

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL MESTRADO**

**GABRIELA SAUERESSIG**

**TORNAR-SE PROFESSOR(A):  
Análise das práticas formativas do Programa Residência Pedagógica no curso  
de Pedagogia**

**São Leopoldo  
2023**

GABRIELA SAUERESSIG

**TORNAR-SE PROFESSOR(A):**

**Análise das práticas formativas do Programa Residência Pedagógica no curso de Pedagogia**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Eli Terezinha Henn Fabris

São Leopoldo

2023

S255t Saueressig, Gabriela.

Tornar-se professor(a) : análise das práticas formativas do Programa Residência Pedagógica no curso de Pedagogia / Gabriela Saueressig. – 2023.

121 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

"Orientadora: Profa. Dra. Eli Terezinha Henn Fabris."

1. Experiência. 2. Formação de professores. 3. Pedagogia. 4. Programa residência pedagógica. 5. Coformação. I. Título.

CDU 37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Bibliotecária: Amanda Schuster – CRB 10/2517)

GABRIELA SAUERESSIG

**TORNAR-SE PROFESSOR(A):**

**Análise das práticas formativas do Programa Residência Pedagógica no curso  
de Pedagogia**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Aprovado em 24 de março de 2023.

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Eli Terezinha Henn Fabris – Orientadora – UNISINOS

---

Profa. Dra. Kamila Lockmann – FURG

---

Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva – UNISINOS

## **AGRADECIMENTOS À CAPES**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Dedico esta dissertação à Clarice Salete Traversini, minha maior incentivadora como pesquisadora e uma estrela que brilha hoje no céu.

## **AGRADECIMENTOS**

O trabalho de escrever uma dissertação não é uma tarefa solitária, envolve várias pessoas, leituras e diálogos que permitem ampliar e adquirir novos conhecimentos. Alguns foram incentivadores desta pesquisa desde os primeiros desejos de traçar o seu esboço. Sandra me acompanhou desde a criação desta pesquisa até os primeiros passos dados nela e sou grata por este apoio. Clarice foi incentivadora e fonte de apoio nesta caminhada até o dia em que o Senhor a chamou para a sua morada. Pode parecer estranho, mas ela deve mandar uma força extra do local onde ela está para a continuidade desta pesquisa.

À minha orientadora meu muito obrigada, por cada conselho, indicação de leitura e por aturar minhas manias de organização, de não usar o WhatsApp e por me ensinar que dizer a verdade e assumir nossas ações são o melhor caminho sempre.

A Lisiane, Regina e Maicon sou grata pelo incentivo em cada um dos momentos, no começo da caminhada e ao longo dela. Em especial, por não me permitirem desistir desta pesquisa. O incentivo deles foi a força que me fez continuar esta caminhada até aqui.

Agradeço a minha família, que precisou me aturar nos momentos em que eles não entendiam que estar com livros ou diante de um computador era um momento de estudo e de trabalho. Por vezes, a família não conseguia entender e me deixava cuidando dos sobrinhos nos momentos em que eu mais precisava me concentrar. Ainda assim, foi momento de exercitar o estudo em meio à bagunça e à brincadeira das crianças, algo tão difícil para quem pensa muito e precisa do silêncio para se organizar.

Aos colegas do Mestrado, em especial os do meu Grupo de Pesquisa, com os quais muito partilhei e ainda partilho sobre a pesquisa, os estudos e a vida. Vocês me ajudaram e ainda me ajudam muito nesta caminhada.

A Deus pela vida e pelas virtudes que me ensinou a cultivar e por sempre me lembrar que o Amor é a fonte de tudo.

O mais curioso de tudo era que as árvores e outras coisas ao redor nunca mudavam de lugar. Por mais rápido que fossem, pareciam nunca passar por nada. 'Eu me pergunto se todas as coisas se movem conosco' pensou a pobre Alice, intrigada (CARROLL, 2021, p. 41).



## RESUMO

Neste trabalho apresento um estudo sobre o Programa Residência Pedagógica, no Subprojeto Pedagogia-UNISINOS. Como objetivo principal, compreendo e analiso o processo de tornar-se professor(a) a partir das narrativas dos estudantes do curso de Pedagogia e a partir da experiência como residente nesse Programa. Problematizo o Programa Residência Pedagógica buscando entender como ele contribui para o processo de tornar-se professor(a), auxiliando, dessa forma, no processo de formação dos alunos que integram o Subprojeto Pedagogia-UNISINOS. O material empírico consta de 39 relatórios de alunos residentes que registraram sua atuação no subprojeto indicado, referentes aos anos de 2020 e 2021, englobando o período da pandemia de Covid-19 até a retomada parcial das atividades presenciais nas escolas. Os conceitos de formação, práticas formativas, subjetivação e experiência foram centrais para o desenvolvimento da pesquisa. Especificamente, foram utilizadas teorizações sobre o conceito de experiência, tornar-se professor, no intuito de compreender e analisar as narrativas dos alunos residentes que realizaram suas práticas docentes, na experiência como residentes. A partir da análise desses relatórios, foi possível mostrar que o Programa Residência Pedagógica pode contribuir de forma significativa na preparação desses futuros docentes, uma vez que desenvolve práticas pertinentes à formação docente, desde que sejam tomados alguns cuidados em sua execução e entendimento de formação de professores. Os resultados apontam para práticas formativas atravessadas pela pandemia e seus percalços, em que tanto professores como alunos não tinham domínio das tecnologias, nem condições de acesso que permitissem uma docência remota. Os residentes não atuaram desenvolvendo uma docência no sentido da relação pedagógica entre aluno e professor, na qual o professor é referência para o ensino e a formação. Os modos de ser docente foram ainda os de uma escola já criticada antes da pandemia, ou seja, com uso de folhas de atividades e desenhos prontos, atividades baseadas em “modelos” arraigados na tradição pedagógica escolarizada.

**Palavras-chave:** Experiência. Formação de Professores. Pedagogia. Programa Residência Pedagógica. Coformação.

## ABSTRACT

In this work, a study on the Pedagogy Residency Program (*Programa Residência Pedagógica*), under the Pedagogy-Unisinos subproject, is considered. The main objective of this study is to understand and analyze the process of becoming a teacher from the students' narratives of the Pedagogy course and through their experiences as a resident in this program. It was problematized how the Pedagogy Residency Program contributes to the process of becoming a teacher, thus helping in the training process of students of the Pedagogy-UNISINOS subproject. Based on 39 reports from resident students that recorded their performance in the inserted subproject, referring to the years 2020 and 2021 and encompassing the period of the Covid-19 Pandemic until the partial resumption of presential activities in schools, a survey was carried out on the concepts of academic formation, formation practices, subjectivization, and experience. Specifically, theories about the concept of experience and becoming a teacher were used to understand and analyze the narratives of resident students who had experience with teaching. From the analysis of these reports, it was possible to show that the Pedagogy Residency Program can significantly contribute to the preparation of these future teachers, as it develops practices relevant to the academic formation of these individuals, provided that some care is taken in its execution. The results point to training practices crossed by the pandemic and its mishaps, in which both teachers and students did not master technologies or access conditions that would allow remote teaching. Residents did not act by developing teaching in the desired sense of the pedagogical relationship between student and teacher where the teacher is a reference for teaching and training. The ways of being a teacher were still from a school model already criticized before the pandemic, i.e., activity sheets and ready-made drawings, activities based on "models" rooted in the traditional school-based pedagogical methods.

**Keywords:** Experience. Teaching Academic formation. Pedagogy. Pedagogy Residency Program. Confirmation.

## LISTA DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| Figura 1 - Quantitativo de teses e dissertações encontradas | 22 |
| Figura 2 - Quantitativo geral de produções                  | 22 |
| Figura 3 - Quantitativo de produções por estados            | 23 |
| Figura 4 - Quantitativo de produções por universidades      | 23 |

## LISTA DE QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 1 - Quadro de Teses e Dissertações selecionadas                       | 24  |
| Quadro 2 - Pontos de ancoragem   | 30  |
| Quadro 3 - Documentos norteadores das práticas formativas (remoto)           | 67  |
| Quadro 4 - Documentos norteadores das práticas formativas (retomada parcial) | 68  |
| Quadro 5 - Planejamento, forma e organização (remoto)                        | 70  |
| Quadro 6 - Planejamento, forma e organização (retomada parcial)              | 72  |
| Quadro 7 - Folhas de atividades prontas (remoto)                             | 74  |
| Quadro 8 - Folhas de atividades prontas                                      | 75  |
| Quadro 9 - Planejamento participativo e colaborativo (remoto)                | 77  |
| Quadro 10 - Planejamento participativo e colaborativo (retomada parcial)     | 78  |
| Quadro 11 - Formações e reuniões (remoto)                                    | 80  |
| Quadro 12 - Contato com os alunos (remoto)                                   | 82  |
| Quadro 13 - Contato com os alunos (retomada parcial)                         | 83  |
| Quadro 14 - Autonomia das crianças: (remoto)                                 | 85  |
| Quadro 15 - Autonomia das crianças (retomada parcial)                        | 86  |
| Quadro 16 - Autonomia das crianças (remoto)                                  | 88  |
| Quadro 17 - Docência (remoto)  | 90  |
| Quadro 18 - Docência (retomada parcial)                                      | 92  |
| Quadro 19 - Docência (remoto)  | 93  |
| Quadro 20 - Plano de um aluno residente (GR 3)                               | 112 |
| Quadro 21 - Plano de um aluno residente (GR 5)                               | 112 |
| Quadro 22 - Plano de um aluno residente (GR 5)                               | 114 |

## LISTA DE SIGLAS

|           |  |
|-----------|--|
| ABNT      | Associação Brasileira de Normas Técnicas                           |
| BDTD      | Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses              |
| BNCC      | Base Nacional Comum Curricular                                     |
| CE        | Ceará  |
| ESTÁCIO   | Universidade Estácio de Sá   |
| GR        | Graduando  |
| LDB       | Lei de Diretrizes e Bases  |
| MEC       | Ministério da Educação   |
| METODISTA | Universidade Metodista de São Paulo                                |
| MG        | Minas Gerais   |
| PARFOR    | Programa Nacional de Formação de Professores da Educação<br>Básica |
| PA        | Pará   |
| PB        | Paraíba  |
| PIBID     | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência           |
| PPP       | Projeto Político Pedagógico  |
| PRP       | Programa Residência Pedagógica                                     |
| PUC MINAS | Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais                   |
| PUC SP    | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo                      |
| RJ        | Rio de Janeiro   |
| RS        | Rio Grande do Sul  |
| SP        | São Paulo  |
| UECE      | Universidade Estadual do Ceará                                     |
| UEPB      | Universidade Estadual da Paraíba                                   |
| UERJ      | Universidade do Estado do Rio de Janeiro                           |
| UFMG      | Universidade Federal de Minas Gerais                               |
| UFPA      | Universidade Federal do Pará                                       |
| UFSM      | Universidade Federal de Santa Maria                                |
| UFTM      | Universidade Federal do Triângulo Mineiro                          |
| UNIFESP   | Universidade Federal de São Paulo                                  |

UNISANTOS Universidade Católica de Santos  
UNIVATES Universidade do Vale do Taquari  
USP Universidade de São Paulo  
UNISINOS Universidade do Vale do Rio dos Sinos

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>1 O TORNAR-SE PESQUISADORA: PRIMEIROS PASSOS</b>                                      | <b>15</b>  |
| <b>2 RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS</b>                                 | <b>22</b>  |
| 2.1 TESES E DISSERTAÇÕES   | 23         |
| 2.2 PERIÓDICOS   | 31         |
| <b>3 TORNAR-SE PROFESSOR(A): UM PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO</b>                            | <b>36</b>  |
| 3.1 O SENTIDO DE EXPERIÊNCIA NO PROCESSO EDUCATIVO                                       | 38         |
| 3.2 O PROCESSO DE TORNAR-SE PROFESSOR  | 43         |
| <b>4 PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA</b>  | <b>48</b>  |
| 4.1 PROJETOS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA   | 49         |
| 4.2 EDITAL CAPES RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA 2018  | 52         |
| 4.3 PROJETO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA UNISINOS   | 54         |
| 4.4 SUBPROJETO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PEDAGOGIA UNISINOS: LER E<br>ESCREVER COM AUTONOMIA | 56         |
| 4.5 MINHA EXPERIÊNCIA COMO RESIDENTE   | 59         |
| <b>5 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS</b>  | <b>62</b>  |
| 5.1 OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS   | 64         |
| <b>6 TORNAR-SE PROFESSOR PELA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA</b>                                  | <b>70</b>  |
| 6.1 PLANEJAMENTO: PARA QUEM E PARA QUÊ?  | 71         |
| 6.2 CONHECER O CONTEXTO: UMA NECESSIDADE PARA O TRABALHO<br>PEDAGÓGICO NAS DOCÊNCIAS     | 86         |
| <b>7 ÚLTIMOS PASSOS DA PESQUISA</b>  | <b>106</b> |
| <b>REFERÊNCIAS</b>   | <b>112</b> |
| <b>APÊNDICE A – CARTA DE AUTORIZAÇÃO</b>   | <b>121</b> |
| <b>APÊNDICE B – PLANOS DE ALGUNS ALUNOS RESIDENTES</b>                                   | <b>123</b> |

## 1 O TORNAR-SE PESQUISADORA: PRIMEIROS PASSOS<sup>1</sup>

---

A primeira coisa que tenho que fazer — disse Alice para si mesma enquanto vagava pela floresta — é voltar ao meu tamanho certo, e segunda coisa é encontrar o meu caminho para aquele lindo jardim. Acho que esse será o melhor plano. [...] a única dificuldade era que ela não tinha a menor ideia de como começar (CARROLL, 2021, p. 49).

A escolha do trecho do livro “Alice no País das Maravilhas” (CARROLL, 2021), com o qual inicio a escrita de minha dissertação, parte de uma leitura que foi realizava ainda no começo do Mestrado em Educação na Universidade do Vale dos Sinos – UNISINOS. No Mestrado retomei as leituras da literatura, ainda inspirada por uma disciplina (Literatura Infanto-Juvenil<sup>2</sup>) da graduação em Pedagogia, que realizei nessa mesma universidade.

Do mesmo modo que Alice precisava se afirmar e encontrar um caminho, eu necessitava encontrar e traçar um caminho para a pesquisa que desejava realizar. No começo era tudo muito novo, várias informações perpassavam o contexto em que eu me encontrava e eu não sabia muito bem por onde começar. Embora o interesse para o estudo estivesse direcionado ao Programa Residência Pedagógica, do qual fiz parte, ainda precisava conhecer a fundo sobre a temática que escolheria para pesquisar. Possivelmente estava como Alice, sem saber por onde começar, colocando-me em trilhas e atalhos nada fáceis de definir a direção que daria a esta pesquisa.

As disciplinas iniciais do Mestrado em Educação da UNISINOS foram importantes neste início de caminhada como futura pesquisadora, pois instigavam a fazer questionamentos e a refletir sobre as diferentes temáticas. Nesse período foram oportunizados momentos para falarmos sobre nossos planos de pesquisa, bem como ouvir as pesquisas de nossos colegas. Fomos instigados ainda a traçar propostas de nossa pesquisa e refletir com a ajuda de colegas e professores sobre se o esboço fazia sentido e traçava um rumo de pesquisa, o que reforça a importância de ouvir, comparar, registrar e refletir.

Nas práticas de pesquisa realizadas com nossa orientadora, fomos instigados a pensar no nosso plano de formação, fomos convidados a analisar os muitos

---

<sup>1</sup> Nesta dissertação, é usada a primeira pessoa do singular (eu) sempre que o percurso da pesquisa toca a história pessoal ou as escolhas da pesquisadora. Nos demais casos, é usada a primeira pessoa do plural (nós).

<sup>2</sup> Literatura Infanto-Juvenil: disciplina que faz parte do currículo da Graduação em Pedagogia –UNISINOS, na época, desenvolvida pela professora Betina Schuler.



sentidos das palavras e das ações. Foi um convite a questionar verdades, ver a formação como um processo que transforma a si e ao outro. A cada encontro conhecíamos mais a pesquisa de nossos colegas, estudávamos textos juntos e, assim, formamos uma rede de coformação.

Coformação é um conceito que nasce em nosso grupo de pesquisa. Trata-se da atitude dos profissionais que partilham e que se abrem para receber conhecimentos pedagógicos, teóricos e práticos (BAHIA; FABRIS, 2021). Esse conceito instiga que cada colega com seus conhecimentos ajude na pesquisa do outro, dando sugestões, indicando leituras, fazendo questionamentos e ajudando no tensionamento necessário para a pesquisa. Com base nesse conceito, faço o meu percurso.

O caminho ao jardim parece traçar os primeiros passos a serem dados. Assim como a personagem Alice, precisei encontrar uma forma de elaborar um plano. Os momentos de reflexão e análise possibilitam movimentar as pernas, encontrar a luz para a caminhada e colocar o plano em prática. Um dos questionamentos que levo desta caminhada se refere à formação dos futuros professores, o que falta nessa formação? Ela poderia dar-se diferentemente? Esses questionamentos se gestam pelas inseguranças vivenciadas no ambiente da escola, o medo, o não saber, que permeiam os primeiros passos dos futuros docentes nesse espaço, vivenciando-o como alunos em processo de formação para assumir a docência.

O interesse pelo tema de minha pesquisa nasce da experiência que vivenciei como acadêmica do curso de Pedagogia da UNISINOS, especialmente, a partir de minha participação no Programa Residência Pedagógica (PRP)<sup>3</sup>. Compartilho parte de minha experiência como residente do PRP UNISINOS no Subprojeto Pedagogia, pois considero relevante para a construção da problematização da pesquisa desenvolvida. Essa experiência como parte constitutiva do processo formativo no curso de Pedagogia faz-me encontrar inspiração no que Larrosa (2019) menciona: aprendemos a ser professor vivendo essa profissão em seu espaço de atuação.

Durante o período em que atuei como residente, senti-me instigada a compreender sobre sua criação e de onde partiu a ideia do PRP, bem como a constituição e o que acontece com os participantes desse Programa enquanto estudantes de Pedagogia. No período em que atuei como residente, ocorreu a

---

<sup>3</sup> Programa Residência Pedagógica (PRP): programa com foco em promover uma formação que tome teoria e prática como indissociáveis (duas faces de uma mesma moeda) nos cursos de licenciatura.

pandemia da Covid-19, constituindo experiência marcante que me fez pensar de que modo essa situação contribui no exercício da docência. Assim, tenho como objeto de estudo o Programa Residência Pedagógica com foco no Subprojeto do Curso de Pedagogia-UNISINOS, mais especificamente, a análise de como o processo de tornar-se professor(a) por meio desse Programa acontece.

Na experiência vivenciada como aluna residente no PRP-UNISINOS Pedagogia, acompanhei o caminhar de outras colegas e fui convidada a realizar o mesmo processo de cumprir as horas de prática do estágio obrigatório com as horas de atividade como residente. Com esse convite, alguns questionamentos quanto à atuação em sala de aula me inquietaram: o Programa Residência Pedagógica e o Estágio Obrigatório teriam propostas similares? O que distinguiria esse Programa da Atividade Curricular? Qual a diferença entre Estágio Obrigatório e Residência Pedagógica? Por que substituir o Estágio pelo Programa Residência Pedagógica? O Estágio e o referido Programa não poderiam se complementar?

Essas inquietações se deram por conta de a experiência como residente cumprir diferentemente as horas de prática em sala de aula. No Estágio Obrigatório, cumprimos 8 semanas de docência, nas quais desenvolvemos atividades em sala de aula, planejamento, reflexão e análise da proposta desenvolvida. No PRP temos o dever de organizar um plano e atuar durante um dia da semana em sala de aula, em um período chamado de semestre, mas que contempla aproximadamente 4 meses.

Percebi nesses detalhes que as propostas diferem, ou seja, não são iguais porque são propostas diferenciadas de atuação e porque pela legislação configuram normativas diferentes. O Estágio Obrigatório é atividade curricular, a Residência Pedagógica integra a proposta do curso. Essa segunda é destinada para quem possui condições de desenvolver mais carga horária na escola, como uma proposta diferenciada de regência de turma, mas com acompanhamento da professora regente da turma. Essa configuração se deu em razão da pandemia, em um cenário de inviabilidade de contato pessoal, de modo que foi preciso criar possibilidades para aproveitamento de horas de atuação docente no Programa Residência Pedagógica.

Tendo esse cenário em vista, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender e analisar o processo de tornar-se professor(a) a partir das narrativas dos estudantes do curso de Pedagogia, por meio das narrativas sobre a experiência como residente no Programa Residência Pedagógica. Particularmente, volta-se às

práticas formativas que o Programa Residência Pedagógica, no Subprojeto Pedagogia-UNISINOS, possibilita no processo de formação dos futuros professores. Para tanto, são foco de análise as narrativas constantes nos relatórios dos alunos residentes, com a centralidade no tornar-se professor. Os relatórios correspondem ao período do primeiro semestre de 2020 e primeiro e segundo semestres de 2021.

Os objetivos específicos são:

- Reconhecer e analisar as práticas formativas desenvolvidas no Programa Residência Pedagógica no Subprojeto Pedagogia-UNISINOS;
- Analisar como as práticas formativas no Programa Residência Pedagógica, no Subprojeto Pedagogia-UNISINOS, participam na constituição do processo de tornar-se professor;
- Reconhecer nas docências desenvolvidas pelos residentes formas de ser docente, que mostram como eles estão se constituindo professores.

Sendo assim, a pergunta que sintetiza o problema desta pesquisa é: Como as práticas formativas do Programa Residência Pedagógica participam do processo de tornar-se professor(a) no Subprojeto Pedagogia-UNISINOS?

As questões investigativas desta pesquisa são:

- Quais as práticas formativas vividas pelos alunos residentes participam do processo de tornar-se professor(a)?
- De que forma os alunos residentes desenvolvem suas docências nas turmas em que atuam?
- Que práticas docentes são desenvolvidas pelos alunos residentes nas turmas em que atuam?

Ao longo do nosso processo de formação, vamos nos tornando professores, criando os nossos enlaces formativos, ou ainda, dando os primeiros passos rumo à futura profissão que exerceremos. Esta dissertação tem o intuito de compreender como ocorre o processo formativo em questão e como foi realizada a experiência vivenciada no Programa Residência Pedagógica. E ainda nesse sentido identificar que práticas formativas são desenvolvidas por via do referido Programa e, assim, considerar pontos e aspectos que podem ser aperfeiçoados para o PRP funcionar como uma formação na profissão.

A proposta do PRP ser desenvolvido após a conclusão do curso de formação inicial, como conhecemos no curso de Medicina, seria importante, uma vez que nessa proposta o professor já teria finalizado sua formação e teria uma especialização acompanhada pela escola, visto que, para a formação inicial, já temos o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid, que cumpre essa proposta de iniciação à docência, assistida pela universidade e pelas escolas envolvidas.

