alguma interrupção nos serviços de nuvem contratados, falhas nos servidores, erros humanos, vírus e/ou invasões, entre outros que possam causar danos colaterais não previstos.

Vale ressaltar que a sua participação auxiliará pesquisadores e professores a i) entenderem a construção dos saberes docentes no processo de formação inicial dos estudantes de Pedagogia; ii) identificarem as contribuições e contradições da participação dos estudantes da Pedagogia em programas formativos, como Programa Residência Pedagógica; iii) a reconhecerem os atravessamentos na relação contemporânea universidade-escola e os impactos dessa relação na formação dos futuros professores.

Você está sendo consultado sobre seu interesse e disponibilidade de participar desta pesquisa. Você é livre para escolher participar ou não, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento, sem qualquer problema ou prejuízo, não acarretando penalidade alguma para você.

Caso você desista de participar da pesquisa, você poderá solicitar a exclusão dos dados coletados a qualquer momento. Nesse caso, você deverá enviar e-mail para renatarosjm@gmail.com, solicitando a exclusão dos seus dados coletados. Caso você desista, eu, na condição de pesquisador responsável, assumo o compromisso de retirar seu consentimento, assim como excluir seus dados da pesquisa e do banco de dados.

Você não será remunerado por participar da pesquisa. Todas as informações obtidas por meio de sua participação serão de uso exclusivo para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável. Caso a pesquisa resulte em dano pessoal, o ressarcimento e indenizações previstos em lei poderão ser requeridos pelo participante. Você poderá ter acesso aos resultados da pesquisa quando ela terminar, caso tenha interesse.

Caso você tenha qualquer dúvida com relação à pesquisa, entre em contato com a pesquisadora através do telefone (21) 981774120, pelo e-mail renatarosjm@gmail.com e endereço institucional Av. Gov. Roberto Silveira, s/n -Moquetá, Nova Iguaçu -RJ, 26020-740.

Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, situada na BR 465, km 7, Seropédica, Rio de Janeiro, pelo telefone (21) 2681-4749 de segunda a sexta, das 09:00 às 16:00h, pelo e-mail: eticacep@ufrrj.br ou pessoalmente às terças e quintas das 09:00 às 16:00h.

No caso de aceitar participar da pesquisa, você e o pesquisador devem rubricar todas as páginas e também assinar as duas vias deste documento. Uma via é sua, e a outra via ficará com o(a) pesquisador(a).

Para mais informações sobre os direitos dos participantes de pesquisa, leia a **Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa** elaborada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), que está disponível no site:

http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf

Consentimento do participante

Declaro estar de acordo em participar da presente pesquisa e que foram esclarecidas as dúvidas relacionadas aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos metodológicos, assim como os riscos e benefícios, sabendo que posso desistir a qualquer momento, durante e após a realização da pesquisa. Autorizo a divulgação dos dados obtidos neste estudo, desde que mantida em sigilo minha identidade.

Se aceitar participar, você deve salvar e/ou imprimir este documento para o caso de precisar destas informações no futuro.

Nome _____ do _____ (a)
participante: _____

Assinatura: _____ Local e data Nova Iguaçu, 21 de outubro de 2024.

Declaração do pesquisador

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante (ou representante legal) para a participação neste estudo. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos, informando que enviaremos uma via desse Registro de Consentimento para o e-mail do participante.

Nome do Pesquisador: Renata Melo Rocha

Assinatura: _____

Local/data: Nova Iguaçu, 21 de outubro de 2024.

Nome do auxiliar de pesquisa/testemunha (Se houver):

Assinatura: _____

Local/data: _____

**Este registro foi elaborado com base no modelo de TCLE do CEP/Unifesp e orientações do CEP/IFF/Fiocruz.*

ANEXOS – Minuta de Projeto da Pedagogia IM - UFRRJ à Capes (2022-2024)

MINUTA DO TEXTO ENVIADO À CAPES PARA PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA UFRRJ – (2022-2024)

A PEDAGOGIA E A ALFABETIZAÇÃO - AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DAS CRIANÇAS E SUAS FAMÍLIAS COMO BASE

1. IDENTIFICAÇÃO DO SUBPROJETO

1.1. Área:

28- Pedagogia

1.2. Curso(s) de Licenciatura Participante(s):

(Pedagogia IM 72 e PEDAGOGIA IE -

1.3. Número de licenciandos matriculados: 411

(se o subprojeto tiver mais de um curso, informar o dado individual para cada curso)