No que diz respeito à organização deste texto, no primeiro capítulo desta dissertação, caminho como Alice, pois ainda necessito firmar meus passos como investigadora. Apresento alguns aspectos que marcam minha caminhada e me instigam à pesquisa. Nessa construção, trago os objetivos desta pesquisa, as questões investigativas e alguns apontamentos de estudos realizados.

No segundo capítulo, utilizo “Alice no País das Maravilhas” para a condução da caminhada desta pesquisa. Apresento as produções acadêmicas que auxiliam na articulação das questões investigativas. Nesse capítulo surgem dados que auxiliam a chegar às informações da criação dos projetos do Senado Federal, importantes para a compreensão do edital final do Programa Residência Pedagógica.

Os dados da revisão de literatura são de produções acadêmicas organizadas nos seguintes grupos temáticos: *Licenciando no espaço da escola; Empresariamento da educação; PRP e formação inicial da docência; Experiência no processo de formação*. Nos periódicos foram elencadas as pesquisas que de fato falavam sobre a atuação no PRP, visto que muitos dialogavam e criticavam o edital do PRP. As produções foram organizadas em 3 grupos, nomeados como: *conhecer a legislação, contribuições na formação e experiências*.

O terceiro capítulo aborda o estudo sobre a constituição e o tornar-se professor pelo Programa Residência Pedagógica. Antes de entrar propriamente nesse tema, abordo o sentido de experiência no processo educativo e como venho entendendo o processo de tornar-se professor. No Programa Residência Pedagógica, o aluno de graduação (residente) tem o momento de troca de experiências com colegas, preceptores, supervisor(a) e professor(a) titular da turma de atuação. Na atuação do PRP, os residentes pensam juntos possibilidades, dialogam, criam e realizam um trabalho conjunto de estudo e reflexão.

O quarto capítulo apresenta a historicização da criação do Programa Residência Pedagógica. Abordando desde o projeto de criação até o edital final do

Programa. É demonstrado que foram realizados diálogos e novas reformulações sobre o que se pensava para esse Programa. Apresento ainda o *lócus* de pesquisa, o Projeto UNISINOS Geral e o Subprojeto Pedagogia, no intuito de auxiliar nas análises dos relatórios dos alunos residentes.

O quinto capítulo está destinado às questões teórico-metodológicas, apresenta os conceitos com os quais será operado o material de análise da pesquisa. Além disso, descreve os materiais utilizados na análise, tais como o subprojeto das licenciaturas, o Subprojeto Pedagogia-UNISINOS e os relatórios dos alunos residentes.

No sexto capítulo, está a análise desta pesquisa, organizada em dois subcapítulos denominados a) *Planejamento: para quem e para quê* e b) *Conhecer o contexto uma necessidade para o trabalho*. Ambos os subcapítulos contam com 4 seções e cada uma dessas seções apresenta duas temporalidades denominadas de: remoto e retomada parcial das atividades.

No último capítulo, faço o fechamento do que chamo de primeiro esboço de uma pesquisa que ainda não acabou. Assim, apresento meus achados, os silenciamentos que percebi nas narrativas e os aspectos positivos desta experiência, especialmente a vivência no espaço de atuação como docente.

Para dar o tom desse caminhar, uso das palavras de Schuler (2016, p. 6) ao mencionar que pensar a educação é “[...] tomar o pensamento da diferença como uma possibilidade de problematização do presente”. O presente se moldou de duas formas nesta pesquisa: remoto e presencial. Cada qual teve uma possibilidade e uma situação a ser analisada, ou seja, problematizada. A docência foi uma retomada a ser traçada ou vivida, conforme a oportunidade presente. Muitos encontros foram possíveis nos desencontros causados pelo ensino remoto, mas o ser docente aconteceu? Essa é a reflexão que motiva as considerações espraiadas nos capítulos desta dissertação, embasada pelo referencial teórico-metodológico que a sustenta.

## 2 RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS

---

— Você poderia me dizer, por favor, que caminho devo seguir a partir daqui?  
— Isso depende muito de onde você quer ir — disse o Gato.  
— Eu não me importo muito para onde... — disse Alice.  
(CARROLL, 2021, p. 75).

Ao iniciar a pesquisa, um aspecto se mostrou aparente, mas estava como Alice (“Alice no País das Maravilhas”): um tanto confusa com o caminho a seguir. O Gato certamente era um ser muito sábio, porque de fato o lugar aonde vamos é um ponto a ser pensado, ou ainda, o lugar ao qual temos a intenção de chegar, do qual nós queremos nos aproximar. É neste contexto que comecei a busca por informações quanto à temática definida.

Esse caminho requer buscar informações e dados, fazer questionamentos e traçar possibilidades, como pontua Marques (2006, p. 101), quando menciona que “O aspecto criativo e a originalidade da pesquisa estão justamente nisso de ouvir o que não se perguntou, até mesmo de quem não se conhecia”. Começo, assim, a busca por dados, definindo mais do que o tema: os descritores a serem usados na pesquisa. A cada busca um novo achado, um questionamento traçado, em alguns trabalhos encontro respostas, em outros, informações. Cada um contribuiu indiretamente ou reforça ainda mais a inquietação que carrego ao longo desta pesquisa.

A partir da temática definida, direcionei o percurso da revisão de literatura com os descritores “Residência Pedagógica” e “Residência Pedagógica *and* Pedagogia”, pois a pesquisa analisa o Programa Residência Pedagógica (PRP) nos cursos de licenciatura em Pedagogia. As plataformas de busca foram Capes, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Scopus e Google Acadêmico. A busca de produções se concentra via termo “Residência Pedagógica” nas plataformas Capes, BDTD e Scopus; e por meio do termo “Residência Pedagógica *and* Pedagogia”, na plataforma do Google Acadêmico. Essa diferenciação ocorre visto que o termo usado nas plataformas anteriores gerava uma quantidade breve de produções ou ainda nenhuma produção; e na plataforma do Google Acadêmico gerava excesso de resultados, diferentemente das demais plataformas.

As buscas sobre materiais produzidos no âmbito da Residência Pedagógica evidenciaram serem poucas as produções quanto a esse Programa, oficialmente

instituído em 2018 nas universidades públicas e ampliado em 2020 para instituições privadas de nosso país.

Na busca de teses e dissertações, foi encontrada uma grande incógnita, pois três trabalhos que referenciam o Programa Residência Pedagógica datam dos seguintes anos: 2014 (POLADIAN), 2015 (COSTA) e 2016 (LEAL). Ao analisar esses três trabalhos, são encontradas informações importantes e pertinentes para o que buscávamos: “informações iniciais”. Assim, foram encontrados os projetos de criação e discussão no Senado Federal, bem como informações sobre a constituição e estrutura do Programa de Residência Pedagógica e, desse modo, houve entendimento quanto à atuação e à ação do referido Programa.

Neste capítulo, organizado em dois subcapítulos, desenvolvo a revisão de literatura sobre o tema: Residência Pedagógica e o curso de Pedagogia. O primeiro subcapítulo apresenta a revisão de teses e dissertações, que versam sobre o tema em questão. No segundo subcapítulo, são apresentados os periódicos que versam quanto à temática da Residência Pedagógica e quanto ao curso de Pedagogia. Essa revisão possibilita compreender como o Programa Residência Pedagógica vem atuando e as reflexões acerca deste, bem como pensar sobre a experiência vivenciada pelos alunos em atuação no referido Programa.

## 2.1 TESES E DISSERTAÇÕES

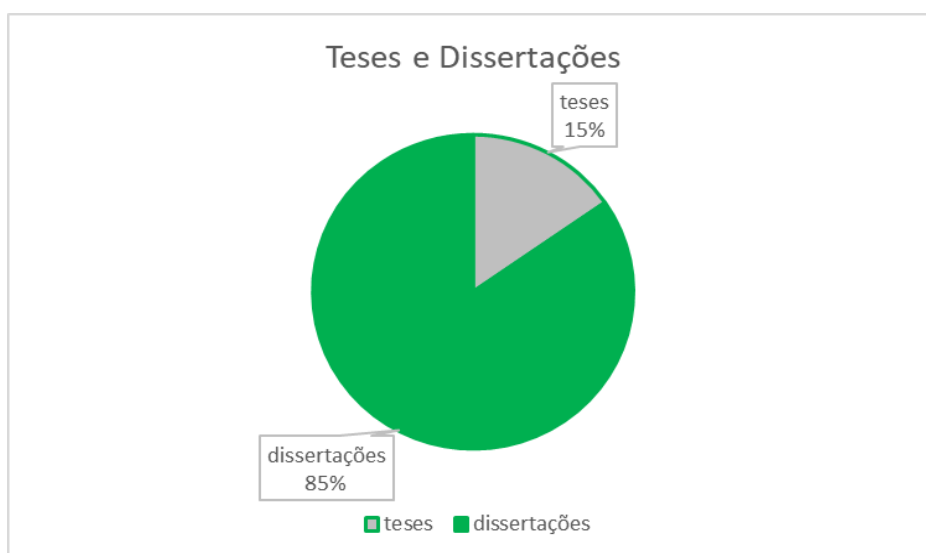
Na primeira consulta feita na plataforma BDTD, em 18 de maio de 2021, foi utilizado o termo “Residência Pedagógica”. Assim, foram localizados 14 resultados, sendo 2 teses e 12 dissertações. Em uma segunda consulta, que englobou até o final do ano de 2022, de modo a inserir as pesquisas que estavam surgindo enquanto esta pesquisa ocorria, foram encontrados 5 novos trabalhos de dissertações, dos quais um trabalho se relacionava com a temática desta dissertação.

Tais resultados foram analisados e foram selecionados 9 trabalhos (8 dissertações e 1 tese) que se aproximavam da temática desta dissertação e estavam ligados à docência e ao curso de Pedagogia. Na pesquisa realizada na Plataforma Capes, com o descritor “Residência Pedagógica” na mesma data mencionada, apareceram 28 resultados, sendo 6 teses e 22 dissertações. Das dissertações localizadas nessa plataforma, 3 já constavam na plataforma do BDTD.

Em um segundo movimento, englobando as produções até o final de 2022, foram localizadas 8 novas produções. Os trabalhos foram analisados e, desse modo, selecionei 4 trabalhos (2 teses e 2 dissertações) para este estudo, já que se referiam ao Programa Residência Pedagógica (PRP) e ao curso de Pedagogia, de interesse desta pesquisa.

Desse modo, foi encontrado um total de 8 teses (21%) e 44 dissertações (79%) com o descritor “Residência Pedagógica”. O gráfico apresentado na Figura 1 ilustra as produções realizadas e localizadas em ambas as plataformas no período dos últimos 10 anos, englobando até o final do ano de 2022. Esse recorte se dá pela necessidade de materiais relacionados aos projetos desde a criação até o edital do referido Programa.

Figura 1 - Quantitativo de teses e dissertações encontradas



Fonte: elaborado pela autora (2021).

Dos trabalhos encontrados (teses e dissertações), é possível observar que as produções sobre o Programa iniciam no ano de 2010. Em 2013 ocorreu um aumento de produções; em 2014 uma pequena redução. De 2015 em diante, há uma crescente de produção e em 2020 isso se intensifica, conforme é possível ver na Figura 2. Com essas informações, percebemos que o Programa já era estudado e mencionado antes de seu edital oficial de 2018, conforme mostra a Figura 2, com o quantitativo geral das produções no recorte realizado.

Figura 2 - Quantitativo geral de produções

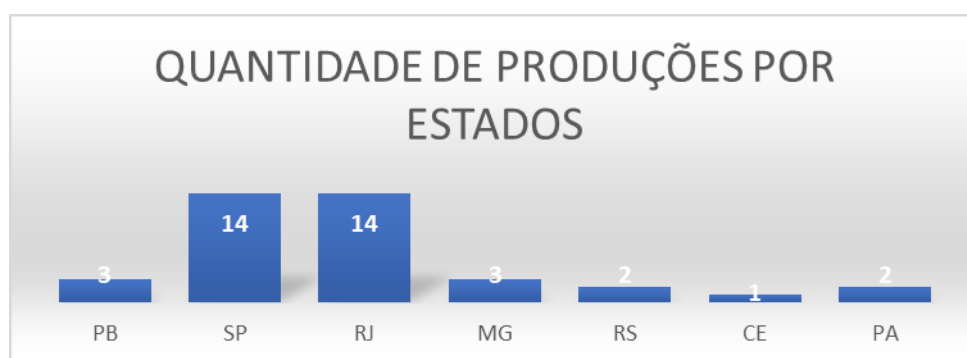




Fonte: elaborado pela autora (2021).

Nas produções encontradas, é possível observar outro ponto importante, que se refere aos estados onde as produções foram realizadas. Podemos perceber que São Paulo e Rio de Janeiro são os que apresentam mais produções sobre o Programa Residência Pedagógica. Os demais estados, tais como Paraíba, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Ceará, apresentam poucas produções no que se refere ao descritor usado nesta pesquisa, a saber “Residência Pedagógica”.

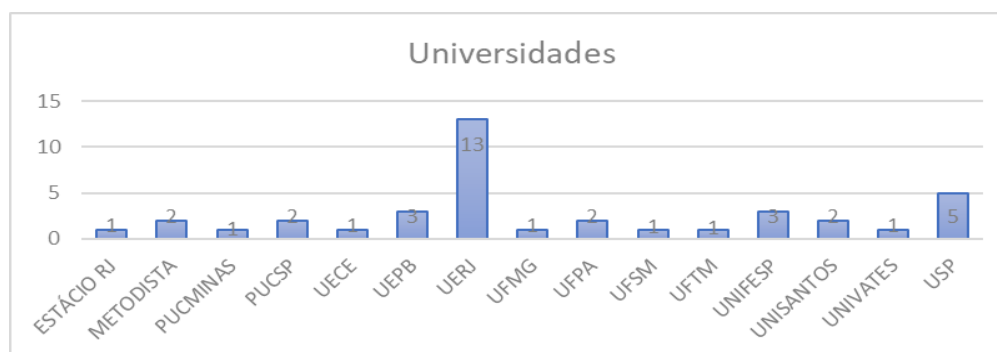
Figura 3 - Quantitativo de produções por estados



Fonte: elaborado pela autora (2021).

Outro aspecto que é possível destacar se refere às universidades que realizaram produções sobre a temática. As universidades com produções e com localização próxima de onde desenvolvemos esta pesquisa são: Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Em ambos os casos, as produções se referem ao PRP, porém não versam quanto ao PRP nem quanto ao curso de Pedagogia.

Figura 4 - Quantitativo de produções por universidades



Fonte: elaborado pela autora (2021).

Nos trabalhos pesquisados na plataforma BDTD, primeiramente foi realizada a leitura dos resumos e, assim, foi-se delimitando os que se direcionavam não apenas ao Programa Residência Pedagógica, mas também ao curso de Pedagogia. Esse processo foi possível visto que havia poucas produções e foi plausível realizar a leitura dos resumos de cada uma das produções encontradas. Com isso, foram selecionados 9 trabalhos dessa plataforma para serem analisados, dado que se equalizavam com a intenção da pesquisa. Dos trabalhos selecionados, 8 são dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado.

Na busca realizada na plataforma Capes, foram encontradas a tese de doutorado de Julia Farias Batista e a dissertação de mestrado de Ana Paula Reis Felix Pires, que já constavam na outra busca feita no BDTD. Desse modo, nessa plataforma foram selecionados 5 trabalhos para o estudo, sendo 2 teses e 2 dissertações.

O Quadro 1 apresenta os trabalhos analisados, dos quais 3 teses e 9 dissertações estão vinculadas à temática do Programa Residência Pedagógica e ao curso de Pedagogia. Nesse quadro constam os dados dos trabalhos selecionados, como nome do autor, título do projeto, instituição a qual pertence, tipo/nível de pesquisa (tese ou dissertação) e o ano de publicação.

Quadro 1 - Quadro de Teses e Dissertações selecionadas

| Autor                         | Título   | Instituição                                   | Tipo/Nível  | Ano  |
|-------------------------------|--|---|-------------|------|
| Marina Lopes Pedrosa Poladian | Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: uma aproximação entre | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | Dissertação | 2014 |

|                                      |   |   |             |      |
|--------------------------------------|---|---|-------------|------|
|                                      | Universidade e Escola na formação de professores  |   |             |      |
| Luciana Pereira Laureano Costa       | Residência Pedagógica: criando caminhos para o desenvolvimento profissional docente   | Universidade do Estado do Rio de Janeiro      | Dissertação | 2015 |
| Carolina de Castro Nadaf Leal        | Residência Pedagógica: Representações Sociais de Formação Continuada  | Universidade Estácio de Sá                    | Tese        | 2016 |
| Ana Paula Reis Felix Pires           | Desenvolvimento Profissional de Docentes Participantes do Programa de Residência Pedagógica da Unifesp  | Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)   | Dissertação | 2017 |
| Carla Patrícia Ferreira da Conceição | A inserção profissional do egresso do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)   | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | Dissertação | 2018 |
| Isabela Djanina Barbedo              | Programa Residência Pedagógica – UNIFESP: um estudo da inserção profissional à docência   | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | Dissertação | 2018 |
| Juliana Batista Faria                | O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa: experiências de formação de sujeitos em imersão docente   | Universidade Federal de Minas Gerais          | Tese        | 2018 |
| Camila Leite Araújo Roncon           | Implicações de Programas de Iniciação à Docência na Formação Inicial de Pedagogos   | Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)   | Dissertação | 2018 |
| Amanda Martins Amaro                 | A constituição da identidade profissional do formador do curso de Pedagogia na Unifesp Campus Guarulhos   | Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)   | Dissertação | 2019 |
| Beatriz Martins dos Santos Prado     | Programa de Residência Pedagógica/CAPES: formação diferenciada de professores em cursos de pedagogia?   | Universidade Católica de Santos               | Dissertação | 2020 |
| Maura Lucia Martins Cardoso          | As Representações Sociais de Estudantes do Curso de Pedagogia da UFPA-Belém sobre o Programa Residência Pedagógica: Implicações na/para a Formação Inicial de Professores(as) | Universidade Federal do Pará                  | Tese        | 2020 |
| Maira Riroca da Silva e Silva        | Contribuições do Programa Residência Pedagógica na Formação Inicial de Pedagogas/os   | Universidade do Estado de Santa Catarina      | Dissertação | 2021 |

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Embora a dissertação de Luciana Pereira Laureano Costa (2015) se baseie no Projeto de Lei 227/2007, menciona aspectos sobre o Programa Residência Pedagógica e contribui nesta pesquisa. A tese de Carolina de Castro Nadaf Leal (2016) analisa 2 projetos de Lei – 227/2007 e 284/2012 – e o edital do Programa,

mas se pauta no Programa Residência Docente do Colégio Pedro II, o qual se assemelha ao primeiro Projeto do PRP, mas no caso denominado Residência Docente. A tese de Maura Lúcia Martins Cardoso (2020) analisa as implicações do Programa Residência Pedagógica na formação inicial de professores(as).

Dentre os trabalhos selecionados, é possível destacar alguns pontos em comum ou ainda recorrentes nessas 8 dissertações e 3 teses definidas para análise. A abordagem qualitativa foi predominante em todas as pesquisas, embora a metodologia utilizada nas pesquisas varie entre entrevistas, análise documental e observações de atuação dos alunos residentes em sala de aula.

Na análise das produções selecionadas, foram encontradas algumas recorrências, as quais foram organizadas em 4 grupos temáticos, os quais apresentaram temas comuns. Os grupos temáticos foram nomeados da seguinte forma: *Licenciando no espaço da escola*; *Empresariamento da educação*; *PRP e formação inicial da docência*; e *Experiência no processo de formação*. Uma recorrência presente nas pesquisas selecionadas se refere à importância do diálogo entre universidade e escola, que promove pesquisa, reflexão e diálogo entre os envolvidos no ambiente escolar.

O primeiro grupo, denominado *Licenciando no espaço da escola*, refere-se a momentos em que o aluno de licenciatura está no ambiente da escola e pode atuar em sala. Para Leal (2016), o aluno de licenciatura, o futuro professor, pode permanecer em seu lugar de aluno e, assim, não se formar professor, uma vez que sua função é apenas de observador do processo. Em suas palavras, enaltece o cuidado com esse processo, em que o aluno licenciando experiencia a regência da sala de aula.

Cardoso (2020) destaca que o espaço escolar precisa funcionar como um ambiente que propicia diferentes possibilidades e aprendizagens, o que pode contribuir no processo de formação do futuro professor. Simultaneamente, a naturalização de fatos cotidianos da escola pode ocasionar que alunos se tornem auxiliares de sala, apenas reproduzindo práticas, sem reflexão e problematização (PRADO, 2020).

Conceição (2018) evidencia a necessidade de acompanhar o processo dos futuros professores, mas esse deve ocorrer em conjunto com as Políticas Públicas de acompanhamento. Nesses termos, há uma importante reflexão sobre estar no espaço da escola, conhecê-lo, bem como sobre ser professor (MOIRA, 2021), no

sentido de que tudo isso é parte fundamental e importante no processo formativo como iniciação e exercício da docência.

Essas pesquisas evidenciam a realidade que vem se apresentando no ambiente escolar. O aluno licenciando requer um acompanhamento em seu processo formativo, deve receber a instrução e a orientação para a sua atuação em sala de aula. Conhecer a realidade da escola, os alunos presentes nela, as situações que podem ocorrer são meios de preparar o aluno de licenciatura e futuro professor para o ambiente escolar. Algumas divergências quanto ao Programa e quanto à atuação dos licenciandos podem ser observadas nos demais grupos.

O segundo grupo, denominado *Empresariamento da educação*, refere-se à ideia de qualidade na educação. Costa (2015) destaca que o professor é responsabilizado pelo desempenho dos seus alunos. Essa questão toca a busca pela qualidade da educação pautada na perspectiva empresarial de qualidade da educação como um ideal a ser seguido, sendo o Programa de Residência Pedagógica um meio de mostrar as realidades do ambiente escolar e, assim, as possíveis direções para a busca da qualidade na educação (POLADIAN, 2014). Tudo isso vai de encontro com o que Prado (2020) enfatiza quanto a uma aprendizagem hierárquica, sem reflexão e que promove a naturalização de fatos. O professor que desempenha suas funções naturalizando fatos não tem olhos para o seu aluno, o aluno é um mero personagem dentro de um contexto.

Nesse grupo é possível observar que a questão do empresariamento está ligada a uma cultura presente no meio escolar, bem como à busca pela qualidade na educação que se pauta na formação do professor, que deve ser bem capacitado para a atuação no ambiente da escola. O que há é a aproximação com a escola disfarçada como um meio de melhor qualificar os futuros professores e, assim, possivelmente melhorar a qualidade da educação. No entanto, essa “qualidade” deve ser colocada sob suspeita para quem busca mais do que o empresariamento na educação.

O terceiro grupo, intitulado *PRP e formação inicial da docência*, foi escolhido para destacar quanto ao processo de formação inicial dos futuros docentes e o tempo destinado à atuação no ambiente da escola. No que se refere às situações do ambiente escolar, Prado (2020) enfatiza que os residentes estão sendo engolidos pela rotina da escola e pelos afazeres, dedicando pouco tempo para a reflexão de

suas ações. Leal (2016) também destaca que pouco tempo de atuação e excesso de afazeres em um curto espaço de tempo não propicia a reflexão.

Prado (2020) pontua a necessidade de a Capes ouvir e acompanhar o processo, avaliando a atuação do Programa no processo de formação dos alunos licenciandos. Isso porque o Programa deve promover a reflexão da prática docente (PIRES, 2017), mas não supre a necessidade de conhecer os fatores que permeiam o ambiente da escola (BARBEDO, 2018).

Nesses termos, é possível ver a necessidade de avaliar a atuação e ainda a organização do Programa, visto que este tem o intuito de promover a reflexão. Estar no ambiente da escola requer um tempo certo, uma organização e um momento de reflexão e diálogo.

O próximo grupo refere-se a essa experiência e à reflexão da atuação como aluno residente. Assim, o quarto grupo, denominado *Experiência no processo de formação*, aborda os trabalhos que tocam a experiência no processo de formação e a evidência sobre a aproximação teoria e prática. Questões como o trabalho em grupo e o processo de reflexão são mencionadas e apontadas como forma de ressignificação da prática.

No processo de formação, é possível perceber que estamos sempre nos modificando, sempre que algo nos perpassa somos modificados e ressignificados. Faria (2018) argumenta quanto a esse aspecto ao mencionar que a formação é pensada como experiência em constante transformação. Costa (2015) afirma no que se refere à formação docente que a experiência de aproximação entre teoria e prática se faz presente. Isso corrobora com Pires (2017), quando menciona que as trocas de experiências e o aprimoramento das práticas são importantes no processo formativo dos licenciandos.

Cardoso (2020) aborda uma prática reflexiva que pensa a ação pela ação e um ambiente escolar que possibilita aprendizagens de ressignificação da prática pedagógica. Nesse aspecto de reflexão da ação, Roncon (2018) destaca que por vezes o ambiente é excludente e a formação crítica e reflexiva pode gerar conflitos pela falta de diálogo.

Amaro (2019) e Costa (2015) apontam uma necessidade de trabalho colaborativo, pois, como destaca a pesquisa de Leal (2016), a experiência vivenciada não muda a prática, mas auxilia a pensar sobre a prática. Nesse sentido,

o ambiente da escola se mostra como um rico campo de estudo e reflexão para quem atua nele e para quem tem o desejo de atuar na escola.

Essas pesquisas, por um lado, têm se voltado à formação dos professores, enfatizando o fato de o aluno de licenciatura permanecer na postura de aluno, mesmo quando professor de turma (LEAL, 2016; CARDOSO, 2020; PRADO, 2020); por outro lado, evidenciam as contribuições do Programa Residência Pedagógica no processo de formação inicial da docência (CARDOSO, 2020; COSTA, 2015; POLADIAN, 2014). Os autores mais utilizados nessas pesquisas são Nóvoa, Gatti e Barreto, Saviani, André, Pimenta, Garcia, Imbernón, Freire, Ludke, Meirieu e Cunha.

As pesquisas selecionadas ressaltam alguns pontos a serem analisados, como a ação de o aluno atuar na escola e de aprender com essa realidade; a questão do professor ser o responsável pelo desenvolvimento de seus alunos, em uma vertente de empreendedorismo da educação; o ponto da formação inicial dos professores e a experiência no processo de formação. Esses aspectos são primordiais na formação e preparação dos futuros professores (alunos de licenciatura), mas requerem cuidado e preparação: mais do que estar na escola, é preciso saber sobre ela e conhecê-la, bem como saber por que se está nessa escola e como ensinar nesse contexto.

Dando continuidade à busca por produções, na próxima seção, é apresentada a busca de periódicos nacionais que abordam o referido Programa e auxiliam no diálogo sobre suas possíveis contribuições e reflexões quanto a essas.

## 2.2 PERIÓDICOS

Para a realização desta nova busca foram aplicados os mesmos descritores já citados. Assim, na Plataforma Capes foram encontrados 30 resultados, na Plataforma Scielo 3 resultados e no Google Acadêmico 898 resultados de produções quanto ao Programa Residência Pedagógica. O trabalho teve de ser minucioso, observando detalhes e realizando o processo de selecionar os que se relacionavam com a temática: Programa Residência Pedagógica e Curso de Pedagogia.

Foi mantido o recorte temporal de 10 anos, para obter os estudos do projeto de criação e do referido Programa. Esse recorte se estendeu até o final de 2022, incluindo as pesquisas que foram ocorrendo no decorrer desta. Desse modo, foram selecionados nesse recorte temporal 9 produções, as quais estavam direcionadas e

interligadas com a temática, todas detalhadas a seguir. As produções foram organizadas em 3 grupos, a saber: *Conhecer a Legislação, Contribuições na Formação e Experiências*. A seguir são também detalhados com as pesquisas relacionadas os integrantes de cada grupo.

O primeiro grupo, denominado *Conhecer a Legislação*, aborda a necessidade de conhecer os documentos legais que norteiam o Programa Residência Pedagógica e refletir sobre eles. Santana e Barbosa (2020, p. 3) explicam que o Programa Residência Pedagógica “[...] emerge em um cenário político conturbado e reflete fragmentações, reformas educacionais, mudanças incoerentes e contraditórias”. Essa afirmação se dá por conta de um olhar para o todo que circunda a educação, em especial as demandas impostas pelo Governo, que se dão por avaliações externas.

Assim, Santana e Barbosa (2020) apontam a necessidade de uma posição, visto que os programas do governo têm sido impostos e não ocorre um diálogo entre as partes que “implementam” a educação (escolas e universidades). Apresentam ainda em seu estudo o Programa Residência Pedagógica como um dispositivo formativo “[...] que orienta e dirige a formação inicial de professores” (SANTANA; BARBOSA, 2020, p. 5). Isso ocorre visto que o edital pontua quanto ao tempo, à organização do espaço e essas ações rompem com a autonomia dos cursos de licenciatura.

Nesse aspecto, o texto apresenta cinco pontos de ancoragem, que abordam “[...] afrontamento entre linhas de força que carregam diferentes orientações” (SANTANA; BARBOSA, 2020, p. 15). Esses pontos de ancoragem são denominados da seguinte forma: Duelo Teoria e Prática, Reformulação do Estágio, Relação Universidade e Escola, Base Nacional Comum Curricular e Autonomia das Instituições, informações essas organizadas no Quadro 2.

Quadro 2 - Pontos de ancoragem

| <b>Duelo Teoria e Prática</b>                       | <b>Reformulação do Estágio</b>  | <b>Relação Universidade e Escola</b>              | <b>Base Nacional Comum Curricular</b> | <b>Autonomia das Instituições</b> |
|---|---------------------------------|---|---------------------------------------|-----------------------------------|
| Uma depende da outra e o PRP não deixa claro como a | Ênfase nas atividades práticas; | Universidade forma e a escola acolhe o estudante; | Controle do tempo, espaço e ação;     | Fica comprometida com as ações;   |



|   |                                |  |  |  |
|---|--------------------------------|--|--|--|
| teoria subsidiará a prática; Induz a um como fazer. | Busca por uma formação sólida. | Universidade tem a tarefa de lidar com as expectativas e necessidades das escolas. | Parece ignorar já diretrizes existentes. | Consta em documentos anteriores a sua necessidade. |
|---|--------------------------------|--|--|--|

Fonte: elaborado pela autora, com base em Santana e Barbosa (2020).

As informações apresentadas deixam ver as necessidades de reestruturar o PRP e sua organização, visto que apresenta em seus objetivos o termo “[...] aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciaturas” (CAPES, 2018, p. 1). A Legislação vigente deve ser tomada como ponto de partida e de reflexão, de modo a buscar concretizar o que se apresenta como sendo os objetivos do Programa.

A pesquisa de Mello *et al.* (2020) pontua, quanto às informações apresentadas por Santana e Barbosa (2020), que há necessidade de conhecer os documentos vigentes, com o intuito de fomentar novas práticas, para, assim, poder contribuir no que compete à reflexão na formação de professores. Menciona ainda as abordagens descritivas proporcionadas pelo Programa Residência Pedagógica, que estão centradas na atuação do professor, realizando o movimento de conteúdo adequado à realidade do ensino, porém apresentando-se como uma forma de validar o estágio obrigatório e não alinhado com os cursos de graduação. Isso é apontado por Silva e Cruz (2018) no que diz respeito à autonomia das universidades e aos desdobramentos que essa autonomia proporciona nesse contexto.

No segundo grupo, denominado de *Contribuições na Formação*, que se refere às contribuições do referido Programa, Mello *et al.* (2020) destacam experiências, formações profissional e humana, bem como a articulação teoria e prática. Já Konrath e Hoffmann (2020) apresentam que há uma alteração de rota que promove reflexão das situações que emergem das práticas. As autoras frisam as experiências de aprendizagem oportunizadas durante a participação no Programa Residência Pedagógica e os novos saberes que se tornam novas práticas educativas.

Nesses termos, conhecer o ambiente da escola é um dos aspectos citados, marcado por vezes como o primeiro contato com a escola e as séries iniciais, com o experimentar a prática de ser professor (SOUZA; FILHO; MARTINS, 2020). Isso faz

retomar a indagação de Araújo e Martins (2019, p. 199) ao questionar se essa experiência pode contribuir com a formação. Em suas palavras: “[...] até que ponto o Programa Residência Pedagógica possibilitará uma experiência de estágio crítica, reflexiva, investigativa e articulada à profissionalização”. Essa indagação se dá por conta do número reduzido de horas de atuação, que difere do estágio obrigatório e, desse modo, mostra-se como não equivalente (SILVA; CRUZ, 2018).

Na Alemanha são propostos estágios obrigatórios, denominados *Refendariat* (SANTANA; BARBOSA, 2020), nos quais o professor acompanha as aulas de outros professores e, no fim do percurso, acaba por dar aula sozinho como professor titular da turma. Essa fase tem prazo mínimo de 1 ano e máximo de 2 anos.

No terceiro grupo, denominado *Experiências*, foi encontrado o termo experiência recorrentemente e sempre vinculado à atividade da escola. “As experiências de vida acrescentam na formação desse indivíduo como professor, formando e reformulando suas identidades docentes” (PRADO, 2020, p. 16). A experiência vinculada à construção da identidade do docente aponta a necessidade de um acompanhamento e de uma preparação aos futuros professores. Como destaca Pires (2017, p. 26), “[...] a experiência por si pode não promover a mudança, na prática profissional docente, tampouco as ações desenvolvidas no contexto escolar são garantia de desenvolvimento profissional, de aprendizagem docente”.

A experiência no ambiente da escola como um fator a contribuir na construção da identidade do futuro professor está em constante transformação, necessitando de acompanhamento de um professor experiente nesse processo. O acompanhamento de um professor experiente e os demais encontros provenientes “[...] na escola constroem a identidade docente desse profissional, que, a partir dessas experiências, irá se reconstruir continuamente como professor.” (PRADO, 2020, p. 21).

Isso evidencia que as experiências que são meio de formação proporcionam conhecimento. Assim, é importante reconhecer que “As experiências contribuem na constituição identitária do docente, mesmo as que não estão diretamente ligadas ao exercício da docência.” (AMARO, 2019, p. 129). Dessa forma, é entendido que as experiências que perpassam a vida dos sujeitos são parte constituinte de seu processo formativo, já que “[...] o sujeito em formação precisa vivenciar experiências que o ajudem a entender que a profissão docente é constituída por um processo de

reflexão, construção e reconstrução de saberes, práticas e vivências adquiridas” (MELLO *et al.* 2020, p. 530).

Ainda quanto à experiência, menciona-se um como fazer, visto que o Programa Residência Pedagógica especifica o modo como devem ser realizadas as atividades, “[...] transforma a experiência e as experimentações realizadas por meio desses instrumentos em produção de novos conhecimentos” (CONCEIÇÃO, 2018, p. 36). O Programa Residência Pedagógica apresenta-se como uma oportunidade de vivenciar uma experiência de aprendizagem, ou ainda a reflexão de situações que emergem da prática e são fonte de reflexão. Essas reflexões contribuem “[...] valorizando a experiência na escola como fonte de pensamento e reflexão para a significação e ressignificação dos conhecimentos científicos” (KONRATH; HOFFMANN, 2020, p. 71). Seria essa experiência a atuação como docente ou ainda a prática formativa neste exercício de docência? Outra possibilidade seria a experiência como uma forma de aprendizagem, ou seja, aprende-se concretizando, atuando, sendo professor e realizando a reflexão de sua atuação como docente.

Vivenciar, sentir, refletir são parte constituinte da atuação profissional, mais que um documento a nortear a maior necessidade é a de refletir, parar e contemplar cada uma das ações do âmbito docente. Refletir corrobora com a busca pelo melhor, pelo que resulte em mais abertura e possibilidades de significação e de ressignificação. A docência necessita de mais abertura ao diálogo, de momentos de reflexão e de análise das ações.

As pesquisas apresentadas ajudaram a refletir sobre o modo como a investigação que dá origem a esta dissertação vem sendo desenvolvida, visto que inicialmente foi vislumbrado o termo *experiência*, que constantemente aparecia nos relatórios dos alunos residentes. As pesquisas frisam alguns aspectos importantes sobre os quais vamos discorrer também, mas olhando por outra angulação e dialogando sobre os aspectos encontrados na atuação como residente.

A pesquisa desenvolvida conta com dois cenários. Inicialmente, está situada em um período de pandemia, que implica atividades remotas. Depois, conta com um segundo momento de retomada parcial das atividades presenciais. Nesses termos, importante é mencionar a necessidade de que as pesquisas que usam o conceito *experiência* possam ir mais fundo, explorar com mais autores e embasamento o conceito de experiência.

No que compete à legislação, é pontuado como os alunos vêm utilizando os documentos norteadores em meio aos seus planejamentos, reuniões e diálogos. Sobre o contribuir na formação, é mostrado o que ocorreu na pandemia da Covid-19 e na retomada parcial, discorrendo-se sobre se esses eventos contribuíram na formação do futuro professor (residente).

A experiência segue fazendo parte desta pesquisa, mas em um diálogo sobre a experiência e a vivência. Assim, optamos por mostrar pelo viés de alguns autores referenciados como é entendida essa experiência, justamente por diferenciá-la das muitas vivências dos alunos em sua formação.

### 3 TORNAR-SE PROFESSOR(A): UM PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO

---

As palavras existem para que as usemos, e nós as usamos para ensinar. Assim, tanto o ensinar é melhor que o falar quanto o falar é melhor que as palavras; portanto o ensinamento é muito melhor que as palavras (AQUINO, 2017, p. 83).

Tornar-se indica que não se é, mas que se visa a ser. Neste caso é preciso pensar especificamente sobre tornar-se professor(a), aquele que conduz, que ensina, que interroga, o mestre ou o professor. Isso envolve uma caminhada de estudos, permeada de palavras, faladas e usadas para ensinar aquele que será quem ensina. A cada passo da caminhada, novos ensinamentos, novos caminhos e novos recomeços. É um contexto que implica olhar a tradição pedagógica e fazer as escolhas necessárias, justificando e mantendo o que é significativo e fazendo os ajustes e mudanças necessários.

A epígrafe que abre este capítulo remete a um diálogo entre Agostinho e Adeodato, em que ambos vão buscando juntos um caminhar, um discorrer sobre os entendimentos. É um guiar, em que um pega o outro pela mão, fazendo o processo de condução e uso das palavras faladas.

Esse momento de diálogo, de construção conjunta pode ser entendido como um constituir do sujeito, em que o mestre deixa a função de transmitir ao outro e, desse modo, adquire outra função “[...] o mestre é um operador na reforma do indivíduo e na formação do indivíduo como sujeito” (FOUCAULT, 2006, p. 160). É o mediador na relação do indivíduo com sua constituição de sujeito. A relação com o outro permite sair do lugar, conhecer-se e ampliar o repertório de conhecimentos, mas, principalmente, permite transformar-se de aluno em professor. Para isso, a formação exige uma autoformação, um processo que só a experiência possibilita, pois é por meio dela que há transformação.

Nesse processo de tornar-se professor(a), é importante entender como isso se realiza e nesse aspecto escolho abordar o processo de formação. É importante salientar que, desde que entramos na cultura, aprendemos o que significa ser professor, pela educação infantil, pelas experiências familiares, pelas mídias, televisão, rádio, internet, filmes, revistas e livros, entre outros aspectos culturais. Fabris (1999; 2005) possibilita entender como esses artefatos fazem circular na cultura sentidos e representações para a docência e para o ser professor. Vamos

aprendendo na cultura o que é ser professor, como nos relacionamos com os professores. No entanto, quando uma pessoa decide ser professor, é preciso uma formação específica. O professor pode ocupar esse lugar de mestre, de guia, de orientação.

Segundo Tardif (2020, p. 228), professores são “[...] sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho.”. O professor é aquele que orienta, mas que rompe com suas vivências e introduz em seus ensinamentos e orientações a cultura presente no meio em que está inserido, entendendo quem são os alunos com os quais trabalha e como deve conduzir seu trabalho.

O professor tem uma importante função na sociedade. Isso porque a construção de conhecimentos e saberes “[...] emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade” (PIMENTA, 2012, p. 19). A sociedade em que se está inserido está marcada por um contexto maior, que está ligado aos saberes ensinados na escola, marcados por relações de poder. Assim, o professor por consequência tem o dever de ensinar em meio a essas relações de poder.

Tais necessidades da sociedade se modificam com o passar dos anos e requerem um olhar mais atento e minucioso frente às relações de poder que podem se estabelecer no meio social. Como pontua Pimenta (2012, p. 19), ao retomar a necessidade de aguçar o olhar e o entendimento, “É na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la.”. As realidades que vão se apresentando são consequências do que ocorre na sociedade e, desse modo, fazem a necessidade de reflexão e de modificação serem constantes. Assim, professor e aluno são sujeitos dotados de saberes, que transferem o conhecimento, partilham esses conhecimentos e os constroem na relação entre os sujeitos. Por consequência, os sujeitos se modificam por meio da experiência que vivenciam e criam uma rede de construção colaborativa.

No grupo de pesquisa ao qual esta dissertação está vinculada, a formação tem um sentido, é “[...] voltada para o cuidado de si mesmo e do outro, possibilitando novas formas de produção de si mesmo e das relações com os outros.” (FABRIS; DAL’IGNA, 2015, p. 81). Isso é movimentado pelo processo que as autoras nomeiam de *ethos*<sup>4</sup> de formação. Em outras palavras, como define

---

<sup>4</sup> *Ethos* é compreendido aqui como um modo de ser e de agir.

Foucault (2011, p. 31), no que compete à *parresia*, seria uma troca da prática, do direito e da obrigação pelo *ethos*, é “[...] a maneira de fazer, ser e de se portar dos indivíduos”, que buscam um bom conduzir, dizer a verdade e bem governar. Portanto, isso sempre envolve uma condução de si e dos outros alicerçada na fala franca e no bom governo.

No que compete à relação do sujeito com a verdade, Foucault (2011, p. 297) pontua sobre o cuidado de si e o *ethos* como “[...] uma maneira de ser e de fazer, uma maneira de conduzir, que correspondem a certos princípios racionais e fundam o exercício de liberdade entendida como independência”. Nisso se incumbe a formação do sujeito, suas escolhas, um exercício crítico de pensamentos e decisões, pautadas em uma verdade da conduta do sujeito.

No subcapítulo a seguir, é desenvolvido o conceito de experiência explorado nesta pesquisa, o qual necessita ser aprimorado, visto que possui mais sentidos e direções, as quais são necessárias nesta pesquisa.

### 3.1 O SENTIDO DE EXPERIÊNCIA NO PROCESSO EDUCATIVO

De modo a buscar o entendimento legitimado da língua sobre a palavra experiência, recorreremos ao dicionário *on-line* Dicio (2022, s.p), no qual foi possível ver que o termo *experiência* possui mais de um significado:

Significado de experiência. Substantivo feminino. Conhecimento ou aprendizado obtido através da prática, ou da vivência: experiência de vida; experiência de trabalho.  
 Teste feito experimentalmente; prova, tentativa: neste trabalho seu contrato é de experiência.  
 Modo de aprendizado obtido sistematicamente, aprimorado com o passar do tempo: professor de grande experiência.  
 [Filosofia] todo conhecimento adquirido através da utilização dos sentidos.  
 Etimologia (origem da palavra experiência). Do latim *experientia*.ae.  
 Experiência é sinônimo de: prova, experimento, ensaio, tentativa, prática, aprendizado, aprendizagem, vivência.

A experiência de conviver com pessoas diferentes e imbricadas por outras culturas, que não sejam a mesma que vivenciamos, causa estranhamento. No entanto, ao mesmo tempo, possibilita a experiência de ampliar o repertório e conhecer coisas diferenciadas. Isso porque

[...] não somente a vida social exige o ensino e o aprendizado para sua própria continuação, como também por si mesma é ela educativa. Amplia e

ilumina a experiência: estimula e enriquece a imaginação; gera o sentimento da responsabilidade, obrigando-nos a falar e a pensar com cuidado e exatidão (DEWEY, 1979, p. 6).

Encontrar espaço requer diálogo, abertura e humildade, o expressar-se com o cuidado de respeitar, mas de experienciar a partilha e convívio com os outros. Ter espaço não significa ser o centro, mas sim ser parte de um todo, em que existem muitos e diferentes modos de ser sujeito. Cada um tem uma experiência com a sua família e comunidade, identificando-se, assim, como parte de um grupo. No momento em que fazemos parte de uma turma na escola, encontramos, por exemplo, outros que, fisicamente diferentes ou parecidos, carregam consigo aprendizagens e experiências provenientes de seus grupos sociais. Biesta (2021) entende a escola como um espaço de oportunidade de encontro com o diferente.

Se a escola puder ser um lugar – uma “esfera” – onde propiciamos tempo e espaço à nova geração para que se encontre, para que encontre o mundo e trabalhe neste difícil desafio de tentar existir no e com o mundo de forma madura, ela realizará sua tarefa educacional e ao mesmo tempo contribuirá para o contínuo, infundável trabalho da democracia (BIESTA, 2021, p. 7).

A escola é o espaço no qual ocorre o encontro da diferença, que possibilita o encontro dos ditos diferentes, que educa para a construção do sujeito por sua natureza, mas principalmente que o ensina para o mundo. Escola que orienta para o caminho em um mundo com inúmeras diferenças culturais. Desse modo, é proposto fazermos o convite para os alunos encontrarem o seu espaço, o seu lugar dentro da diversidade que se apresenta no contexto escolar por meio da pluralidade. Freire (2001) menciona os encontros que temos e são anteriores à leitura das palavras, eles são parte constituinte da vida. Em suas palavras, essa é a

[...] prática que me venho referindo como “leitura da leitura anterior do mundo”, entendendo-se aqui como “leitura do mundo” a “leitura” que precede a leitura da palavra e que perseguindo igualmente a compreensão do objeto se faz no domínio da cotidianidade (FREIRE, 2001, p. 261, aspas do autor).