1.4. Quantidade de núcleos: 2

1.5. Número desejado de alunos bolsistas: 30

1.6. Número desejado de alunos voluntários: 6

1.7. Número desejado de preceptores: 6

1.8. Município(s)/UF de localização da(s) Escola(s)-campo:

2. OBJETIVOS

1) Desenvolver habilidades necessárias à construção de saberes de alfabetização entre os alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em especial no contexto pandêmico e pós-pandêmico; 2) Reconhecer as dificuldades advindas do ensino remoto na alfabetização dos estudantes no período pandêmico afim de contribuir para a reorganização do trabalho docente nesta fase de ensino; 3) (Re)conhecer e utilizar o Sistema de Escrita Alfabética de forma prazerosa, contextualizada e significativa, em especial com base nas práticas de leitura e escrita das crianças e suas famílias; 4) Fomentar a aprendizagem do trabalho pedagógico com a linguagem oral e escrita através da produção das narrativas das histórias de vida das crianças; 5) Implementar atividades com as diferentes modalidades de textos de modo que estes possam se configurar como gêneros textuais; 6) Potencializar o reconto de histórias como recurso de apropriação da linguagem escrita e favorecimento da exposição oral de textos; 7) Contribuir com a reflexão da constituição da identidade das crianças no que diz respeito a reconhecerem-se como cidadãs da cultura escrita; 8) Promover a metodologia de projetos de trabalho como um caminho viável de ensino e aprendizagem para a alfabetização, da leitura e da escrita; 9) Produzir material didático sistematizado para os dois primeiros anos do ensino fundamental que auxiliem o desenvolvimento das diferentes consciências linguísticas, a construção da reflexão sobre a aquisição do sistema de escrita alfabética e trabalho com práticas de leitura e de escrita de forma contextualizada, conforme está colocado na Política Nacional de Alfabetização; 10) Produzir material didático para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contemplando a diversidade de gêneros discursivos que constituem as práticas de linguagem dos diversos campos de atuação da vida cotidiana, focalizando o impacto das novas tecnologias na produção do conhecimento, em especial do período pandêmico e pós-pandêmico, nas práticas de leitura e escrita, conforme está colocado na Base Nacional Comum Curricular; 11) Favorecer a formação inicial docente como um lugar de escuta e reflexão do que se faz e do que se pensa sobre o trabalho com a linguagem na

educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; 12) Estimular a crescente autonomia pedagógica do licenciando em formação, visando à inovação, à ética profissional, à criatividade, à inventividade e à interação entre a universidade e a escola; 13) Instigar nos licenciandos o exercício da docência, fazendo-os conhecer, compartilhar e buscar possíveis elucidações para o processo ensino-aprendizagem no trabalho com a linguagem na educação básica, levando em consideração as diretrizes curriculares da Base Nacional Comum Curricular e os saberes das crianças; 14) Contribuir com a formação continuada dos professores da educação básica em exercício nas escolas participantes do projeto; 15) Integrar os licenciandos com a comunidade escolar, orientando-os para a vivência no e com o cotidiano de uma escola pública; 16) Trabalhar com diferentes metodologias que contribuam para o desenvolvimento das competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular, relacionando-as constantemente com a cultura infantil e familiar presente nas escolas; 17) Potencializar a criticidade, a reflexão das propostas educacionais desenvolvidas no diálogo com residentes e preceptores; 18) Incentivar no licenciando um olhar investigativo e reflexivo no exercício de sua formação; 19) Valorizar o trabalho coletivo, incentivando à ação crítica e cooperativa para a construção do conhecimento; 20) Contribuir com a formação das crianças atendidas pelo subprojeto de Pedagogia; 21) Publicizar as produções textuais (em diferentes gêneros) produzidas, pelas crianças, pelos preceptores e pelos residentes, durante o desenvolvimento deste subprojeto; 22) Aperfeiçoar as habilidades de leitura, de escrita e de fala dos alunos e alunas da Educação Básica, assim como dos preceptores e dos licenciandos participantes do subprojeto; 23) Implementar o registro do trabalho realizado por meio do portfólio reflexivo de modo que residentes e preceptores tenham a escrita como aliada da construção da formação docente.

3. CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS

O Programa Residência Pedagógica tem se demonstrado muito enriquecedor na prática docente do grupo tanto para a coordenadora, as preceptoras e os/as residentes. Através da união e parceria entre a escola e a universidade, proposta nas reuniões semanais, discussões de textos, planejamentos participativos e na prática pedagógica nas escolas, este subprojeto propõe olhar o processo de alfabetização como algo que precisa ser prazeroso e estimulado desde cedo com os alunos, contextualizado nas vivências dos alunos e das suas famílias, repensando algumas atitudes ultrapassadas, principalmente as relacionadas com métodos que costumam trabalhar só com memorização e repetição de conteúdos (sobre os métodos ver MORTATTI, 2006).