As experiências que carregamos conosco são intrínsecas e particulares. Mesmo com o que nos é transmitido em forma de conhecimento, esse perpassa aquilo que somos. Temos uma leitura e um conhecimento anteriores ao que nos é apresentado ou ainda ensinado e que pode ou não se modificar. Podemos ser moldados conforme a nossa abertura a esse novo que se apresenta. Para Biesta:



[...] introduzimos nossos alunos nas tradições e nas práticas, e os convidamos a encontrar seu próprio lugar dentro delas – nas tradições e nas práticas profissionais, mas tradições e nas práticas sociais e culturais, nas tradições e nas práticas religiosas e não religiosas, nas tradições e nas práticas científicas e artísticas e assim por diante (BIESTA, 2021, p. 4).

Mesmo com o que se proporciona aos alunos, é de suma importância reforçar a subjetivação, que cada um tome a sua decisão de condução de vida diante do que lhe é apresentado, dado que a liberdade lhe é um direito. Este é um ponto importante e requer ser retomado sempre, pois o que constitui o sujeito é a decisão dele diante do que lhe é proposto. A necessidade de reconhecer quem somos e de assumir quem somos se faz presente e necessária.

Larrosa e Contreras (2019, p. 21) elencam 5 experiências em sua reflexão, as quais nomeiam: a) experiência entendida como relação com o mundo: pontuamos o que importa e que está sob nossos cuidados; b) experiência, vida e corpo: o vivido em relação com a vida, que cria sentido e gera sentimentos e reflexões; c) experiência que compõe uma forma de vida: incorporada ao sujeito, é o modo de fazer algo; d) experiência colocada a distância: pensar e repensar sobre as coisas, emitir reflexões; e) o dizer ou o escrever a experiência: enuncia pelo vivido, não se fala sobre a experiência, mas a partir da experiência.

No Programa Residência Pedagógica, o aluno da graduação (residente) tem o momento denominado de troca de experiências com o professor titular da turma. Ambos conversam, trocam ideias, pensam em possibilidades direcionadas à turma destinada. Embora no Programa se denomine desse modo, esse momento é uma troca de vivência, em que cada um narra a sua experiência e juntos pensam sobre ela.

Walter Benjamin define experiência (*Erfahrung*) como um conhecimento obtido por meio de uma experiência vivida, “[...] é a impressão forte que precisa ser assimilada às pressas, que produz efeitos imediatos” (NIKEL, 2018, p. 2). Experiência essa que apenas é possível comunicar a alguém, não conseguimos partilhá-la nem a dividir, pois cada experiência é única.

O professor pode ser entendido como alguém que constitui o sujeito-aluno residente. Destacamos esse aspecto e a importância de instrução: “[...] o sujeito não pode mais ser operador de sua própria transformação e nisto se inscreve agora a necessidade do mestre” (FOUCAULT, 2006, p. 161). O diálogo e diria ainda a troca de ideias e conhecimentos teóricos e práticos entre professor titular e residente

ocorre de forma necessária e ambos exercitam novas possibilidades e conhecimentos.

Quanto ao processo formativo, é possível perceber a aproximação com a docência no que compete à indissociabilidade entre teoria e prática, ultrapassando os limites da sala de aula. Conhecemos o sujeito diante do que lhe é apresentado, por suas reações e pelas ações que ocorrem após esse encontro e, como bem descreve Foucault (2006), na relação entre sujeito e objeto. Assim,

Sujeito e objeto se transformam e formam um em relação ao outro, o outro ou outrem é indispensável, na prática de si, a fim de que a forma que define esta prática atinja efetivamente seu objeto, isto é, o eu, e seja por ele efetivamente preenchida (FOUCAULT, 2006, p. 158).

Desse modo, estamos em um constante desconstruir-se para reconstruir-se, uma vez que nos tornamos diferentes por meio do que lemos, vemos e vivenciamos, (tornamo-nos, assim, sujeitos ativos). Nascem indivíduos e por meio da vivência desses no mundo é que há o tornar-se sujeitos, pois a educação possibilita a subjetivação e esta ocorre de diferentes formas, sendo a educação uma delas. Nesse aspecto, somos capazes da tomada de ação diante do que se apresenta, ou seja, o indivíduo se modifica de alguma forma devido aos estímulos do mundo que lhe chegam.

Cada indivíduo está inserido em uma sociedade e as relações que vive modificam quem ele é, seja direta ou indiretamente e, desse modo, ele se torna sujeito. Dewey (1979, p. 4) pontua quanto ao aspecto da comunicação, explicando que “Os homens vivem em comunidade em virtude das coisas que têm em comum; e a comunicação é o meio por que chegam a possuir coisas comuns.”. Essa relação nos proporciona a compreensão da vida em comunidade. Neste ponto é importante reforçar o aspecto quanto ao modo como nos relacionamos, pensando no outro e refletindo sobre ele. A comunicação é um meio de expressar a unidade de uma comunidade, mas sem controle quanto ao que perpassa cada um dos que compõe essa comunidade.

Nesse aspecto ainda, ao falar sobre a vida e sobre os modos com os quais nos relacionamos, Dewey (1979, p. 1) menciona que “Durante toda a sua duração, ela [a vida] esforça-se por tirar proveito das energias que a cercam. Utiliza-se da luz, do ar, da umidade e das matérias do solo. Dizer que as utiliza importa em reconhecer que as transforma em meios para sua própria conservação.”. Assim, o

que nos cerca faz parte de quem somos, constitui-nos e nos transforma, pois usufruímos das propriedades de tudo que está ao nosso entorno de modo a progredir como sujeitos. Partes do mundo que perpassam a nossa existência e que nos fazem ser quem e o que somos, que nos modificam e nos constituem.

Deleuze (2005, p. 104), ao mencionar sobre a dobra em Foucault, descreve como existe “[...] um lado de dentro do pensamento (o impensado), é o que a era clássica já dizia ao invocar o infinito, as diversas ordens do infinito”. O exterior torna-se interior, sendo assim a nossa subjetividade ocorre em meio ao que nos cerca, mas pelo lado de dentro do pensamento.

A vida em sociedade nos permite compreender e saber posicionar-se diante de relações de convívio, mas, ainda assim, é necessário conhecer o outro e saber respeitar as suas experiências. Segundo Dewey (1979, p. 6), “A não ser que trate de lugares-comuns, precisamos conhecer, imaginando-a, a experiência de outras pessoas, para compreensivelmente lhe falarmos sobre nossa própria experiência.”.

Conhecer o outro requer ouvir, aprender a ouvir e principalmente compreender que existe a diferença. Biesta (2021, p. 6) reforça que “Assim que reconhecemos que temos que viver nossas vidas em um mundo que compartilhamos com outros, temos que reconhecer que há limites no que e como podemos ser”. Cada um de nós tem o desejo de conseguir o seu próprio espaço no mundo, mas este princípio requer também a abertura a outros que têm o mesmo desejo.

Entretanto, às vezes por razões distintas, cada um traça um caminho diferente, mas que se direciona a um mesmo ponto. A experiência, de toda forma, é como algo que consegue unir homem, corpo e mente. No próximo subcapítulo, é abordada a experiência em si do tornar-se professor, ou seja, as experiências que perpassam esse processo de formação docente.

### 3.2 O PROCESSO DE TORNAR-SE PROFESSOR

Esta subseção visa a explorar como os sujeitos se tornam professores e as situações que o perpassam e o modificam como sujeito. Importante é situar que nos tornamos o que somos de muitas formas. Esse processo é nomeado por Foucault de subjetivação de um indivíduo “[...] que trabalha e pensa sobre si mesmo” (VEIGA NETO, 2007, p. 111).

No processo do fazer no ambiente da escola, podemos dizer que existe a necessidade de um diálogo e, desse modo, “As pessoas que trabalham juntas certamente conversam a respeito do que estão fazendo” (SENNET, 2008, p. 17). Como aponta Nóvoa, “Precisamos uns dos outros para nos tornarmos professores” (NÓVOA, 2019, p. 10). A relação com o outro se faz presente e necessária e requer diálogo e aproximação, ou ainda “O que um professor faz quando inicia um curso não é apenas pro-por um caminho, mas também dis-por uma maneira de começar a andar, de seguir em frente” (LARROSA, 2019, p. 21). Nesses termos, é necessário estar disposto a dialogar, partilhar, compartilhar ou ainda cooperar e, para isso, é necessário um começo, dar o primeiro passo.

Talvez estejamos precisando de um *crochê*<sup>5</sup> para melhor organizar o trabalho. Nessa arte, conseguir puxar cada uma das linhas para fazer um ponto de cada vez, e assim poder sair *crochetando* cada parte do processo da formação dos professores e reforçando a necessidade de cada um dos passos necessários. Ao sair *crochetando*, compreendemos que necessitamos de um breve conhecimento, ou ainda de um saber. É também possível afirmar que nesse processo está a necessidade de querer começar, desejar aprender os primeiros passos. O *crochê* promove essa compreensão, pois não basta uma tentativa, são necessárias várias investidas e aprimoramentos para o trabalho final ser notável.

No que compete aos saberes, Tardif (2020) explana que ao longo da vida vamos adquirindo saberes e que esses saberes nos permeiam e fazem parte do nosso processo de formação pessoal e profissional. Carregamos conosco informações, dados, experiências transformadas em saberes ao longo de nossas vidas, que fazem parte de nosso processo de vida e de formação profissional. No processo de formação, ainda na graduação, trazemos conosco saberes e vivências de quando alunos. Segundo Pimenta (2012, p. 21), “Os saberes de sua experiência de alunos foram de diferentes professores em toda a sua vida escolar”.

Conhecemos diferentes professores, os quais marcaram o nosso processo de formação positiva ou negativamente e os quais levamos como inspiração ou referência de nossa futura atuação. Essa visão caminha conosco em nosso processo formativo e ao longo de nossa formação vai modificando nosso olhar, para tornar-se professor.

---

<sup>5</sup> A palavra *crochê* possui origem francesa e deriva da palavra *crochet*, que significa gancho.

Tardif (2020), ao falar sobre o que constitui o trabalho docente, apresenta diferentes tipos de saberes: disciplinares, experienciais, curriculares e formação profissional. No que compete aos saberes da formação profissional, trata-se do “[...] conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores.” (TARDIF, 2020, p. 36). Ao mobilizar esses saberes, pela reflexão das ações, nós os tornamos saberes pedagógicos.

Quanto aos saberes disciplinares, eles integram a prática docente, “São saberes que correspondem aos diversos campos de conhecimento” (TARDIF, 2020, p. 38) e estão relacionados à tradição cultural presente nas produções de saberes. Os saberes curriculares “Correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos [...] na forma de programas que os professores devem aprender a aplicar.” (TARDIF, 2020, p. 38). No que compete aos saberes experienciais, destaca que “[...] o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor” (TARDIF, 2020, p. 49). A interação com o outro se faz presente e indica que “O docente raramente atua sozinho” (TARDIF, 2020, p. 49). A todo momento estamos nos relacionando com as pessoas e o mesmo acontece com o docente, mesmo que não promova diálogo, ele sempre estará em relação com outra pessoa, o cotidiano da escola promove isso natural e gradualmente.

Tal aspecto vai permeando o ambiente de formação e da escola. Sendo assim, requer um novo olhar e posicionamento de modo a poder ir crochitando ou ainda indicar o caminho para o crochetar. Nóvoa (2019) destaca a necessidade de uma metamorfose na escola e na formação dos professores, necessidade essa que passa por “[...] um novo ambiente para a formação profissional docente” (NÓVOA, 2019, p. 7). Nesse sentido, enfatiza ainda que devemos direcionar o olhar da formação para o olhar da profissão docente.

A esse respeito, Nóvoa (2019, p. 7) discorre sobre um triângulo de formação, o qual apresenta da seguinte forma seus vértices: “Professores, Escolas e Universidades”. Demonstra, assim, a necessidade de um trabalho em conjunto, em que cada uma das partes do triângulo faz parte desse processo de formação, ou ainda, desse processo de tornar-se professor.

Tornar-se professor é, como podemos ver, um processo que não ocorre por osmose<sup>6</sup>, requerendo uma virada de chave, um conhecer, um saber inerente ao processo de tornar-se professor, a subjetivação, ou o que fazemos com o que recebemos na vida e na formação sobre ser professor e a socialização na profissão.

Como parte da atuação do docente, é importante lembrar que “[...] temos compromisso não apenas com nós mesmos, mas também com aqueles com os quais trabalhamos” (VEIGA-NETO, 2002, p. 23). Voltar o olhar para si e ver o modo como estamos atuando, principalmente na relação com os outros, como tem sido essa atuação e se estamos contribuindo com aqueles com os quais convivemos. O sentido a que damos importância a essa relação é um aspecto importante em nosso processo formativo, pois, quando nos fechamos, passamos a não ouvir o outro. A esse respeito, Larrosa explica que “Uma pessoa que não é capaz de se pôr à escuta cancelou seu potencial de formação e de trans-formação” (LARROSA, 2002, p. 137).

Nesse aspecto, podemos observar a necessidade de um momento de diálogo mencionado por Nóvoa como “[...] um lugar de encontro entre os professores universitários que se dedicam à formação docente e os professores de rede” (2019, p. 9), de modo, então, a manter uma ligação com a profissão professor e dar mais ênfase ao diálogo: universidade, escola e professores. Essa preparação requer diálogo, visto que a escola tem se modificado e as necessidades na formação têm se ampliado, mas com o pouco diálogo e articulação, em razão de que muitas vezes cada um parte de suas próprias verdades ou ainda necessidades, que não conversam. Vale ressaltar que a formação nunca termina, ela é um processo contínuo após a graduação.

No que compete à inserção no ambiente escolar, é importante pensar os modos como esse processo está ocorrendo e o fato de os graduandos estarem tendo alguma contribuição em ter a experiência no ambiente da escola. Como destaca Tardif (2020), ao mencionar quanto à prática docente e aos saberes que temos ou adquirimos ao longo do processo formativo, esses

[...] constituem mediações e mecanismos que submetem essa prática e saberes que ela não produz nem controla. Levando isso ao extremo, poderíamos falar aqui de uma relação de alienação entre os docentes e os saberes (TARDIF, 2020, p. 41).

---

<sup>6</sup> Osmose: no sentido de transmitir de um para o outro, sem um contato ou reflexão. Inspirado na biologia, esse processo ocorre via transporte natural ou transporte passivo.

O processo formativo deve contribuir na formação do futuro docente e auxiliar na construção de novos saberes, não pautados apenas na sua experiência, mas sim em um conjunto de fatores, que envolvem formação, conhecimento, experiência, interação e ainda a criticidade de não aceitar tudo que lhe é imposto, mas sim buscar as reais necessidades e aparatos que confirmem a ação do saber docente.

Em uma visita ao museu lituano-brasileiro Lasar Segall, juntamente com uma amiga, o autor Larrosa (2019, p. 393), vendo cadernos expostos, conseguiu expressar a seguinte reflexão: “[...] naquele caderno estava tudo que havia tratado de dizer na conversa sobre o exercício (como ginástica de atenção ao mundo) e sobre a experiência (como tudo o que acontece conosco, nos forma e nos transforma)”. Nos cadernos estão registros, memórias e anotações de quem foi vivenciando, experienciando e sentindo o processo que foi ocorrendo e que nos “transforma”.

Assim, temos experiência como um processo de transformação, que nos completa, que nos reformula e dá novos significados ao que parecia já possuir um significado. É a experiência como uma transformação constante, na relação com o outro e com o objeto. Essa relação com o mundo, com o todo nos forma e deforma continuamente, retomando que tudo se modifica com o tempo, as relações e os sujeitos.

Importante é analisar os modos de ser professor presentes no espaço de atuação, pois “A docência dos anos iniciais da educação básica brasileira vem sendo produzida a partir de práticas centradas em observar, planejar e fazer” (BRODBECK; OLIVEIRA, 2018, p. 100). Há nesse sentido necessidade de refletir sobre o que estamos fazendo no espaço escolar, “[...] é preciso atentar para o que estamos a fazer, e a fazer repetidamente, pois esse fazer ao mesmo tempo que nos revela, também nos constitui” (BRODBECK; OLIVEIRA, 2018, p. 101). A nossa docência vai sendo moldada pelas ações que vamos realizando na atuação no espaço da escola.

Somos modificados por tudo que nos perpassa, vamos nos moldando pelas situações e tomando novos rumos com os conhecimentos e experiências que vamos adquirindo. O mesmo ocorre no que chamamos de tornar-se professor, pois envolve um constituir-se, que carrega consigo várias nuances, experiências e vivências. Assim,

Tornar-se como expressão ou como conceito é um estar sendo e um vir a ser marcados pela trajetória histórica da sociedade e suas práticas, pelas experiências e encontros dos diferentes âmbitos da vida, pelos cursos de formação inicial escolhidos e principalmente, pelas respostas que vão sendo construídas em cada um desses processos” (DAL'IGNA; SCHERER; SILVA, 2020, p. 14).

As situações que vivenciamos nos modificam e nos convidam a fazer uma análise de como somos e por que somos desse modo. Vamos nos moldando conforme as situações, mas em especial vamos analisando o que vivemos e refletindo sobre isso. Segundo Oliveira (2015, p. 110), “Esses exercícios de análise e de reflexão configuram-se em práticas de si que levam o sujeito a constituir-se, tornar-se professor/a, no interior de certos princípios e regras de conduta, fabricando determinados modos de ser e de agir enquanto docente.”. Os espaços onde estamos são marcados por regras e normativas e isso no exercício da docência constitui o tornar-se professor. Somos moldados pelas condutas e nosso modo de ser e agir é intimamente marcado por essas.

Nesta pesquisa, o tornar-se professor é analisado pelas narrativas dos relatórios dos alunos residentes, no sentido de entender como a participação no Programa contribui em seu processo formativo e como esse Programa vem tocando os sujeitos, formando-os, produzindo experiências que transformam – e assim formam – os futuros professores. Cabe lembrar que a experiência está ligada aos saberes e esses são modificados pelas experiências, ou ainda pelas apropriações do sujeito.

Para tanto, o capítulo que segue trata dos projetos de lei criados e das discussões relacionadas a eles no Senado Federal. Além disso, aborda o Projeto de Residência Pedagógica da Universidade do Vale do Rio dos Sinos e o Subprojeto do curso de Pedagogia.



## 4 PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

---

E eu queria que fosse verdade! Tenho certeza de que a floresta parece sonolenta no outono, quando as folhas estão ficando marrons (CARROLL, 2021, p. 18).

Os processos da vida são movidos a diálogos, tempos e estações. Nas descobertas de Alice, vemos desejos, encontros e verdades quanto ao mundo desconhecido que ela desbrava. Na criação do Programa Residência Pedagógica, alguns passos e estações foram necessários antes do edital final do Programa, sobre os quais falaremos neste capítulo.

Este capítulo aborda os projetos de Lei criados, modificados e as discussões relacionadas a eles no Senado Federal como forma de historicizar a construção de seu edital. Aborda ainda o Projeto de Residência Pedagógica da Universidade do Vale do Rio dos Sinos e o Subprojeto do curso de Pedagogia.

Os paços do jogo de tabuleiro, como nos diria Alice, diferem dos passos que iniciam nos anos 90 com a criação das Escolas Normais. Esses, como nos auxilia Gatti (2010, p. 1356), “Continuaram a promover a formação de professores para os primeiros anos do ensino fundamental e a educação infantil até recentemente, quando a partir da Lei n. 9.394, de 1996, é postulada a formação desses docentes em nível superior com prazo de dez anos para esse ajuste”. Assim, é possível perceber um interesse pela formação dos professores, pelo ser professor em si, com o interesse pelo pedagógico.

Em 1986 é aprovado o Parecer nº.161, que trata da reformulação do curso de Pedagogia, formalizando a necessidade de formação para a docência de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental (GATTI, 2010). Em 2022 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores são aprovadas e nos anos seguintes cada curso tem suas Diretrizes Curriculares.

Com a entrada do neoliberalismo e com as questões políticas nos anos 90, que colocam a formação de professores em pauta, “As reflexões abordam as relações entre ensino e pesquisa ou entre teoria e prática, [assim] houve uma impulsão, pelas medidas políticas, para reordenar o foco da discussão.” (CUNHA 2013, p. 616).

Olhar para esse cenário constrói um desejo de estudar a formação dos professores e a evidência como um processo de construção contínua. “Não há

consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação” (GATTI, 2010, p. 1360).

No quesito da formação de professores, são criados programas que podem contribuir no processo de formação. Neste capítulo, são mencionados os que foram programas de grande valia na UNISINOS: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID, criado em 2007), iniciado pela UNISINOS em 2010; e o Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR no ano de 2009), o qual foi iniciado na UNISINOS em 2012 e obteve algumas turmas. No ano de 2020, na UNISINOS, iniciou-se o Programa Residência Pedagógica (PRP, 2018). Esse será detalhado na sequência, bem como será apontada sua relação com o Projeto UNISINOS e Subprojeto Pedagogia – UNISINOS.

#### 4.1 PROJETOS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

A Capes (2018, s.p) em seu site oficial descreve que o Programa Residência Pedagógica

[...] é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso.

A preocupação situa-se no processo de formação dos alunos de licenciatura, destacando a necessidade de estar no ambiente da escola e conhecer suas dimensões e situações, o que também é conhecido como o processo de socialização na profissão, ou ainda, como defende Nóvoa (2009), trazer a profissão para dentro da formação.

O Programa Residência Pedagógica visa a proporcionar uma melhoria no processo de formação inicial dos licenciandos e conseqüentemente na qualidade do ensino e aprendizagem das crianças e jovens das escolas de Educação Básica. Como pontuou a secretária-executiva do Ministério da Educação (MEC, 2017), Maria Helena Guimarães de Castro, ao mencionar as pesquisas que indicam que o professor é o fator que mais contribui para atingir a qualidade da educação, “Isso significa que, independentemente das diferenças de renda, de classes sociais e das

desigualdades existentes, a qualidade do professor é o que mais pode nos ajudar a melhorar a qualidade da educação.” (MEC, 2017, s.n.).

De modo a compreender o histórico da constituição do Programa Residência Pedagógica, é necessário voltarmos aos passos iniciais de sua proposta. Ela foi discutida no Senado Federal inicialmente em 2007, aprovada com alterações em 2012 e com edital lançado no ano de 2018, primeiramente direcionado às universidades públicas e posteriormente em 2020 ampliada para universidades privadas e comunitárias.