O programa objetiva um engrandecimento como profissionais da educação, tendo mais sensibilidade e um olhar diferenciado para cada aluno, respeitando sua singularidade e tempo para aprender, pois muitas vezes aquilo que foi planejado com um determinado aluno poderá não servir para uma outra criança e é exatamente assim que a barreira de ensinar tudo a todos de uma única forma vai sendo quebrada.

Assim, o programa residência pedagógica é de suma importância para a formação das/os futuros docentes pedagogos, trazendo a possibilidade de estudar e pesquisar a fundo sobre alfabetização e maneiras diversas de trabalhar atividades que sejam significativas e criativas para as crianças. Trazendo reflexões sobre como construir uma prática pedagógica inovadora onde a criança seja atuante, incluindo e pensando propostas de alfabetização em consonância com a realidade do aluno.

Destacamos a importância do Programa de Residência Pedagógica para um aprofundamento teórico relacionado com a prática, em uma verdadeira práxis pedagógica, entrelaçando o diálogo com diversos autores, com as vivências em sala de aula das preceptoras e residentes, trazendo questionamentos dos residentes significativos para a compreensão e o aprofundamento no

conhecimento das diversas teorias, métodos e práticas pedagógicas, bem como refletindo para que a alfabetização que seja significativa para cada aluno, pois alfabetizar vai muito além de apresentar letras, palavras soltas ou frases e textos que não fazem sentido para o aluno, sendo possível uma alfabetização onde a criança é a protagonista de seu aprendizado (com base nos ensinamentos de CARVALHO, 2005).

É possível afirmar que o programa residência pedagógica contribuirá muito com a formação do futuro docente, mas também com a formação contínua das preceptoras, auxiliando a repensar a prática de sala de aula em busca de uma aprendizagem de qualidade, associando a realidade da sala de aula com os tempos de aprendizagem de cada criança, renovando e reinventando modos de docência, de modo a alcançar seus objetivos, pois alfabetizar não é uma tarefa fácil, mas os resultados alcançados com ela são compensatórios, ao ver o desenvolvimento do aluno, possibilitando avançar em meio diversas frustrações que podem ocorrer no percurso (como as do ensino remoto), bem como acreditando na profissão e na prática pedagógica.

Além disso, o desenvolvimento do programa e dos trabalhos, portfólios e relatórios apresentados no mesmo serão objeto de pesquisa tanto para a melhoria do estágio supervisionado obrigatório quanto para pesquisas diversas. Esperamos também que a concretização de escritos/relatórios possam materializar o aprendido, sendo este um dos elementos propulsores no redesenho do estágio supervisionado no curso de Licenciatura em Pedagogia, uma vez que almejamos o estágio como espaço de reflexão e ensaios de táticas, intervenções e ações educativas do fazer docente. O subprojeto pretende registrar e sistematizar, por escrito, as contribuições do programa para o aperfeiçoamento do estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Pedagogia. Tais registros serão objetos de encontro com a coordenação do curso e com a comissão de estágio. As referidas reuniões serão abertas a todos os licenciandos que desejarem participar.

Ressaltamos, assim, que pretendemos propiciar pelo menos dois encontros, sendo estes previstos na terceira e quarta etapa do cronograma de atividades, quando todos os participantes do programa já terão construído um acúmulo de aproximação e aprendizagem sobre a relevância de se pensar em um estágio supervisionado mais próximo e dialógico à realidade educacional e mais formativo do ponto de vista qualitativo para a formação inicial docente.

Além disso, como já previsto no plano de atividades do residente, pretendemos produzir escritos em forma de artigos científicos, relatos de experiências e possivelmente monografias que possam registrar e sistematizar as reflexões construídas sobre possíveis remodelações do estágio supervisionado obrigatório.

4. JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA

A iniciação a docência durante a formação é um momento importante na formação de professores em que o futuro docente busca efetuar a ligação entre a teoria e prática. É o momento de confrontação com a realidade, muitas vezes acontecendo choques de realidade que podem ser motivadores ou desanimadores dependendo da forma como estes forem resolvidos. Assim, visando diminuir tais choques e o conflito entre a cultura da escola e a cultura, que pode causar dificuldades na recepção dos futuros professores nas escolas, bem como visando uma formação docente que vá além da inicial, mas que se transforme em uma verdadeira formação docente para toda a vida. Como defende Nóvoa (1992), a formação deve estimular a perspectiva crítico-reflexiva, um pensamento autônomo, que valorize o saber da experiência, assim enfatizamos que o modelo da formação continuada carece da reflexão dos professores sobre a sua prática cotidiana, é isso que motivamos com este projeto de residência pedagógica.