No ano de 2007, é apresentado no Senado Federal (2007), por meio do Senador Marco Maciel, o Projeto de Lei de n.º 227, datado de 4 de maio. Em sua justificativa, o Projeto Residência Pedagógica evidencia a atuação e formação de professores, apontando como possibilidade para a existência de uma lacuna na formação dos docentes, trazendo questões dos cursos normais desde o ano de 1972, e dos cursos superiores de Pedagogia que se multiplicaram desde esse ano (SENADO FEDERAL, 2007).

Com a ampliação dos cursos de Pedagogia em diferentes universidades, foi pontuada a necessidade de modificar a formação tradicional que já não atendia às novas situações. Neste ponto, surge o questionamento quanto ao que mudou na formação dos professores do ano de 1972 em diante e as alterações que ocorreram no passar dos anos. A reflexão então circunscreve quais os “métodos usados” na transmissão dos conhecimentos e quais as oportunidades que esses têm propiciado aos alunos estudantes de graduação em Pedagogia. Ainda podemos destacar a teoria e a prática que se mostra presente em meio à descrição da justificativa do projeto, dando a margem do que se mostra evidente como lacuna na formação.

Nesse aspecto da necessidade de compreender a indissociabilidade entre teoria e prática, o Projeto define-se como inspirado no Residência Médica<sup>7</sup>. No Residência Médica, o período de residência é um momento seguinte ao da formação (graduação).

Quanto às experiências práticas, retomamos o artigo 65º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, que já apontava trezentas horas de prática de ensino obrigatórias no processo da formação dos professores. Conforme a descrição do projeto do Senado Federal, (2007, p. 3) há obrigatoriedade de horas práticas, já que

---

<sup>7</sup> Modalidade de ensino de pós-graduação destinada a médicos, que ocorre em instituições de saúde, sob a orientação de profissionais médicos com qualificação necessária.

não tem acontecido como o previsto, uma vez que “[...] os alunos, geralmente já trabalhadores, têm previsto tempo adequado durante os quatro anos de formação para se dedicarem a esta carga horária de prática”. A realidade dos alunos dificulta esse momento de aproximação com a escola e requer atenção diante da situação que envolve o financeiro das famílias às quais esses alunos pertencem.

De modo a melhor definir a lacuna presente na formação nos cursos de Pedagogia, ampliaram-se as possibilidades de estágios, mas poucos alunos conseguem de fato exercer a sua prática no processo de alfabetização, que geralmente ocorre entre os seis e sete anos (SENADO FEDERAL, 2007). Em muitos casos, os professores que atuam com as turmas de alfabetização recusam os estagiários em sua turma, não apresentam um motivo específico, mas, quem sabe, porque há a ideia de que eles têm a tarefa de alfabetizar uma turma e ainda “alfabetizar” um estudante que aspira a assumir essa mesma função.

No aspecto quanto à preparação dos professores, o Projeto de Lei do Senado Federal (2007, p. 3) aponta que “As taxas de reprovação na primeira série do ensino fundamental são alarmantes [...]. Sem dúvida alguma, a falta de preparo dos alfabetizadores está na raiz da questão”. O projeto deixa evidente a falta de preparo dos professores quanto à alfabetização, bem como a carência de contato com atividades e exercícios, que propiciem que a formação não separe teoria e prática, mas as assumam como dimensões do conhecimento, que são inseparáveis.

O Projeto da Residência Pedagógica reforça a necessidade de um contato com a escola. Conta também como uma possibilidade de professores atuantes buscarem formação para melhor se prepararem para a alfabetização. Assim, a proposta é que “[...] um programa de residência como atualização profissional possa ser oferecido pelos sistemas de ensino aos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental.” (SENADO FEDERAL, 2007, p. 4). Como uma possibilidade de sanar as possíveis carências identificadas na formação dos professores, o Programa é ofertado aos alunos e professores. Esse Projeto chegou a ser discutido no Senado Federal, porém foram pontuadas várias questões a serem analisadas e por fim, acabou sendo arquivado e retomado no ano de 2012 com as alterações sugeridas no ano de 2007 e reapresentado ao Senado Federal.

No ano de 2012, foi apresentado, pelo senador Blairo Maggi, o Projeto de n.º 284, que sugere alterações no projeto apresentado em 2007. Entre as sugestões estão o acréscimo no artigo 65 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a

alteração do nome do projeto para Residência Educacional, como mostra o excerto a seguir.

**Art. 65** Parágrafo único. Aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida a residência educacional, etapa ulterior de formação, com o mínimo de oitocentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei. (NR) (SENADO FEDERAL, 2012, p. 1).

Assim, após sugestões de melhorias, surge um novo Projeto, que reorganiza as informações e enfatiza a necessidade de modificações no processo de alfabetização, delimitando a idade de 8 anos para que todos os alunos sejam alfabetizados. “O país enfrenta seríssimos problemas de qualidade na educação básica, que têm sua origem na deficiência da alfabetização de nossas crianças.” (SENADO FEDERAL, 2012, p. 2). Como um dos fatores da dita “deficiência”, está a desvalorização da carreira e as modificações estruturais da formação de professores. Além disso, são questionados os cursos superiores e é citada a qualidade duvidosa desses.

A alteração do nome Residência Educacional para Residência Pedagógica surgiu em meio aos debates no Parlamento, quando foi percebido que o primeiro nome sugerido (Residência Educacional) não condizia com o que de fato o Projeto propõe.

#### 4.2 EDITAL CAPES RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA 2018

O Programa de Residência Pedagógica no Brasil é lançado em março de 2018 com a Chamada Pública número 6/208 – CAPES “[...] para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica” (CAPES, 2018, p. 1). O Programa Residência Pedagógica no âmbito da seleção de Instituições de Ensino Superior tem por objetivo a “[...] implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (CAPES, 2018, p. 1).

O referido Programa está voltado aos alunos matriculados em cursos de licenciatura e suas atividades são desenvolvidas em uma escola pública de educação básica, denominada escola-campo. Em relação à organização, possui um total de 440 horas de atividades, divididas em: 60 horas no ambiente escolar, 320

horas de imersão, sendo destas 110 horas de regência e planejamento e ainda 60 horas para o relatório final, avaliação e apresentação das atividades desenvolvidas.

O aluno de licenciatura, denominado residente, tem o acompanhamento de um professor da educação básica, denominado preceptor. Conta ainda com a orientação de um docente da Instituição de Ensino Superior, denominado docente orientador, e um Coordenador Institucional do Subprojeto da Instituição de Ensino Superior à qual integra.

No edital do Programa de Residência Pedagógica (CAPES, 2018), é apresentado que o Programa se propõe a contribuir no processo formativo dos licenciandos. É mencionada a necessidade de os licenciandos estarem no ambiente escolar e é reforçada a importância da vivência e experimentação de situações no ambiente escolar, que serão o objeto de seu estudo e reflexão.

Durante a imersão o residente deverá ser estimulado a refletir e avaliar sua prática e relação com a profissionalização do docente escolar, para registro em relatório e contribuir para a avaliação de socialização de sua experiência como residente. Este material deverá ser utilizado pela Instituição de Ensino Superior para inovar o estágio curricular de seus cursos de licenciatura. (CAPES, 2018, p. 18).

A citação apresentada retoma a necessidade de compreender que teoria e prática se constituem. A prática em si não possui um sentido sem uma teoria que esteja em seu interior. “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1991, p. 14). Nesses termos, é preciso esclarecer que delimitar quem vem primeiro não faz compreender o que teoria e prática representam, porque ambas estão inseridas em nosso meio e possuem uma mesma materialidade.

A Figura 5 apresenta um esquema que mostra como o Programa está organizado na Unisinos.

Figura 5 - Esquema da organização do PRP – UNISINOS



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Cada instituição ao se inscrever no edital da Capes deve apresentar um projeto. Neste estudo voltamos o olhar para o Projeto apresentado pela Universidade do Vale dos Sinos – UNISINOS, aprovado no ano de 2020. Na seção seguinte, são apresentados os aspectos principais e norteadores do projeto, bem como o Subprojeto Pedagogia, que analisamos nesta dissertação.

#### 4.3 PROJETO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA UNISINOS

O projeto institucional Residência Pedagógica conta com um coordenador institucional e contempla os 12 cursos de licenciatura da UNISINOS, organizados em 6 subprojetos: Ciências Biológicas/Física, Língua Portuguesa/Matemática, Língua Inglesa/Língua Espanhola, História/Ciências Biológicas/Filosofia, Pedagogia (Alfabetização) e Educação Física. Abrange, assim, as diferentes áreas do conhecimento, tendo como referência de suas ações a Base Nacional Comum Curricular. Esse projeto envolve escolas de Novo Hamburgo e São Leopoldo, localizadas no Rio Grande do Sul.

Os projetos da Residência Pedagógica UNISINOS e do Pibid<sup>8</sup> UNISINOS estão interligados por temas transversais, definidos por semestres e voltados ao processo formativo que ocorre em ambos os projetos. Como temas transversais, ou ainda eixos formativos, estão os seguintes:

- a) primeiro semestre, identificação e acompanhamento das movimentações da escola para a implantação da BNCC; b) segundo semestre, estudo e experiências pedagógicas que articulem educação e tecnologias digitais em suas variadas possibilidades (híbrido e multimodal); c) terceiro semestre,

<sup>8</sup> Programa de Iniciação à Docência, destinado a alunos das licenciaturas que se dediquem ao estágio em escolas públicas.

estudo e experiências pedagógicas que articulem educação e arte na perspectiva da criação pedagógica, desenvolvendo assim, novas sensibilidades estéticas (UNISINOS, 2020, p. 3).

Como o objetivo deste trabalho é voltar-se ao projeto Residência Pedagógica, o olhar foi direcionado para tal Programa a fim de compreender as dimensões da contribuição desse Projeto na constituição da docência dos alunos residentes, tendo em vista que o próprio Projeto, segundo o edital UNISINOS (2020, p. 3), visa a gerar esse movimento de formação. As

[...] experiências de docência contribuirão para a constituição de um perfil profissional diferenciado, cujas competências desenvolvidas vão além do cenário acadêmico do licenciando, de sua sala de aula, imprimindo-lhe, dentre outras características, criatividade, autonomia, criticidade e conhecimento técnico-pedagógico. Outro aspecto relevante deste projeto é a dimensão da coformação, fomentando a corresponsabilização universidade-escola na formação docente.

A escola é o lugar de encontro que o Programa propõe, onde a partilha, a construção, as experiências da docência constituída na coformação se caracterizam por “[...] uma ação compartilhada de formação entre universidade e escola ou entre sujeitos envolvidos com o fazer pedagógico também em diferentes instituições de formação” (BAHIA, 2017, p. 81). Essa formação docente deve ocorrer não apenas no seio da escola-campo, mas sim no processo formativo como um todo, que envolve a parte teórica e a parte prática. Nesses termos:

No âmbito da formação inicial de professores, o Projeto Residência Pedagógica/UNISINOS apresenta as condições necessárias para o licenciando reconhecer a escola como futuro local de trabalho e opere com conceitos que o permita construir uma identidade e subjetividade docente crítica e propositiva diante dos desafios educacionais (UNISINOS, 2020, p. 3).

No momento em que estudamos, vamos construindo possibilidades, mas a real execução delas vai ocorrer no ambiente da escola, esse ambiente é que nos propicia a experiência de conhecer que “[...] não há prática ou, pelo menos, prática que faça sentido, que seja percebida como tal, sem uma teoria no ‘interior’ da qual ela, a prática, faça sentido” (VEIGA-NETO, 2011, p. 20). É o contato com a escola que viabiliza entendimento, conhecimento e reconhecimento da constituição da docência. O olhar aqui se direciona ao Subprojeto do curso de Pedagogia, mas é válido para a formação inicial de professores de todas as áreas.



#### 4.4 SUBPROJETO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PEDAGOGIA UNISINOS: LER E ESCREVER COM AUTONOMIA

O Programa Residência Pedagógica se organiza em subprojetos nos cursos de licenciatura definidos e presentes nas Instituições de Ensino Superior inscritas. Para contemplar nosso contexto de trabalho, buscamos a proposta desenvolvida pela UNISINOS, no Subprojeto de Pedagogia, que iniciou suas atividades em 8 de outubro de 2020, após um período de espera devido ao contexto presente: escolas em ensino remoto.

O Subprojeto de Residência Pedagógica da UNISINOS do curso de Pedagogia está intitulado “Ler e escrever com autonomia: Formando Leitores e Escritores nos anos iniciais da Educação Básica.” (UNISINOS, 2020, p. 29). Esse nome está vinculado à maior necessidade que se faz presente com o objetivo de garantir, conforme consta na Constituição de 1988, um direito à aprendizagem. Para o cumprimento desse direito, há necessidade de maior investimento na área, segundo apontam os dados obtidos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), como é possível observar no trecho que segue:

[...] São Leopoldo e Novo Hamburgo não atingiram a média projetada, pois, segundo dados do MEC/INEP, o IDEB alcançado pelos municípios de: Novo Hamburgo, em 2017, é de 5,9 e o projetado para 2021 é de 6,5 e, São Leopoldo, em 2017, é de 5,3 e o projetado para 2021 é de 6,3. (UNISINOS, 2020, p. 30).

A justificativa do presente Subprojeto volta-se à necessidade da parceria entre Universidade e escola, de modo que ambas possam trabalhar juntas para propiciarem uma melhor formação aos futuros professores, promovendo a experiência no processo de formação dos futuros alfabetizadores. A LDB 9394/96 enfatiza a necessidade de o professor ser orientador, aquele que consegue reconstruir e propiciar o conhecimento. Assim, é imprescindível que os professores ressignifiquem saberes e práticas pedagógicas que visem à aprendizagem para além da memorização (UNISINOS, 2020). É preciso que haja construção de um ambiente escolar para que os alunos ajam com mais autonomia, que dialoguem e participem, não sendo apenas seguidores de orientações, mas colaboradores do seu processo de formação.

O Subprojeto Pedagogia – UNISINOS propõe a articulação com a Base Nacional Comum Curricular e a Política Nacional de Alfabetização, de modo que os licenciados e as escolas estejam dialogando e mantendo os princípios e objetivos necessários no planejamento das atividades a serem desenvolvidas. Assim, dentre seus objetivos visa a conhecer os documentos e a diversidade presentes no ambiente escolar, o currículo de cada um dos municípios (Novo Hamburgo e São Leopoldo) em que o Programa é desenvolvido, de modo a qualificar a prática pedagógica. O documento apresenta que é preciso

Estabelecer que, nos planejamentos das atividades a serem desenvolvidas pelo licenciando, na escola, estejam assegurados os princípios, objetivos e as diretrizes da Política Nacional de Alfabetização-PNA (UNISINOS, 2020, p. 30).

Como estratégias de organização para a atuação no ambiente escolar, o Subprojeto Pedagogia “Ler e escrever com autonomia: formando leitores e escritores nos Anos Iniciais da Educação Básica” organizou um cronograma com diálogos e encontros de modo a acompanhar o desenvolvimento das atividades e melhor compreender o funcionamento da escola em que irá atuar gradativamente. Como consta no edital UNISINOS (2020, p. 31), é preciso que haja a apropriação do Projeto “[...] ao funcionamento e às atividades que fazem o dia a dia da escola; realizar encontros, semanalmente, com licenciando, preceptor e docente orientador, para juntos avaliarem o trabalho desenvolvido na semana e traçar ações para próxima semana”. É também reforçada a necessidade de diálogo constante entre Universidade e Escola, de modo a contribuir no processo de inserção e apropriação do residente.

Na apresentação do Subprojeto, o grande desafio mencionado é a implantação da Base Nacional Comum Curricular e a necessidade de conhecer todos os aspectos presentes nela. Ainda nesse contexto, a implementação da Política Nacional de Alfabetização se faz presente, tal como podemos ver no excerto a seguir:

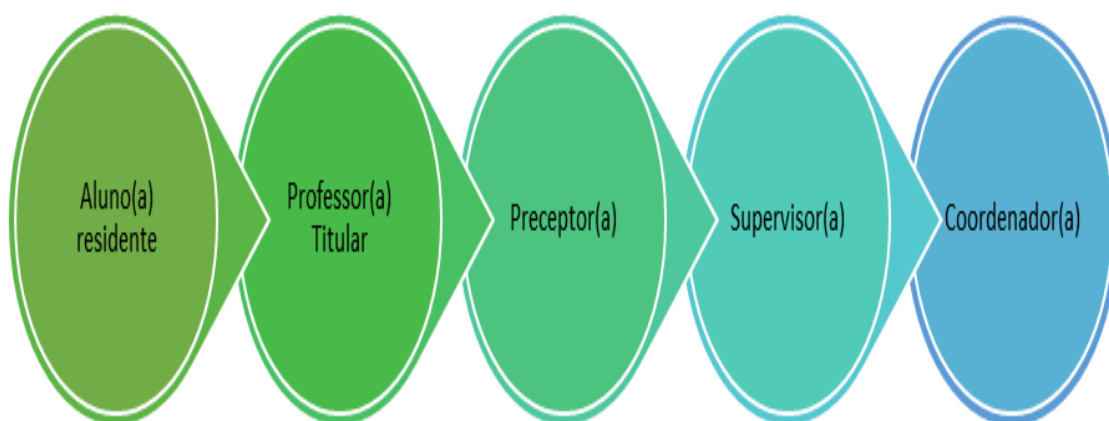
Assim, apresentamos alguns fundamentos que, seguindo a Política Nacional de Alfabetização, vão nortear o enfoque metodológico e as práticas propostas pelo subprojeto [...] Integração de práticas motoras, musicalização, expressão dramática e outras formas artísticas ao desenvolvimento de habilidades fundamentais para a alfabetização (UNISINOS, 2020, p. 34).

O que não imaginávamos era o que ainda estava por vir no período de implantação do Projeto e dos Subprojetos das Licenciaturas. No período que envolve os anos de 2020 e 2021, quando as escolas no mundo e no Brasil conviviam com o ensino remoto emergencial como alternativa no contexto da pandemia de Covid-19, o distanciamento social se fez presente.

No contexto em que se insere o Programa Residência Pedagógica no segundo semestre de 2020 na UNISINOS, as preocupações com o ensino remoto se fizeram presentes, em razão dos desafios a serem enfrentados. Em um primeiro momento, aceitaram a proposta da Residência Pedagógica as escolas de São Leopoldo: Escola Municipal de Ensino Fundamental João Belchior Marques Goulart; Escola Estadual de Ensino Fundamental Marechal Ilha Moreira; e Escola Municipal de Ensino Fundamental Barão do Rio Branco. Essas são as escolas onde o Subprojeto Pedagogia está acontecendo desde o segundo semestre de 2020.

Para ilustrar a organização e compreender a estrutura do Programa, apresentamos na Figura 6 um esquema que mostra desde o aluno de graduação (residente) até o coordenador do Projeto Residência Pedagógica inscrito no Programa Residência Pedagógica.

Figura 6 - Esquema da estrutura do Programa Residência Pedagógica



Fonte: elaborado pela autora (2022).

O aluno residente atua em conjunto com um(a) professor(a) titular de turma, ambos têm o apoio e o acompanhamento de um(a) preceptor(a) na escola. O aluno residente ainda tem um(a) supervisor(a) que acompanha não apenas o aluno, mas também o(a) preceptor(a). O(A) coordenador(a) se faz presente em alguns

momentos formativos e é responsável por toda organização com o(a) supervisor(a), sendo da instituição formadora, neste caso a UNISINOS.

#### 4.5 MINHA EXPERIÊNCIA COMO RESIDENTE

A participação como aluna residente foi um importante momento em minha formação, possibilitando conhecer outra realidade diferente daquela em que estou situada (outra cidade). Sem dúvidas a experiência de ser residente no Programa em questão contribuiu no meu processo formativo, mas não substituiu a experiência do Estágio Obrigatório nem se equiparou a este. Descrevo agora a experiência como residente do programa PRP UNISINOS, no Subprojeto Pedagogia.

No início do primeiro semestre letivo de 2020, os alunos das licenciaturas da UNISINOS foram informados de que o Projeto da Instituição no Programa Residência Pedagógica (PRP) havia sido aceito e poderiam realizar a leitura dos editais e a respectiva inscrição para a seleção de bolsistas e escolas interessadas. Em meio a esse processo, mais especificamente, em 19 de março de 2020, fomos informados sobre a necessidade da suspensão das atividades presenciais por quinze dias e que deveríamos aguardar as demais instruções<sup>9</sup>.

Passados os quinze dias, percebemos a necessidade de modificações das atividades escolares, tais como a partilha de conhecimentos, ideias, planejamentos e recursos a serem usados. Isso ocorreu por conta de que a formação docente e os docentes tiveram que se adaptar com o uso de plataformas digitais e outros recursos até então pouco usados pelos professores participantes do PRP e muitos não tinham conhecimento.

As atividades do PRP-UNISINOS se iniciaram, de modo específico, em setembro de 2020, depois de uma espera em que se acreditava no retorno das atividades presenciais. Iniciamos as atividades do PRP-UNISINOS no formato remoto, recebemos as instruções e conhecemos a escola em que realizaríamos a nossa proposta, por meio da preceptora<sup>10</sup> que nos acompanharia nesse processo.

No edital de 2020 do primeiro semestre, mas que de fato se iniciou em 2020 no segundo semestre, fui bolsista do Programa Residência Pedagógica na Escola

---

<sup>9</sup> As internacionais, que saíam nos órgãos oficiais de saúde em razão da pandemia de Covid-19, que fez com que fossem suspensas as atividades nas escolas durante todo o período de 2020 e parte de 2021.

<sup>10</sup> Preceptora: professora destinada a acompanhar a nossa atuação na escola com a professora titular da turma.

Municipal de Ensino Fundamental (E.M.E.F.) João Belchior Marques Goulart, que está localizada na Vila Brás em São Leopoldo, no Rio Grande do Sul. Eu tinha o apoio de uma docente orientadora, que é uma profissional e professora da UNISINOS, que encaminhava as ações e as direcionava a serem realizadas na escola, bem como orientava as formações que faziam parte do Programa Residência Pedagógica. Cabia ainda a essa profissional a organização dos horários na escola, material da escrita de portfólio, com dados e informações da escola e demais formações necessárias no âmbito da escola e da turma em que eu atuava como residente.

Como preceptora (E.M.E.F. João Belchior Marques Goulart), tive uma professora responsável pelo cumprimento e organização das ações passadas pela docente orientadora (UNISINOS), que foi o meio de comunicação com a professora titular da turma. Naquele momento atuei em uma turma da Educação Infantil com faixa etária de até 6 anos.

Primeiramente, recebemos os dados da história da escola, Projeto Político Pedagógico, conhecimento da proposta do Programa e a imersão no nosso Subprojeto, todos por reuniões na plataforma Google Meet, fazendo o envio dos documentos necessários via *e-mail*. Dentre as orientações, realizamos o contato com a professora da turma em que auxiliaríamos no planejamento e práticas pedagógicas a serem desenvolvidas. Do mesmo modo, seguindo as orientações da professora da turma, organizamos o plano de aula conforme a proposta de trabalho que estava sendo desenvolvida.

Devido ao distanciamento social, participamos dos encontros de forma on-line e com um horário reduzido, sempre organizado em momento definido antecipadamente e conforme as possibilidades dos envolvidos. Assim, naquele cenário da pandemia, foi por meio da tela que conheci e vivenciei a experiência no Programa Residência Pedagógica.

Participar desse Programa contribuiu em meu processo formativo, possibilitando diálogos, encontros e formações, bem como pensar novas possibilidades no meio remoto ou ainda virtual de aprendizagem. Situação atípica, porém, real, a qual muitos vivenciaram nos anos de 2020 e 2021, já que foi o meio escolhido para manter o contato e promover que a escola continuasse sua função social: ensinar – embora, em muitas situações e condições, o ensino e a aprendizagem não pudessem acontecer plenamente. No próximo capítulo, descrevo

como desenvolvi a metodologia e as concepções teóricas desta pesquisa e a forma que trabalhei e conduzi os materiais de análise.

## 5 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

---

Como tudo está estranho hoje! E ontem as coisas correram como de costume. Eu me pergunto se mudei durante a noite. Deixe-me pensar: eu era a mesma quando acordei esta manhã? Quase acho que consigo me lembrar de me sentir um pouco diferente, mas, se eu não sou a mesma, a próxima pergunta é: quem eu sou? Ah, esse é o grande quebra-cabeça! (CARROLL, 2021, p. 23).

Recorro a Alice mais uma vez, não nego que as inquietações dessa personagem muito se aproximam das minhas. No decorrer de uma pesquisa, vamos sofrendo constantes modificações, seja por leituras, estudos, seja devido às orientações e discussões que temos ao longo da caminhada. Mais do que questionar quem eu sou e o que estou pesquisando, questiono o modo como estou fazendo a produção de dados desta pesquisa.

Este capítulo tem por objetivo descrever a metodologia da pesquisa, com o intuito de demonstrar os materiais que utilizarei nesta dissertação. Como pontua Corazza (2002, p. 105), “[...] é preciso descrever os modos como realizamos as práticas de investigação”. Podemos destacar ainda a forma de condução usada. Além disso, faz parte da metodologia mostrar o percurso traçado para alcançar os objetivos planejados, pois, segundo Meyer e Paraíso (2014, p. 17, grifo das autoras), a metodologia “Trata-se de caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetos a realizar, de *formas* que têm sempre por base um *conteúdo*, uma perspectiva ou uma teoria”.

Explico agora o modo como entendo a metodologia, com apoio na perspectiva de Meyer e Paraíso, ao empregar o termo metodologia em suas pesquisas.

Entendemos metodologia como um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações — que, em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de “produção” de informações — e de estratégias de descrição e análise (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 18, aspas das autoras).

Desse modo, objetivei usar um olhar mais aguçado com a necessidade de avaliar meu objeto de estudo e recorro à crítica como meio de direcionar o meu olhar e promover um exercício de transformação a fim de “[...] desentocar o pensamento e ensaiar a mudança.” (VEIGA-NETO, 2013, p. 2 *apud* FOUCAULT, 2006, p. 182). Mudança de olhar, de análise das produções e dizeres dos alunos a partir da experiência vivenciada e narrada no relatório da CAPES.

A presente pesquisa está atrelada ao Laboratório de Docências Contemporâneas (LABDOC), passou pelo Comitê de Ética da universidade responsável e pelo coordenador do curso de Pedagogia da UNISINOS, que permitiu o acesso aos materiais usados nesta pesquisa, que são o Subprojeto das Licenciaturas, no qual encontramos o Subprojeto Pedagogia-UNISINOS. Também foi solicitado acesso aos relatórios dos alunos residentes do Subprojeto indicado.

Desse modo, são analisados os relatórios dos alunos participantes do Programa Residência Pedagógica no Projeto Residência Pedagógica UNISINOS – Subprojeto Pedagogia, o que não se caracteriza como uma pesquisa documental. O que fazemos se caracteriza como uma pesquisa documental, visto que são analisados documentos sem função historiográfica.

Os documentos são como monumentos. Segundo Le Goff (1996, p. 1), “[...] tudo aquilo que evoca o passado, perpetua a recordação”. Assim, são analisados os relatórios dos alunos participantes (residentes) do Programa e os discursos que circulam em tais verdades sobre a formação de professores pelo Programa Residência Pedagógica. Essa composição visa a

Multiplicar os sentidos de todos os textos, discursos, linguagens, artefatos que investigamos [...] Na operação de multiplicar, quando vemos o “é” em operação, perguntamos em seguida: será? Usamos o “e” que justapõe, soma e acrescenta sentidos (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 39, aspas das autoras).

Lançar o olhar para além do que temos de material coletado, buscando entender o que os dizeres podem alcançar e quais os possíveis significados que carregam consigo remete ao que Meyer e Paraíso enfatizam quanto ao modo de pesquisar. Em suas palavras: “Mostramos, em síntese, como o discurso que investigamos produz objetos, práticas, significados e sujeitos” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 29).

Essa percepção soma-se à definição dada por Foucault sobre o sujeito, entendido “[...] como um artifício da linguagem, uma produção discursiva, um efeito das relações de poder-saber” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 29). O sujeito em sua narrativa/descrição carrega relações que vão desde o saber até o poder e fazem parte de sua formação e atuação como sujeitos. Ou, como pontua Veiga-Neto (200, p. 44), “[...] O sujeito não é um produtor, mas é produzido no interior de saberes”.



## 5.1 OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Para iniciar a apresentação dos materiais desta pesquisa, recorreremos a um termo usado por Foucault (1996), ao mencionar sobre a importância que damos a algo. O autor fala sobre a transubstanciação<sup>11</sup> e assim aborda quanto a verdades escondidas, as quais “[...] a sabedoria dos outros não pode perceber” (FOUCAULT, 1996, p. 11). Em nossas vidas somos apresentados a muitas coisas, mas em relação a algumas delas, mais do que entender, temos a necessidade de sentir, vivenciar e apreciar para então obter sentido. A transubstanciação é o exemplo que descreve o quanto algo necessita ser interiorizado pelo vivenciar, ultrapassa o entendimento, no que compete ao discurso.

Direcionando essa discussão ao momento de trocas entre residente e professor titular, podemos ainda mencionar a hipercrítica (VEIGA-NETO, 2010), pois essa se apresenta nas entrelinhas de cada uma das propostas sobre as quais pensamos e refletimos. As propostas que estão sendo criadas pelos alunos residentes se modificam e se direcionam por conta dos sujeitos e a necessidade de reflexão se faz presente em todos os momentos, uma vez que não existe uma “receita de bolo” a ser seguida, mas sim uma prática que necessita de análise. A hipercrítica (VEIGA-NETO, 2010) auxilia nesse processo de reflexão e de compreensão quanto às atividades que planejamos aos sujeitos.

Professor e residente trazem consigo aspectos culturais e de formação que interferem ou auxiliam em seu processo como sujeitos que pensam, mas que por meio da abertura à construção de novos conhecimentos se ressignificam. Ambos têm como foco o mesmo objeto, mas cada qual enxerga de diferentes formas o percurso a ser traçado, dando assim abertura à reflexão de cada uma das práticas a serem desenvolvidas pelos alunos residentes.

Como conceitos-ferramenta desta pesquisa, são utilizados os conceitos de formação, práticas formativas e subjetivação, os quais são definidos a seguir, a partir do referencial teórico-metodológico que sustenta esta pesquisa.

Formação é nesta dissertação entendida como um investimento no trabalho criativo e reflexivo. Conforme Nóvoa (1992, p. 13), “A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um

---

<sup>11</sup> Termo usado para definir a presença de Cristo, que no pão se faz corpo e no vinho se faz sangue.

pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada”. Essa reflexão proporciona lançar um novo olhar diante do realizado e projetar novas possibilidades diante do vivido. Assim, nas dinâmicas de interação, cada um corrobora com as propostas do outro, dialogando sobre as ações levadas a cabo no ambiente da escola e refletindo sobre elas.

A partir das palavras de Nóvoa (1992, p. 13), é possível entender formação como “[...] dar um estatuto ao saber da experiência”. A reflexão diante do realizado promove novos pensamentos e amplia os saberes, uma vez que cada um vai trazendo novos aspectos do espaço da escola como a realidade e o contexto presente na escola em que se atua.

São muitos significados comuns dados às ações no espaço da escola. A pesquisa de Sommer (2007) apresenta excertos em que professoras abordam alguns significados: “[...] de certa forma pode-se afirmar que elas utilizam palavras muito parecidas para pensar a educação, a função do professor, o aluno, a sala de aula, a alfabetização (SOMMER, 2007, p. 65).

Em relação ao conceito de práticas formativas, nesta pesquisa ele é entendido como as ações que o aluno residente terá de socialização na profissão. Os autores Born, Moriconi e Louzano (2021) chamam essas práticas formativas de práticas essenciais à profissão e pontuam a viabilidade de tais práticas “[...] ao mesmo tempo, tentando garantir que essas práticas formativas demonstrassem ter um alto potencial de contribuição para a formação de futuros professores” (2021, p. 5).

As práticas formativas são importantes momentos de reflexão nas ações que ocorrem justamente pelo movimento de ação das práticas estudadas na Universidade e realizadas no espaço da escola. Esse movimento é o que permite a contribuição na formação dos futuros docentes, uma vez que tem o intuito de que os futuros docentes exerçam o seu papel ao lado de outros docentes experientes na profissão.

Silva (2019) – integrante do grupo de pesquisa ao qual esta dissertação está vinculada – em sua dissertação menciona as dificuldades encontradas, sendo elas “[...] a separação das dimensões que possibilitam a socialização na profissão e a aquisição de conhecimentos disciplinares, principalmente entre as práticas formativas que ocorrem nas universidades e aquelas que são desenvolvidas nas escolas” (SILVA, 2019, p. 42). A atuação no espaço da escola como futuro docente

ou ainda como docente em formação carrega consigo situações dialogadas na universidade e os momentos de socialização da profissão em que essas ações podem ser vivenciadas e assim confrontadas pela experiência na atuação.

As práticas formativas são importantes no processo de formação docente porque são constituintes dele, uma vez que essas práticas se moldam pelo contexto do espaço em que se realizam as propostas. Em sua tese de doutorado, Hillesheim (2020) denomina práticas formativas como “[...] toda condução que tem por objetivo a formação dos sujeitos envolvidos no currículo do curso analisado” (HILLESHEIM, 2020, p. 27). Assim, a formação se molda pelas ações do ambiente da escola, em que os saberes são confrontados e definidos por meio das práticas formativas apresentadas e desenvolvidas.

Subjetivação nesta pesquisa é entendida a partir de Foucault, tal como aparece nos escritos de Deleuze (2005), que nos permitem ver que não há uma identidade nem um molde pronto, mas sim o que ocorre é uma constituição e transformação do indivíduo em sujeito por meio de suas ações e reflexões. Segundo Schuler (2016), “[...] o saber não entraria unicamente no jogo da mercadoria, de dar e de receber, nem nos jogos das utilidades, mas tratar-se-ia de transformar-se a si mesmo por meio dessas relações” (SCHULER, 2016, p. 138).

A relação com o outro é peça constituinte da subjetivação, uma vez que ela só ocorre por meio da interação com o outro e consigo mesmo. É o saber como algo importante, mas que se molda pela ação da subjetivação que ocorre de forma única e individual em cada sujeito. Larrosa (2002) descreve a subjetivação ainda como experiências de si, nas quais “[...] o sujeito oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo” (LARROSA, 2002, p.43).

É com base nessas referências que entendemos que o nosso modo de ser vai sendo moldado pelas ações que vamos promovendo por nossas práticas no espaço em que estamos. Reconhecemos a nossa ação por meio da parada de reflexão e análise do que produzimos nos espaços em que estamos. Nossas práticas são moldadas pelas relações que vamos desenvolvendo em meio ao convívio com o outro e com nós mesmos.

A tese de Oliveira (2015) apresenta que o processo de subjetivação “[...] implica a capacidade de o sujeito atuar sobre si mesmo, incorporando determinados comportamentos e atitudes, forjando modos de ser docente, a partir dos saberes

objetivados” (OLIVEIRA, 2015, p. 20). Esse movimento ocorre cada vez que o aluno residente realizar uma reflexão de sua ação, transformando, assim, o modo como vem conduzindo e atuando, modificando o seu eu por suas próprias experiências.

Seja por meio dos diálogos com os colegas, seja no diálogo com o professor titular, preceptor ou mesmo supervisor, os momentos de reflexão são importantes e ajudam a direcionar as próximas ações dos alunos residentes. Por meio de diálogos e partilhas, é possível ir percebendo o quanto cada um pode contribuir com o outro, ou refletir com o outro sobre a situação que o espaço de atuação apresenta.

Cabe lembrar o quanto vamos nos comunicando e dialogando, mas isso ocorre pautado em discursos que vamos escutando e depois reproduzindo ao nosso modo. Nesta pesquisa, entendemos que “[...] discurso é uma prática produtiva que fabrica verdades, saberes, sentidos, subjetividades” (FOUCAULT *apud* MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 123). Assim, há necessidade de buscar estratégias ou ainda de bricolar e articular essas estratégias na pesquisa. Bricolar e articular são termos apresentados por Meyer e Paraíso (2012), que retomam a necessidade de fazer uma virada de chave, romper e desconstruir para poder reconstruir uma nova perspectiva.

Para a análise dos relatórios dos alunos residentes participantes do Programa Residência Pedagógica, faz-se necessário cortar, colar, ressignificar. Nesse ato, é preciso compreender que “Tudo que cortamos vem para as nossas pesquisas de modo ressignificado [...]” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 34). Ao fazer esse recorte e essa colagem, incluímos outros saberes, de diferentes áreas, o que contribui para o diálogo.

Outro aspecto importante é a leitura demorada dos relatórios, que requer atenção para cada um dos dizeres apresentados, tendo o compromisso de compreender como se estruturam e o que podem gerar de sentidos. Nesse processo de ler com cautela e observando os pequenos ditos, realizamos um aspecto apresentado por Meyer e Paraíso (2012, p. 35), que se refere a montar, desmontar e remontar. Dessa forma, “Ocupamo-nos do já feito e sabido sobre o nosso objeto para suspender verdades, mostrar como funcionam e investigar o que faz aparecer determinados discursos, determinadas práticas e certos saberes”. Nessa perspectiva, a análise dos relatórios dos alunos residentes requer novas lentes para olhar para além do que está escrito em seus relatórios de atuação, ou ainda para “Estabelecemos relações entre os diferentes ditos e escritos em tempos e lugares

diferentes” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 35). Isso ocorre diante do contexto em que os relatórios são produzidos.

Em relação à organização dos relatórios, devem ser escritos por cada um dos residentes, sempre ao final de cada semestre, tendo prazo máximo para serem entregues até o primeiro mês do semestre seguinte. Aos alunos que seguem atuando no semestre seguinte, é sugerido que seja aprimorado o relatório anterior e que sejam inseridas as novas propostas realizadas no decorrer de ambos os semestres de atuação. Vale ressaltar que o relatório pode ir sendo aprimorado na atuação durante os 4 semestres que ocorrem no período de 2 anos, prazo máximo de atuação dos residentes no Programa Residência Pedagógica.

O modelo de relato de experiência é enviado pela Capes e contém informações particulares dos alunos, tais como nome, CPF, Instituição de Ensino Superior à qual pertence, Curso de Licenciatura, etapa (ano) da Educação Básica em que desenvolveu suas atividades, escola em que desenvolveu as atividades, nome do(a) docente orientador(a) e do preceptor(a). O relato de experiência contém no mínimo 6 e no máximo 10 páginas, nas quais deve constar: título, resumo, palavras-chave, introdução, desenvolvimento, considerações finais, referências e autorização de uso da Capes.

No resumo, a orientação é de breves informações sobre o objeto a ser relatado, a metodologia utilizada e as conclusões da experiência. Nas palavras-chave, devem ser usadas no mínimo 3 e no máximo 5. Na introdução, deve aparecer de forma clara os objetivos e o referencial utilizado no relato escolhido. No desenvolvimento, é preciso detalhar a experiência contextualizando o local em que ela ocorreu, bem como informar os procedimentos usados.

Na sequência, o relato deve contextualizar a área de formação, usando de embasamento teórico e apresentando os resultados obtidos, podendo ser usado algum recurso ilustrativo para melhor compreensão do relato de experiência. Nas considerações finais, o aluno deve apresentar a relevância da experiência para sua prática profissional. Nas referências, listar todos os autores usados no embasamento teórico seguindo as indicações da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT.

No decorrer do processo desta investigação, houve necessidade de produção de mais dados. Assim, foram inseridos relatórios de mais alunos residentes. Os primeiros relatórios analisados eram provenientes da atuação no período da

pandemia de Covid-19, em que as escolas atuavam no formato remoto, correspondendo, portanto, ao primeiro e segundo editais. Os relatórios inseridos posteriormente são oriundos do terceiro edital e englobam a retomada das atividades presenciais totais<sup>12</sup>, sendo parte a ser inserida nesta pesquisa, sendo artefato constituinte desta seção. No exercício de análise, objetivamos apresentar as potencialidades do material selecionado (relatórios dos alunos residentes), de modo a especificar o crocheter deste processo.

Para a análise dos materiais, foram selecionados 39 relatórios dos alunos participantes do Programa Residência Pedagógica no Projeto Residência Pedagógica UNISINOS – Subprojeto Pedagogia. Esses relatórios são os pertencentes ao primeiro e ao segundo ano de atuação do subprojeto Pedagogia – UNISINOS. O primeiro ano corresponde ao ano de 2020, e o segundo ano corresponde ao ano de 2021. Assim, os primeiros relatórios permeiam o período da pandemia de Covid-19<sup>13</sup>, ou seja, narram situações e atividades no formato chamado remoto. Os que foram inseridos posteriormente são relatórios que apresentam a retomada parcial<sup>14</sup> das atividades presenciais.

Na identificação dos relatórios, usamos a sigla GR. Essa sigla corresponde a alunos Graduandos e é apresentada junto à numeração conforme os relatórios foram recebidos, a fim de preservar a identidade dos alunos residentes.

---

<sup>12</sup> Todos os alunos retomaram as atividades nas escolas, sem exceções.

<sup>13</sup> Período de distanciamento social em que as escolas tiveram suas atividades no formato remoto.

<sup>14</sup> As famílias tinham o direito de optar se os alunos estariam presencial ou remotamente nas escolas.

## 6 TORNAR-SE PROFESSOR PELA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

---

Os relatórios dos alunos residentes foram organizados em quadros para a visualização das informações e recorrências presentes nos trabalhos. Nos quadros, as partes negritadas são o foco das análises, pois evidenciam aspectos que mais chamaram a atenção nessas materialidades.

Neste capítulo são apresentados os quadros e retomadas as questões investigativas, a saber: *Quais práticas formativas vividas pelos alunos residentes participam do processo de tornar-se professor(a)? De que forma os alunos residentes desenvolvem suas docências nas turmas em que atuam? Que práticas docentes são desenvolvidas pelos alunos residentes nas turmas em que atuam?*

Os primeiros quadros de cada grupo pertencem ao período denominado de ensino remoto. Os quadros seguintes correspondem a uma retomada parcial das escolas, que nem sempre corresponde à retomada do presencial para o aluno residente.

As informações e recorrências foram organizadas em dois subcapítulos denominados: *Planejamento: para quem e para quê?* e *Conhecer o contexto: uma necessidade para o trabalho*. Esses subcapítulos estão organizados em 8 seções. No primeiro subcapítulo, intitulado *Planejamento: para quem e para quê?*, foram organizadas as primeiras quatro seções, as quais foram denominadas: a) Documentos norteadores das práticas formativas; b) Planejamento, forma e organização; c) Folhas de atividades prontas e d) Docências: movimentadas pelo planejamento participativo e colaborativo. No segundo subcapítulo, denominado *Conhecer o contexto: uma necessidade para o trabalho*, foram organizadas quatro seções, as quais foram denominadas: e) Formações e reuniões; f) Contato com os alunos; g) Autonomia das crianças; h) Docência.

Assim, os relatórios realizados durante a pandemia e aqueles da retomada parcial das atividades nas escolas se somam aos dados do Subprojeto Pedagogia UNISINOS de maneira a relacionar a proposta deste e o que foi descrito nas narrativas dos alunos residentes. Nas análises, procuramos enfatizar as práticas formativas, experienciadas pelos alunos residentes e as marcas que puderam expressar em suas docências, além de mostrar os modos de ser docente desses alunos residentes.

### 6.1 PLANEJAMENTO: PARA QUEM E PARA QUÊ?

Buscando responder às questões investigativas desta pesquisa, neste subcapítulo são abordados os aspectos encontrados no que compete ao planejar, de modo a discorrer sobre as recorrências que mostram a ação de planejar e seus desdobramentos. Nos relatórios, alguns movimentos são narrados, outros estão silenciados, mas visamos a compreender o discurso que trazem. Após a organização das informações, foram criadas 4 seções, organizadas em duas temporalidades: a primeira compete ao período remoto; a segunda ao período da retomada parcial das atividades.

Na primeira seção, denominada *Documentos norteadores das práticas formativas*, é apresentado como os documentos normativos da formação de professores entraram na constituição do tornar-se professor. Isso porque foram encontradas várias menções nos relatórios quanto aos documentos e à forma que estes devem ser utilizados durante a experiência no Programa Residência Pedagógica, conforme é possível ver no Quadro 3.

Sobre essa questão, um aspecto a ser observado são as variações de documentos mencionados e o quanto eles são apontados pelos residentes como primordiais ao se pensar o planejamento.

Quadro 3 - Documentos norteadores das práticas formativas (remoto)

Para iniciarmos o planejamento tivemos **como referência teórica leituras orientadas, lives, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, o Plano Político Pedagógico da escola, o Edital CAPES n.º1/2020, o programa em si, o Documento Orientador Do Currículo Do Território De São Leopoldo/RS: Princípios e Concepções, o Subprojeto de Residência Pedagógica da Unisinos: Ler e escrever com autonomia: Formando Leitores e Escritores nos Anos Iniciais da Educação Básica, o PNA – Política Nacional de Alfabetização**, dentre outras. (GR1)

Primeiramente, **para planejar** qualquer aula, **precisamos** seguir a **BNCC, o Referencial Curricular Gaúcho, o Referencial Curricular Municipal** e o **PPP** da escola. (GR 6)

Fonte: elaborado pela autora (2022).

O planejamento é definido como um importante momento de criação e de reflexão. Segundo Oliveira, Lima e Fabris (2020, p. 3), “[...] o termo planejamento [é entendido] como uma artesanaria que exige: conhecimento disciplinar, conhecimento pedagógico e repertório cultural [...]”. Assim, a necessidade de conhecer o que envolve esse exercício do planejamento é parte importante nessa artesanaria. Podemos observar que os documentos são utilizados para a base do planejamento



das propostas de cada um dos alunos residentes, sendo uma das ferramentas utilizadas no planejamento.