É consenso acadêmico atualmente que o foco na formação do professor traz consequências na melhoria do ensino como todo, em especial dos discentes que são ensinados por este professor em formação constante, assim o nosso foco específico deste subprojeto é a alfabetização,

compreendendo a mesma de forma ampla abrangendo todas as atividades pedagógicas neste período inicial da criança na escola, nomeadamente da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Neste âmbito, não podemos deixar de destacar que após a pandemia da Covid-19, esta fase tem sofrido ainda mais com os atrasos causados pelo ensino remoto e a dificuldade de acesso dos alunos a este ensino por diversos motivos. Os docentes das escolas têm clamado por apoio para conseguir fazer com que os estudantes deste período inicial escolar consigam ultrapassar as dificuldades e que sejam alfabetizados de uma forma mais consistente. Neste sentido, nossos objetivos específicos deste projeto visam que tal alfabetização seja realizada de forma prazerosa, contextualizada e significativa, assim tanto os residentes, como os preceptores serão incentivados a refletir sobre as melhores formas de se alfabetizar, bem como os próprios estudantes das escolas serão beneficiados neste processo.

5. ITENS DE PLANEJAMENTO E PRODUÇÃO DO SUBPROJETO

5.1. PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES DO SUBPROJETO E METODOLOGIA DE IMPLEMENTAÇÃO

5.1.1. ATIVIDADE

ATIVIDADES		
Atividade	Participantes envolvidos	Metodologia de implementação
Preparação - Estudo sobre conteúdos das áreas e metodologia de ensino	Docentes orientadores (bolsistas e voluntários); preceptores e residentes (bolsistas e voluntários).	Análise e seleção de conteúdos em consonância com o currículo escolar e os objetivos do subprojeto. Para essas ações, serão realizadas atividades didático-pedagógicas através de reuniões na Universidade, com os docentes orientadores e preceptores; e na escola-campo, com o preceptor. A partir dos conteúdos selecionados, serão conduzidas atividades acadêmicas diversificadas que contribuam para a formação dos residentes no âmbito das metodologias de ensino, tendo como referências as práticas de metodologias ativas, integradas aos recursos tecnológicos, e desenvolvimento de materiais didáticos e produtos acadêmicos. Os resultados dessas experiências formativas, concretizadas pela aplicação prática dos métodos escolhidos e materiais didáticos elaborados em consonância com a BNCC, serão considerados para a elaboração dos produtos técnicos e acadêmicos, na forma de relatórios, relatos de experiência, resumos para eventos, artigos ou qualquer outra forma eficiente de publicização, como elaboração de atividades didáticas online, por exemplo.
Elaboração e execução de planos de aula.	Docentes orientadores (bolsistas e voluntários); preceptores e residentes (bolsistas e voluntários).	Constituição de planos de aula a partir do diálogo permanente com o docente orientador e o preceptor da escola-campo. Serão realizadas atividades formativas ministradas pelos docentes orientadores e preceptores, com o objetivo de familiarizar os residentes sobre a importância do currículo escolar e a abordagem sistemática de seus conteúdos através dos