As narrativas dos alunos residentes mostram a necessidade de ler o documento, pontuar a parte à qual ele se destina e com base nisso criar o seu planejamento das atividades. Quanto aos documentos norteadores do trabalho educativo, as autoras abaixo citadas nos ajudam a entender como esses documentos devem ser trabalhados nas escolas:

[...] devem ser analisadas e problematizadas pelo coletivo das escolas e da comunidade educativa. É preciso desviar de possíveis armadilhas impostas ou que não tenham significado para o contexto da comunidade, da escola, da cidade, do município, do estado, do país e da dimensão global (FABRIS; SEBASTIANY, 2022, p. 67).

Ler o documento e conhecê-lo difere de utilizá-lo para definir um planejamento. Pensar em primazia nos documentos legais e depois na proposta não parece ser um bom caminho a ser seguido, mas é importante ter conhecimento dos aparatos legais e usá-los como uma base para planejar, não como um conhecimento definido, mas definitivo e pré-estabelecido.

Fabris e Pozzobon (2020), em artigo sobre os desafios da docência, mencionam quanto ao uso da BNCC na escola, afirmando que “[...] as diretrizes para a formação de professores têm como referência a implantação da base na Educação Básica” (FABRIS; POZZOBON, 2020, p. 234). É a escola como um espaço controlado juntamente com a formação de professores, em que a base do planejamento não está mais no contexto, mas sim no que os documentos norteadores apresentam para determinada etapa da educação básica, bem como uma forma de controle do que está sendo realizado e proposto no percurso de formação de crianças e de docentes.

Nesses termos, um primeiro passo é conhecer os documentos que norteiam a educação, tais como a BNCC, o Referencial Gaúcho, o Referencial do Município e o PPP da escola, esse é um aspecto importante e fundamental para o planejamento. O segundo passo é retomar as competências por eles mencionadas no documento das escolas, a fim de relacionar as informações para chegar a conclusões que considerem o contexto de atuação.

As narrativas abordam sempre a mesma sequência para qualquer planejamento: tendo como o primeiro passo o conhecimento dos documentos para

planejar. Nesse ato, os alunos residentes estão constituindo sua ação docente de planejar naturalmente seguindo normativas e imposições, mas com pouca autonomia e poder de ação, conforme pontua James Marshall (2002): “[...] os indivíduos também constroem seus 'eus' e suas identidades, enquanto esses objetivos e classificações são adotados e aceitos por eles.” (MARSHALL, 2002, p. 25).

No quadro destinado às narrativas da retomada parcial das atividades, foram encontradas narrativas semelhantes às do período remoto. Foi possível observar que ocorreu uma ação inicial de leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola para conhecer aqueles que fazem parte do ambiente da escola, tal como podemos ler no Quadro 4.

#### Quadro 4 - Documentos norteadores das práticas formativas (retomada parcial)

O meu primeiro contato direto com a escola foi **a leitura do PPP**, que realizei em dezembro de 2021. Essa leitura me permitiu tomar conhecimento da história da escola, conhecer os seus propósitos, o seu contexto, o local em que ela se encontra, **quem são seus alunos e também um pouco do seu espaço físico**. (GR 29)

**Planejei meus recursos e atividades sempre de acordo com a BNCC**, e sempre buscando interagir e ajudar da melhor forma possível, e tendo um olhar de amor e compreensão a estas **crianças, que por muito tempo estiveram longe da escola**. (GR 33)

Fonte: elaborado pela autora (2022).

O aspecto denominado “de acordo com a BNCC”, é recorrente nos relatórios. Como menciona Charlot (2011), o ambiente da escola tem “[...] práticas tradicionais porque a escola é organizada para tais práticas e, ainda que seja indiretamente, impõe-nas” (CHARLOT, 2011, p. 109). Planejar é dar significado ao que se está propondo, pontuando com esse planejamento uma crescente de propostas que corroborem com a aprendizagem dos alunos.

Tal colocação, de observar os documentos antes de iniciar qualquer aproximação com a escola e mesmo com o que a compõe, é constantemente pontuada para conhecer o espaço de atuação, a comunidade que compõe essa escola. Pode, inclusive, dar mais segurança, antes de qualquer ação, conhecer os documentos legais e compreender sua estrutura, para, depois, com base nisso pensar em sua atuação no subprojeto como aluno residente, mas no exercício da docência as competências devem ser o domínio das escolas. Desse modo, ter a

noção de uma docência pautada em uma *Educação Maior* (FERRAÇO, 2017, p. 533), sabendo o que é necessário entender e compreender em cada ano é fundamental, além do contexto em que serão desenvolvidas as propostas pensadas. Isso significa dizer que deve haver um movimento de olhar para os alunos, no intuito de entender suas necessidades e não se pautar apenas nos conteúdos a serem desenvolvidos e nas habilidades a serem atingidas. É a educação com foco no aluno, em suas necessidades e prioridades.

Conhecer o aluno e o espaço de trabalho são pontos mencionados nos relatórios. A esse respeito é possível recorrer a Schuler quando enfatiza que “A docência tomada pelo cuidado de si exigiria um estar face a face com o outro e consigo mesmo no processo de diferenciação de si” (SCHULER, 2016, p. 144), de maneira que seja possível promover outros modos de pensamento, abrindo novas possibilidades e subjetivação, rompendo com o transmitir e criando outras formas de transmissão aos alunos.

No subprojeto Pedagogia UNISINOS, é possível ler que “[...] o ano de 2020 é marcado pela implantação da Base Nacional Curricular Comum, no caso aqui dos municípios parceiros, através do Referencial Curricular Gaúcho.” (UNISINOS, 2020, p. 34). Essa afirmação dá o entendimento quanto à ação dos alunos residentes presentes nos relatórios, uma vez que as escolas estavam vivendo esse mesmo processo. O Referencial Curricular Gaúcho faz os ajustes necessários diante da realidade presente em seu estado e município, ajustando e fazendo o remanejamento necessário nas competências e habilidades da Base Nacional Curricular Comum.

No subprojeto Pedagogia – UNISINOS, há também a afirmação sobre a proposta de “Estruturar um plano de trabalho de aproximação do licenciando com a BNCC. É preciso estudá-la e compreender a sua proposta, histórico curricular local, as pluralidades e diversidades dos vários documentos que circulam nas escolas [...]” (UNISINOS, 2020, p. 30). Pelas narrativas dos alunos residentes, não foi exatamente isso o que aconteceu, uma vez que são percebidas marcas de estudo, indícios de uma busca por conhecer os documentos norteadores da educação, tal como a BNCC, mas, ao mesmo tempo, essa documentação oficial foi usada como parte inicial do planejamento das propostas desenvolvidas pelos alunos residentes.

Nesta dissertação não estamos tomando uma posição contra as legislações e propostas das escolas, defendemos que as legislações garantem direitos aos professores e aos alunos. Justamente por isso não devem ser entendidas como

meros códigos que devem ser destacados sempre que for planejar, mas sim serem orientadoras das propostas das escolas para que se consiga um trabalho baseado na legislação. Nesses termos, para qualificar os planejamentos escolares, é preciso uma leitura interessada em articular os conhecimentos com as realidades dos alunos.

A próxima seção aborda outros aspectos do planejamento, embora nesta seção seja pontuada e explicitada a forma e a organização como eram conduzidos os planejamentos após o uso dos documentos norteadores.

Na segunda seção, intitulada *Planejamento, forma e organização*, foram encontrados vários apontamentos que evidenciam como o planejamento é pensado e organizado. Cabe ressaltar o período de distanciamento social, havendo, portanto, um ensino remoto presente nos planejamentos e, em alguns, a retomada parcial das atividades presenciais. Dentre os achados, está presente o aspecto de conhecer o aluno, proporcionar atividades que ele consiga desenvolver sozinho, de forma autônoma e em alguns planos já atuando com parte da turma, a partir de propostas de trabalho coletivo.

A elaboração dos planos ocorria em parceria com a professora titular da turma, que respaldava e solicitava alterações dos planos, caso fosse necessário. O aspecto de não conhecer os alunos está presente apenas nos relatórios do período remoto, pois, na retomada parcial, já se percebia contato com os alunos, mesmo que brevemente.

#### Quadro 5 - Planejamento, forma e organização (remoto)

Apesar de não estar presencialmente com as crianças, **a tarefa de planejar é sempre um momento que requer atenção, cuidado e pesquisa** e quando não se conhece as especificidades da turma e dos alunos que a compõem, esse trabalho se torna um pouco mais intenso. (GR 1)

Sendo assim, todas as licenciandas responsáveis pelo planejamento para a turma do primeiro ano **pensariam essas atividades juntas**. Pois em virtude de as **famílias viverem bastante juntas**, reivindicaram que **as atividades fossem as mesmas**. (GR 2)

A elaboração **do planejamento em grupo foi interessante, pois permitiu nos aproximarmos e trocarmos conhecimentos e saberes**. **A escola não estava solicitando o retorno das atividades** enviadas para os alunos, pois não teriam como devolver a eles. (GR10)

Durante o período de experiência com a turma, os docentes estagiários puderam desenvolver várias capacidades coletivas e individuais, tais como: **trabalho de planejamento em grupo e individual; capacidade de escuta do diferente; organização de trabalho coletivo e oficinas; responsabilidade coletiva; domínio de turma e de oratória docente**. (GR 11)

Portanto, tivemos o cuidado de **planejarmos atividades que fizessem com que as crianças não gastassem com outros materiais**, ou precisassem de acesso à internet, ou de outros recursos tecnológicos, pois compreendemos que a turma abrange famílias com realidades socioeconômicas diferentes. (GR12)

Fonte: elaborado pela autora (2022).

No período da pandemia de Covid-19, professores, residentes e alunos encontraram uma realidade até então não vivenciada, que fez repensar as propostas de atuação na escola em razão das medidas sanitárias necessárias durante aquele período. A dificuldade estava no não contato direto, visto que conheciam pouco dos alunos, pouco da comunidade escolar e precisavam pensar em propostas que contribuíssem com o contexto, em parceria com a professora da turma.

Conhecer o aluno é um dos pontos importantes para que seja possível pensar no planejamento, organizar as propostas e criar uma crescente de aprendizagem. Neste ponto podemos retomar o grupo anterior a este e reforçar os passos de um planejamento, que além de documentos norteadores, necessita de um conhecimento sobre a comunidade e os seus pertencentes. Nessa perspectiva,

Defendemos a docência enquanto ofício do professor, que deve ter consigo uma caixa de ferramentas, onde estará o planejamento, entendido como uma ferramenta essencial a ser desenvolvida como artesanato, efetivando o processo criativo, a responsabilidade pedagógica e a ética do saber-fazer (OLIVEIRA; LIMA; FABRIS, 2020, p. 4).

Como aluno residente há oportunidade de estar no exercício da profissão, ao lado do professor titular, debatendo com ele e trocando ideias, compartilhando o que conhece e ampliando o que sabe com o que o professor em atuação lhe mostra. Assim, a “[...] formação se refere a elevar-se além de seu mundo. A aprendizagem refere-se a expandir o seu mundo.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 129).

Nesses termos, em projetos como o que está em foco nesta dissertação, o aluno residente está aprendendo em contato com professores mais experientes, ou seja, está expandindo o seu mundo na escola. Em uma realidade diferente da habitual, sua experiência foi atuando como coprofessor ou mesmo como colaborador do professor titular, promovendo um exercício de pensamento (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014) conjunto.

Cabe ressaltar a dificuldade presente nos relatos, em relação a que era necessário planejar para alunos que os residentes não conheciam, pensar

coletivamente propostas que abrangessem mais alunos e esse processo todo de exercitar o pensamento para uma comunidade “fictícia”. A questão do planejamento no contexto da pandemia é reflexão que perpassa os relatórios, aparecendo muitas vezes entre as idas e vindas do narrar dos residentes, mesclando-se a diversos assuntos abordados.

Como pontua Vasconcellos (2014, p. 15), o planejamento educacional “[...] implica enorme complexidade, justamente por estar em pauta a formação do ser humano”. Cabe ressaltar que, por mais que houvesse diálogo sobre os planos, o objetivo era facilitar, era criar a ponte entre escola e aluno. Conforme é descrito em alguns relatórios, a questão da relação entre os responsáveis pela escola e os planejamentos escolares e as famílias era de esforços para adequar o andamento à situação do momento.

As famílias “[...] reivindicaram que as atividades fossem as mesmas” (GR 2) para facilitar a ambientação em casa. Assim, a complexidade de planejar em meio à pandemia dificultou ainda mais a reflexão do planejamento, pois os residentes deveriam pensar em todos e buscar o máximo de informações possíveis sobre os alunos, que estes não conheciam. Importante é pontuar que as atividades enviadas às famílias não retornavam e, desse modo, não ocorria uma avaliação da proposta, pois não havia possibilidade de feedback sem material para avaliar.

#### Quadro 6 - Planejamento, forma e organização (retomada parcial)

Percebe-se este um momento de mudanças onde **a tecnologia passa a ser o principal meio de aproximação da escola com as crianças**, com as famílias e com os professores e, inclusive, atua com uma nova sala de aula durante o tempo de isolamento. Dessa forma, **pretende-se que as tecnologias permaneçam presentes no ambiente escolar, atuando de forma a expandir os meios de ensino e aprendizagem**, e que não se regreda ao retornar aos meios tradicionais considerando a tecnologia como um agente negativo ou não mais necessário na área da educação presencial. (GR 29)

Observamos que nas escolas de ensino fundamental, é dado um grande destaque nas atividades mecanizadas, **colocando em evidência as datas comemorativas e as atividades em folhinhas para colorir, colar, unir, palavras cruzadas entre outras**. (GR 30)

Através dos planejamentos e jogos **eu e a professora titular fomos trabalhando com os discentes para que conseguíssemos atingi-los da melhor forma possível**. Trabalhamos de forma individual e em grupos, sempre elaborando propostas de acordo com suas dificuldades. (GR 33)

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Na retomada parcial das atividades presenciais, percebi que as narrativas abordam questões como tecnologia, folhas de atividades prontas e se repete a questão da aprendizagem de todos. Naturalmente, já na retomada há o contato presencial, em que ocorre o planejamento, a execução e a avaliação de tudo o que foi pensado. Conforme pontua Silva (2018, p. 194),

Definir objetivos e metas, selecionar conhecimentos e experiência, elencar atividades e estratégias de ação ou mesmo encaminhar formas de avaliação continuam sendo tarefas docentes imprescritíveis, sobretudo se colocarmos no horizonte a construção de uma escola democrática.

Embora as questões da tecnologia sejam abordadas, ainda é necessário um planejamento que contemple a sua execução e reflexão. Esse exercício de reflexão e execução não se fez possível no período da pandemia, mas na retomada parcial foi possível vivenciar em alguns momentos esse labor. É preciso sublinhar que realmente foi em alguns momentos, visto que nem todos os alunos e alunos residentes frequentavam a escola. A questão do contexto de interação com todo o ambiente escolar e principalmente com os alunos é importantíssima, uma vez que “[...] o acompanhamento do aluno, o trabalho individualizado, lado a lado com ele, é também absolutamente necessário”, conforme explica Meirieu (2006, p. 36).

Cabe ressaltar o quanto as tecnologias podem contribuir nas práticas pedagógicas, mas não substituem o contato presencial com o aluno. Meirieu (2006) reforça quanto a esse contato necessário quando efetua a seguinte afirmação: “[...] experimentamos, talvez mais do que em qualquer parte, esse corpo a corpo com os saberes nos coloca mais próximos do acontecimento pedagógico” (MEIRIEU, 2006, p. 36). Isso reitera a importância das relações presenciais, sejam pedagógicas, sejam de convívio coletivo. O presencial não físico cada vez tem mais adeptos e necessidades são criadas, mas nem tudo é possível resolver e experienciar nessa modalidade com os mesmos efeitos.

No subprojeto Pedagogia – UNISINOS, um dos aspectos mencionados sobre o contato com a escola e a atuação do aluno residente está nesta passagem: “[...] um sujeito em formação, tornando-o não apenas responsável por sua aprendizagem, mas também um cidadão autônomo, agente na sociedade que percebe a escola como espaço de formação e como objeto de estudo e reflexão” (UNISINOS, 2020, p. 30).

No que compete à autonomia do nome do subprojeto, parece corresponder à autonomia do aluno residente, que, no labor do exercício da profissão, recebe os aparatos para o exercício da sua docência com o apoio dos envolvidos no trabalho docente e no ambiente da escola. Silva (1998, p. 8), ao falar sobre a subjetividade, afirma que mais autonomia caracteriza controle de conduta. Acrescenta ainda: “O sujeito não existe, ele é aquilo que fazemos dele” (SILVA, 1998, p. 10).

Em suma, estamos sempre sendo regulados por algo e isso interfere em quem somos e em nossas condutas. Por isso, nossa autonomia é sempre relativa, vivemos em uma sociedade interdependente. Charlot (2020) menciona a necessidade de uma pedagogia contemporânea que rompa com a escola da norma e do desejo. Assim, em sua perspectiva:

[...] como é precioso, apesar de tudo, continuar a educar e instruir crianças, negociar o desejo e a norma, cada qual, pai ou professor, mexe da melhor maneira possível com alguns pontos de apoio híbridos[...] sempre buscando preserve as chances de seu filho ter um bom estudo e uma boa situação mais tarde (CHARLOT, 2020, p. 67).

Ensinar desde sempre a importância de repensar e refletir sobre o que nos cerca e o modo como estamos conduzindo o que estamos fazendo é uma necessidade. As práticas precisam ter coerência e apresentar seus objetivos claramente, direcionando a realidade atual da escola e dos alunos com os quais estamos atuando. Ao mesmo tempo, a autonomia que pode ser desenvolvida é a referente à tomada de iniciativa, tanto no planejamento, como nas práticas de sala de aula que envolvem não apenas o trabalho com os alunos, de ensinar e acompanhar suas aprendizagens e necessidades educativas, mas também de relação com as famílias e responsáveis. Essa autonomia surge com o exercício dessas práticas, das observações, do estudo e do acompanhamento das professoras titulares de turma, preceptoras e supervisoras. A mesma autonomia que surge dos conhecimentos que aprenderam na Universidade em trocas e intercâmbio com os conhecimentos escolares.

Na terceira seção, denominada *Folhas de atividades prontas*, há aspectos que frisam tal necessidade, uma vez que os alunos em suas realidades sociais e econômicas nem sempre conseguiam participar das propostas de aula virtual. Mesmo que seja criticado o uso das folhas de atividades, em alguns momentos, eram essas as únicas possibilidades de criar um vínculo entre aluno e escola. O contexto presente era de muitos alunos sem acesso a tecnologias digitais e recursos



de internet. Desse modo, as folhas de atividades prontas impressas ou xerocadas cumpriam um papel, mesmo que seja de vínculo possível entre aluno e escola.

#### Quadro 7 - Folhas de atividades prontas (remoto)

No primeiro ano, **a quantidade de folhinhas e as atividades simbólicas** me incomodaram um pouco. Mas tudo **fazia parte do processo de adaptação** que o programa e **nós precisávamos passar**, pois foi a maneira que achamos de alcançar as crianças. (GR 3)

Tendo em vista algumas dificuldades de acesso à internet, **as crianças precisam retirar as atividades xerocadas na escola**, pois **não possuíam recursos para acessarem às aulas on-line**. (GR11)

Concluimos que neste projeto em questão, não conseguimos articular as perspectivas teórico-metodológicas construtivistas que aprendemos na universidade e acabamos reproduzindo práticas de ensino cristalizadas em uma tradição pedagógica limitada. Isso ocorreu por duas razões: *primeiro*, porque **as atividades precisavam ser xerocadas, o que limitou nosso trabalho** e impossibilitou o desenvolvimento de outras dinâmicas, como saídas de campo, debates coletivos, etc.; *segundo*, porque **não queríamos confrontar o método de trabalho da professora regente da turma**. Mesmo assim, consideramos as atividades planejadas válidas, pois, **mesmo que elas sigam uma linha de ensino mais tecnicista**, ainda assim **possibilitam aos alunos estarem em contato com novos saberes**. (GR 12)

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Nas narrativas presentes no quadro 7, é possível identificar relatos sobre atividades de folhas prontas, atividades xerocadas e atividades simbólicas, algumas dessas envolvendo datas comemorativas e outras envolvendo figuras sem uma conexão com o que as crianças estavam realizando e ou vivendo naquele momento. As folhas prontas nem sempre eram atividades prontas da internet, eram propostas com intuito de serem fáceis e acessíveis para os alunos e as famílias, uma vez que eram o único meio de fazer contato, de estabelecer um vínculo com a escola no período das restrições impostas pelo contexto da Covid-19, a fim de conseguir manter a segurança em meio à pandemia.

Sendo assim, nem sempre as folhas xerocadas são atividades prontas, no sentido de serem cópias. Elas podem ser criações próprias com o intuito de facilitar uma proposta e dar mais tempo à outra. Olhando nesse viés, elas facilitam no quesito da transmissão da informação, uma vez que podem ser o único meio de contato com alguns alunos. Outro ponto a ser destacado é que as escolas estavam vivendo um acontecimento inusitado, sem precedentes, nunca experienciado.

Ao escrever sobre padrões culturais formativos, Gatti (2017, p. 723) menciona a trajetória de mais de cem anos de cultura de formação. “Trajetória essa afetada, em particular, pelo desenvolvimento de novas formas de comunicações e das

tecnologias como seu suporte, e, novas formas de trabalho e de relações produtivas”. Essa citação de Gatti retoma algumas práticas enraizadas que perpassam de uma geração à outra. Práticas essas debatidas na graduação, uma vez que em alguns relatórios é mencionado sobre o fato de que na formação foi aprendido sobre o não uso de folhas de atividades prontas, ao passo que também foi mencionado o quanto esse tipo de material foi encontrado na escola, o que, como dito, causou um tensionamento nos residentes.

Essa questão gera estranhamento porque leva ao dilema da dicotomia entre teoria e prática (BOFF; NEVES, 2018), questão essa que perpassa o universo da Educação como um grande dilema da formação. A esse respeito, Boff e Neves explicam:

[...] pensar em outras possibilidades de compreender as dimensões de teoria e prática na docência, de forma que elas se constituam indissociavelmente como duas dimensões do conhecimento, como dois lados de uma mesma moeda, como duas partes de um mesmo processo. (BOFF; NEVES, 2018, p. 137).

Essa dicotomia entre ambos aspectos se dá pelas ações que estão acontecendo nas escolas, de práticas que se sustentam, mas são modificadas pelos alunos que passam a não ter interesse nessas propostas e naturalmente pelos alunos da graduação que estão em processo formativo e alimentando novas práticas. Mas, especialmente, porque os professores não sabem reconhecer nas práticas que desenvolvem que teorizações elas sustentam. É preciso saber que tanto em sala de aula como na universidade teoria e prática são experimentadas. Não há como separar, pois na teoria há prática consequente e na prática há teoria consequente, isso é o que defendemos em nosso grupo de pesquisa como indissociabilidade teoria-prática.