		planos de aula. Os residentes realizarão leituras de material sobre didática do ensino, as quais direcionarão discussões com os docentes orientadores e preceptores. A partir das experiências dos preceptores na escola, os residentes serão orientados nos ajustes e utilização dos planos de aula propostos, o que contribuirá para o aprimoramento profissional desses licenciandos em formação, que terão oportunidade de desenvolver segurança e independência no uso de metodologias didáticas na futura vida docente.
Acompanhamento das atividades didáticas promovidas pelos residentes no âmbito escolar	Docentes orientadores (bolsistas e voluntários); preceptores e residentes (bolsistas e voluntários).	Acompanhamento sistemático dos preceptores e dos docentes orientadores, das atividades didáticas desenvolvidas pelos residentes na escola e nas salas de aula, considerando a integração com os estudantes. A abordagem discursiva é um aspecto essencial para a formação do futuro pedagogo. Reconhecer os modos de fala e a variedade dialetal que compõem o discurso discente é uma variante necessária para a interlocução docente/discente, especialmente, na construção da confiança entre professor e aluno. Um outro aspecto importante é a ser acompanhado é com relação à mediação dos conteúdos. Reconhecer os modos de aprender dos estudantes faz parte do processo de formação do residente.
Avaliação das atividades didáticas promovidas pelos residentes no âmbito escolar	Docentes orientadores (bolsistas e voluntários); preceptores e residentes (bolsistas e voluntários).	A avaliação do trabalho do residente será feita de modo contínuo a fim de garantir a alteração de estratégias didáticas durante o percurso de formação do discente. A avaliação será feita pelo professor regente, o qual acompanhará in loco a atuação com os alunos, bem como a habilidade, desenvoltura e grau de conteúdo durante seu desempenho na sala de aula. O receptor e o docente orientador avaliarão o impacto da experiência docente no residente, considerando seu conhecimento teórico, sua organização metodológica e sua capacidade de improviso.
Análise de desempenho dos residentes no âmbito escolar	Docentes orientadores (bolsistas e voluntários); preceptores e residentes (bolsistas e voluntários).	A análise de desempenho dos residentes será elaborada a partir do processo avaliativo processual e subsidiará a elaboração dos portfólios, textos acadêmicos e relatório final. Sua finalidade é produzir um instrumento de acompanhamento, junto com os instrumentos avaliativos, dos processos de aprendizagem dos residentes.
Planejamento de seminário final das atividades do Programa Residência Pedagógica	Docentes orientadores (bolsistas e voluntários); preceptores e residentes (bolsistas e voluntários).	O planejamento do seminário será organizado em partes. Para essas ações, serão realizadas reuniões na universidade, com os docentes orientadores e preceptores; e na escola-campo, com o preceptor. A partir dos conteúdos selecionados, serão definidas as

		mesas temáticas e as palestras de abertura e encerramento. O seminário ocorrerá nos campi de Nova Iguaçu e Seropédica, respectivamente, tendo como público alvo os professores dos municípios envolvidos e os licenciandos dos cursos de licenciaturas e pedagogia.
--	--	--

5.1.2. PARTICIPANTES ENVOLVIDOS

5.1.3. METODOLOGIA DE IMPLEMENTAÇÃO

5.2. PLANEJAMENTO DA CARGA HORÁRIA DE ATIVIDADES DOS RESIDENTES

Planejamento da carga horária de atividades dos residentes	
Atividade	Carga Horária
Constituição de planos de aula a partir do diálogo permanente com o docente orientador e o preceptor.	36h total
Regência com acompanhamento do preceptor.	120h total
Preparação: 1- Estudo sobre conteúdos das áreas e metodologia de ensino; 2- Contato com a atividade docente por meio da ambientação na escola e da observação semi-estruturada em sala de aula; 3- Elaboração de Relatório do residente juntamente com o preceptor e o docente orientador; 4- Avaliação da experiência.	254h total

5.2.1. ATIVIDADE

5.2.2. CARGA HORÁRIA

5.3. PRODUÇÕES/PRODUTOS ESPERADOS E FORMAS DE DIVULGAÇÃO

5.3.1. PRODUÇÃO/PRODUTO

5.3.2. FORMA DE DIVULGAÇÃO

5.3.1 Produção/Produto (até 1000 caracteres)	5.3.2 Forma de divulgação (até 1000 caracteres)
Produzir material didático sistematizado para os dois primeiros anos do ensino fundamental que auxiliem o desenvolvimento das diferentes	Divulgação junto à escola, os preceptores,

consciências linguísticas, a construção da reflexão sobre a aquisição do sistema de escrita alfabética e trabalho com práticas de leitura e de escrita de forma contextualizada, conforme está colocado na Política Nacional de Alfabetização	residência e os discentes das escolas nas atividades pedagógicas.
Produzir material didático para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contemplando a diversidade de gêneros discursivos que constituem as práticas de linguagem dos diversos campos de atuação da vida cotidiana, focalizando o impacto das novas tecnologias na produção do conhecimento, em especial do período pandêmico e pós-pandêmico, nas práticas de leitura e escrita, conforme está colocado na Base Nacional Comum Curricular	Divulgação junto à escola, os preceptores, residência e os discentes das escolas nas atividades pedagógicas.
Publicizar as produções textuais (em diferentes gêneros) produzidas, pelas crianças, pelos preceptores e pelos residentes, durante o desenvolvimento deste subprojeto	Divulgação por meio de murais na escola e fotos divulgadas na internet em sítio a ser elaborado.
Implementar o registro do trabalho realizado por meio do portfólio reflexivo de modo que residentes e preceptores tenham a escrita como aliada da construção da formação docente	Divulgação por meio da entrega dos portfólios, bem como da produção de artigos para divulgar os trabalhos realizados.