Quando chegamos na retomada parcial das atividades da escola, não foram encontrados relatos sobre as folhas de atividades xerocadas, porém houve momentos narrados com práticas pedagógicas sendo realizadas. Foram explicitadas questões de organização da escola, em que as turmas eram divididas ao meio e em cada semana uma das partes vinha à aula presencial; e a outra parte recebia tarefas para fazer de forma remota em casa. Nessa experiência, é enaltecido o quanto o presencial tem significado e as potencialidades que o contato com o outro proporcionam, em especial a quem está exercendo a docência (alunos residentes).

Quadro 8 - Folhas de atividades prontas (presencial)

Somente **em agosto deste ano que as escolas retomaram as atividades de forma semipresencial, gradualmente e com divisão de grupos por turmas.** (GR 25)

Após o período de vacinação e a abertura das escolas da rede municipal, **aconteceram também duas vivências presenciais. As experiências com a docência foram somadas às formações** em grupo realizadas em sábados, as reuniões com a preceptora e trocas com o grupo de residentes. Essas experiências revelaram novas possibilidades na aprendizagem e deslocamentos como futura docente. (GR 27)

**O encontro presencial na escola** foi muito especial e divertido, **poder conhecer as crianças pessoalmente, conversar com cada uma delas realmente não tem nada que substitua este momento valioso.** (GR 36)

No início deste ano de 2022, **as atividades retornaram de forma presencial, sendo o primeiro contato com a turma um momento de observação e os seguintes 2 encontros,** momentos de **trabalho com um grupo de 5 crianças que apresentavam dificuldade no reconhecimento e na escrita das letras de seu nome.** (GR 39)

Fonte: elaborado pela autora (2022).

No ensino remoto, o pensamento estava voltado a atividades postas em uma folha, que era o recurso possível de comunicação com as crianças e realização das atividades. Nesses relatos que abordam a retomada presencial, foi mencionado o quanto estar no ambiente da escola, conhecer seus espaços, materiais, alunos é parte constituinte do ser e constituir-se docente.

O contato com os alunos é um importante momento do processo formativo, pois conhecer a comunidade à qual a escola pertence faz com que se mude o olhar do ensino. Os exemplos abordados podem sempre contribuir na vida da comunidade e podem ser parte constituinte da realidade em que se vive de modo a refletir ou mesmo usar como exemplo. “Em todos os casos o professor deve possibilitar a cada aluno confrontar-se com um saber que o ultrapassa e, ao mesmo tempo, fornecer-lhe a ajuda necessária para se aproximar dele” (MEIRIEU, 2006, p. 19).

A escuta dos alunos, do que eles pensam e fazem com a proposta que entregamos e confiamos a eles é parte do processo formativo de ser docente. Nóvoa (2010, p. 6) explica que são parte da experiência de formação “[...] as realidades concretas com que os professores se deparam no seu dia a dia”. Então, essa é uma das realidades que os professores encontraram nas escolas e diante disso precisaram mais uma vez se refazer, repensar e refletir sobre como conduzir dois planos para duas partes de uma turma.

O desafio de planejar para os alunos realizarem a execução em cada uma das situações com suas famílias já era algo que exigia um constante pensar e

refletir, mas foi intensificado durante a pandemia. No entanto, o planejamento das aulas era restrito às atividades, não sendo possível verificar as diferentes partes de uma aula, tais como: acolhimento, desenvolvimento do tema da aula com exercícios e atividades de avaliação. Fica evidente, assim, que tanto os conteúdos como o processo de avaliação não foram desenvolvidos e acompanhados durante a pandemia. No retorno, foi possível observar outro movimento, que envolve maior interação, mas o planejamento ainda ocorria de forma limitada.

No que compete à teoria e à prática, consta no Subprojeto Pedagogia – UNISINOS como um dos objetivos: “Oportunizar ao licenciando a possibilidade de integrar teoria e prática, fundamentada no processo de reflexão-ação-reflexão, pautado no aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” (UNISINOS, 2020, p. 30). Nesse movimento, foi possível perceber nos relatos dos alunos residentes justamente essa reflexão sobre teoria e prática, embora no período da pandemia ocorresse um embate no entendimento sobre essa relação, visto que as ações eram contidas nas possibilidades para o momento presente. Na retomada das atividades, essas ações ficam claras e nos relatos dos alunos era expresso o desejo de poder atuar como docente no ambiente da escola.

Na seção seguinte, são apresentadas as narrativas que abordam sobre os diálogos e os momentos formativos que os alunos residentes vivenciaram em sua experiência, mesmo que no primeiro momento (remoto) tenha ocorrido de outras formas e na retomada parcial ocorreu de fato a ação como docente no espaço da escola. Assim, na quarta seção, denominada *Docências: movimentadas pelo planejamento participativo e colaborativo*, nos relatórios há narrativas que evidenciam que os planejamentos ocorriam colaborativamente e não de forma individual.

Com a discussão da seção sobre as docências, pretendemos dar relevo a como esses residentes estão tornando-se professores, que atitudes privilegiam, que ações priorizam. Por isso, ao abordar os encontros de orientação e de condução da proposta de trabalho a ser desenvolvida nas turmas com as professoras responsáveis e evidenciar o diálogo e a preocupação com a atuação de cada uma das residentes, são mostradas as práticas formativas participativas que foram desenvolvidas. O Quadro 9 apresenta como foi esse planejamento experienciado no Programa de Residência Pedagógica.

### Quadro 9 - Planejamento participativo e colaborativo (remoto)

Para executar um trabalho competente de **planejamento, as residentes se reuniam para trocar ideias e experiências**, além disso, os planejamentos foram realizados usando como aporte teórico a Base Comum Curricular (BNCC). (GR 1)

Porém, **pensamos, repensamos e juntas fomos pouco a pouco construindo um planejamento** que, ao mesmo tempo que desse conta de, pelo menos, alguns conteúdos exigidos para cada nível, também fosse acessível aos alunos, para que eles realmente pudessem realizar as atividades e aprender. (GR 6)

Ainda, vale destacar os **momentos de trocas que tivemos durante todo o processo de planejamento e atuação nas escolas**, por meio de reuniões on-line. As reuniões ocorriam tanto com a professora orientadora da universidade, como com a preceptora e demais bolsistas. Nesses momentos, tínhamos espaço para trocar ideias, desabafar sobre as dificuldades que estávamos enfrentando nos planejamentos e, principalmente, refletir sobre nossas práticas e o impacto delas na formação dos alunos. (GR 13)

Foram muitas as vezes em que **estudamos, pensamos e planejamos juntas**. (GR 26)

Fonte: elaborado pela autora (2022).

O Quadro 9 mostra tanto a organização e a forma de desenvolvimento do planejamento quanto o modo de executar o planejamento das atividades. Podemos observar que são referenciados os documentos norteadores, ou seja, existe um embasamento na lei para a organização do planejamento do trabalho docente, pois a BNCC é um documento normativo, não é apenas orientador, ele é lei, portanto, precisa ser cumprido. O que toda instituição deve providenciar é a “tradução<sup>15</sup>” desses documentos oficiais para cada escola, a partir do estudo e posicionamento de cada professor. Também é importante cada professor saber a racionalidade dominante em documentos como a BNCC, pois as pesquisas mostram cada vez mais que há uma forte lógica neoliberal (MACHADO; LOCKMANN, 2014) nesse documento e, como tal, toda a sua proposição é para um modelo gerencialista e empresarial (SILVA, 2017).

Outro aspecto mencionado é quanto à troca de ideias, entre alunos e com professores, reforçando a ideia da coformação: “[...] uma ação compartilhada de formação entre universidade e escola ou entre sujeitos envolvidos com o fazer pedagógico também em diferentes instituições de formação” (BAHIA, 2017, p. 81). Esse aspecto enfatiza o quanto são necessários os momentos de diálogo e debate quanto ao que envolve o planejamento e o fazer pedagógico no ambiente escolar.

Desse modo, podemos observar que, nas escolas, ocorrem diálogos com os colegas e sobre as ações e proposta a serem desenvolvidas ou mesmo realizadas.

<sup>15</sup> Conforme notas durante a orientação com minha orientadora.

Nesse sentido, podemos nos valer das palavras de Ferraço (2017), que nos apresenta uma Educação Menor nos estudos de Sílvia Galo (2003, 2007): “[...] uma educação em que uma minoria constrói dentro da educação maior, de modo a se constituir como forma de resistência, de insubmissão, de subversão, uma versão menor da educação dentro de uma versão maior” (FERRAÇO 2017, p. 533).

A Educação Maior a que se refere o autor se pauta nos documentos normativos, nas exigências desses documentos. O aluno não é o centro, embora se diga que é, mas o centro está em cumprir as necessidades dos documentos, conforme constam nesses documentos e assim cumprir “com êxito” as exigências. Podemos entender que esses movimentos de compartilhar e dialogar fogem de uma Educação Maior e se pautam em buscar compreender o contexto, refletindo sobre tal contexto e agindo diante dele (Educação Menor), abarcando, assim, as ações do cotidiano da escola.

A Educação Menor, refere-se a olhar as necessidades do espaço, dos alunos e fazer os ajustes necessários, promovendo diálogos com os colegas, alunos e demais partes integrantes do espaço da escola no intuito de melhorar as necessidades que se fizerem presentes, tornando o conhecimento e a aprendizagem acessíveis.

O Quadro 10 refere como foi a retomada parcial no quesito de o planejamento ser participativo e colaborativo. Assim, nesse quadro constam relatos sobre os encontros que ocorreram, em que os alunos puderam dialogar com a professora, com a preceptora e com os colegas residentes.

#### Quadro 10 - Planejamento participativo e colaborativo (retomada parcial)

Diante deste módulo também ocorreram **atividades e reuniões entre os residentes, preceptora e coordenadora, provocando o enriquecimento das aprendizagens** e integração entre os participantes, possibilitando trocas entre os aprendizes. (GR 32)  
Ao iniciar as propostas, **tive um encontro com a professora titular** em que ela me passou quais as dificuldades que os alunos estavam enfrentando, para que eu conseguisse desenvolver as propostas pedagógicas que atingissem as crianças dentro das distintas realidades. (GR 33)  
Foi de grande importância **pensar e realizar os planejamentos com as demais colegas bolsistas do programa**, pois durante esses momentos aprendíamos juntas e compartilhávamos descobertas e aprendizagens em relação aos alunos e à docência. (GR 36)

Fonte: elaborado pela autora (2022).

O respeito e o zelo pelo bom desenvolvimento das atividades é outro aspecto a ser destacado nos excertos selecionados, o diálogo e a troca de experiências que ocorrem nesse processo de formação requereram colaboração e envolvimento

mútuo. Assim, podemos mencionar a necessidade de dialogar e pontuar que “[...] a *metamorfose*<sup>16</sup> da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho” (NÓVOA, 2019, p. 11). Podem ser apenas alguns professores que dialogam com alguns alunos de licenciatura, mas ocorre esse diálogo, essa troca, constituindo um momento de crescimento coletivo.

Tais formatos de planejamento requerem o exercício do trabalho coletivo, do abrir-se e sair da zona de conforto, de conhecer novos formatos e de romper com estereótipos e “planejamentos prontos”. Pode parecer algo simples, mas o sentar junto, estudar junto e trabalhar junto não são coisas comuns na atuação profissional, o coletivo é o desafio da formação profissional docente. Nesses termos, é preciso ainda pontuar que, embora seja mencionado nos relatos o fato de estudar, pensar e planejar juntos, não fica claro o que de fato é estudado, planejado ou pensado deixando, assim, um silenciamento do que compõe tais momentos.

No subprojeto Pedagogia – UNISINOS, em relação aos momentos formativos e de diálogos entre colegas, preceptores e supervisora, é mencionado que “[...] aconteceram momentos de socialização dos saberes, utilizando-se de dados coletados para fundamentar a problematização sobre o processo de ensino-aprendizagem, a fim de promover a produção de conhecimento por meio de uma postura investigativa” (UNISINOS, 2020, p. 30). As narrativas dos alunos residentes abordam esses momentos e os definem como algo importante em sua formação.

Mesmo que no formato remoto tenha ocorrido parte da ação do planejar, ainda assim os alunos residentes dialogaram e socializaram saberes, pensando nas ações da e na escola juntamente com quem exerceu esse espaço e exerceu a profissão no local dela. Fica evidente a necessidade de buscar um aprofundamento sobre o que é uma prática participativa e colaborativa e de mostrar nos relatórios como tais práticas foram desenvolvidas e acompanhadas.

Como foi mencionado, o período da pandemia dificultou a experiência como docente, visto que a docência exercida teve diálogos, preparações, planejamentos, porém esses ocorreram em uma realidade atípica e sem uma avaliação. Eram pensadas propostas em diálogo com os demais colegas residentes, pois pouco conhecíamos sobre os alunos e o retorno das propostas não ocorria. A retomada parcial deixa claro o quanto a experiência contribui no processo formativo dos

---

<sup>16</sup> Metamorfose: usada pelo autor como um processo de mudança.

futuros docentes e relembra que a experiência na docência de contato direto com os alunos ocorreu na retomada das atividades presenciais, pois, embora o remoto seja uma ferramenta, muitos ainda não têm condições que garantam acesso efetivo a ela.

## 6.2 CONHECER O CONTEXTO: UMA NECESSIDADE PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO NAS DOCÊNCIAS

Neste subcapítulo, são demonstrados aspectos sobre o espaço de trabalho e as relações com as pessoas que envolvem o trabalho, conforme apresentam os relatórios analisados. No mesmo movimento do subcapítulo anterior, as narrativas dos alunos residentes foram organizadas em dois aspectos: pandemia e retomada parcial. Ambos estão identificados em cada um dos quadros com as narrativas, em que os negritos destacam os pontos de atenção que conduzem as discussões. A seguir, são mencionadas as 4 seções nomeadas para a organização desses materiais.

A primeira seção, denominada de *Formação e reuniões*, aborda as formações que os alunos residentes tiveram ao longo do estudo e reflexão levados a cabo no processo formativo. Pelo que apresentam os relatórios, é possível perceber que algumas das formações eram momentos de trocas entre os alunos, em que poderiam apresentar suas propostas e dialogar com os demais colegas. Em outros momentos participavam de palestras como aulas inaugurais dos cursos de licenciatura da UNISINOS. Havia ainda formações quanto à Base Nacional Comum Curricular e quanto a recursos digitais que promoviam o ensino remoto. Além disso, reuniões com as preceptoras e alunos residentes (bolsistas). Esses aspectos podem ser vistos no Quadro 11.

### Quadro 11 - Formações e reuniões (remoto)

Acredito ainda ser importante relatar sobre a Formação de Verão, que são momentos importantes nos quais **os sujeitos ali presentes estão em um ambiente de troca e de fala, a comunicação tem como propósito fazer circular os conhecimentos e experiências entre os presentes**, aprendendo e agregando uns aos outros. (GR 29)

**Uma vez por mês, cada escola fica responsável por desenvolver uma oficina de formação** para os grupos das outras escolas, com um tema referência a ser desenvolvido. A primeira oficina ocorreu no dia 12 de maio e contou com o tema: **Relatos de Experiências, no qual cada escola procurou realizar relatos de práticas docentes** realizadas nas escolas ou de professoras convidadas. (GR 35)



As formações e as oficinas foram de grande importância e contribuíram para a minha aprendizagem e construção, como aluna e futura professora. Assim nos **trazendo grandes contribuições e descobertas sobre a Base Nacional Comum Curricular** e a sua grande importância na área da educação, **oficinas com relatos de professoras, compartilhando ideias e momentos já vivenciados em sala de aula**, desta forma havendo diálogos e trocas entre professoras e alunos. (GR 36)

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Nas formações e momentos de diálogos promovidos, podemos destacar que o intuito era possibilitar o pensamento, em um momento bastante atípico e fora do comum. Cada um necessitava reinventar a si próprio e possibilitar o que fosse possível aos alunos, uma vez que eram inúmeras e diferentes situações familiares. As formações como forma de promover o pensamento, o diálogo entre pares, entre colegas de curso, entre professores, residentes, preceptores, supervisores e formadores. Como mencionam Masschelein e Simons,

[...] é importante garantir que o aluno tenha a melhor chance possível de encontrar pelo menos um professor que transmita com sucesso a experiência de “eu posso fazer isso”. Pode-se começar experimentando diferentes maneiras de dar ao professor a chance de se envolverem com o conteúdo e a matéria — o que implica a criação de um tempo livre para eles. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 166).

Nesses termos, o momento de trocas com colegas, preceptoras e supervisora é parte de dialogar, de trocar informações, de conhecer a realidade que o outro encontrou em sua atuação. “Quando menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter” (TARDIF, 2020, p. 21). Eis a necessidade de dialogar, de conversar demoradamente com os colegas (residentes), preceptora e supervisora de modo a falar do momento que se está vivendo e de como vem sendo conduzido esse trabalho – ainda que seja de forma remota e com poucos alunos.

No subprojeto Pedagogia – UNISINOS, há menção quanto ao trabalho em grupo e quanto às relações “Trabalhar em equipe, assumindo uma postura colaborativa de permanente diálogo nos diferentes âmbitos do contexto educacional” (UNISINOS, 2020, p. 29). O trabalho em equipe é uma importante ferramenta que o aluno no exercício de sua docência pode lançar mão para aprimorar suas ações nos momentos de trocas e diálogos com os envolvidos nas ações que desenvolve. No período da pandemia e na retomada parcial das atividades, perdurou um diálogo constante sobre as ações da escola, a necessidade de a escola ser remodelada.

A próxima seção aborda a necessidade de conhecer o aluno e, assim, proporcionar ações que auxiliem no seu processo de ensino-aprendizagem. Apresenta primeiramente o período da pandemia de Covid-19 com suas informações correspondentes; e, em seguida, o período de retomada parcial das atividades presenciais, em que foi possível conhecer os alunos e dialogar com eles.

A segunda seção, denominada *Contato com os alunos*, aborda quanto ao pouco conhecimento da turma em que se está atuando como residente e discorre sobre o não contato com o desenvolvimento das propostas realizadas. Outro aspecto mencionado é quanto a não conhecer e ter acesso aos planos das professoras titulares da turma de atuação, bem como não ter o conhecimento quanto ao perfil de alfabetização dos alunos, tendo que desenvolver propostas sem essa importante informação.

#### Quadro 12 - Contato com os alunos (remoto)

Não conhecíamos as crianças, **nem mesmo as professoras sabiam dizer-nos qual o nível alfabético em que se encontravam**. Na verdade, sabíamos que a maior parte delas não era alfabetizada, mas **não tivemos acesso sequer a um plano de aula das professoras** para melhor situarmo-nos. (GR 2)

Na escola, **as atividades foram planejadas a partir do relato da professora referência** sobre como estava desenvolvendo suas atividades com as crianças, e sobre os retornos das atividades que as famílias encaminham no grupo de WhatsApp. (GR 5)

**Não conhecer a turma e os seus contextos individuais também é um aspecto que dificulta no momento de planejar**. (GR 10)

**Planejar de forma a distância é um desafio** do momento em que vivemos, mas se torna **um desafio maior ainda quando nunca estivemos na escola**. (GR 24)

Sem dúvidas o mais difícil desse momento foi **a falta de conhecimento e convívio com os alunos**, pois precisamos **planejar apenas com as informações das professoras**, que, por mais que tenham sido muito atenciosas, **não teriam como dar conta de substituir a relação professor-aluno dentro da sala de aula**. (GR 26)

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Do que consta nos excertos apresentados no Quadro 12, é possível ver que a proposta contava com o não conhecimento da comunidade e dos alunos, apenas estava pautada por uma fala da professora titular, que apontava o modo como os planejamentos deveriam ser desenvolvidos por um aspecto de conhecimento próprio dos alunos no ano anterior por parte da professora titular e/ou outra professora da escola. Fabris (2015) chama esse movimento de Imperativo da realidade do aluno. Segundo a autora, “Um imperativo funciona como tecnologia de poder e vai atuar na

objetivação dos tempos e espaços e na subjetivação dos sujeitos” (FABRIS, 2015, p. 133).

Isso reforça a necessidade de dar sentido às práticas pedagógicas desenvolvidas, sempre pensando no contexto, ou seja, tomar a realidade do aluno como aspecto constitutivo de cada proposta a ser desenvolvida. No entanto, a partir de Fabris (2015) é possível entender que não há como ter acesso à realidade tal como ela é, ela será sempre uma representação e uma narrativa do sujeito que a descreve. Portanto, é importante problematizar tal mandamento, pois trabalhar apenas sobre a realidade do aluno pode restringir os conhecimentos. Os prejudicados serão sempre os alunos que não possuem um repertório cultural mais amplo. Sendo assim, conhecer o contexto é uma questão importante, mas fixar-se nas realidades pode vir a ser uma ação excludente.

Meirieu (2006), ao mencionar o ofício de professor, argumenta quanto a uma escola sem professor, “[...] uma espécie de *self-service* em que os alunos estariam a cargo, alternadamente, de computadores e de interventores externos, com avaliação em tempo real das competências adquiridas [...]” (MEIRIEU, 2006, p. 28). Pelos relatórios, é possível ver que os alunos residentes vivenciaram algo parecido, porém não ocorreu uma avaliação da proposta enviada e destinada a esses alunos, uma vez que não ocorreu uma devolutiva das propostas de planejamento enviadas.

A proposta desenvolvida não seguiu uma direção, mas sim algo fictício aos olhos e conhecimento do aluno residente. Estava baseada na realidade que era consistente apenas aos olhos do professor que trabalhava na escola e já possuía algum contato com o aluno em outros anos de atuação na escola. “A pessoa do aluno – suas necessidades, experiência, talento, motivação e aspirações – se torna o ponto de partida e ponto final.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 107). Nesse viés, criamos um aluno por meio do que nos foi informado por outrem, ou seja, pelo professor titular da turma.

Na retomada das atividades presenciais, as narrativas dos alunos residentes são outras, são de encontro, de convivência e de experiência com o exercício da docência, mesmo que com um pequeno grupo de alunos, ou mesmo com apenas um encontro.

#### Quadro 13 - Contato com os alunos (retomada parcial)

|  |
|--|
| No dia 3 de março, tive então <b>meu primeiro contato com a escola</b> . Conheci seus espaços agora presencialmente, tomei conhecimento das suas rotinas, tais como os horários de lanche e recreio. |
|--|

Nesse dia também **conheci as turmas as quais eu acompanharia**, que são turmas de primeiro e segundo ano. (GR 29)

O tempo vivenciado com as crianças foi muito importante, pois, quando cheguei à escola, **muitas me relataram que se sentiam muito felizes de ter mais uma professora**, pois muitas vezes o pai não consegue ajudar. (GR 32)

O encontro presencial na escola foi muito especial e divertido, **poder conhecer as crianças pessoalmente, conversar com cada uma delas realmente não tem nada que substitua** este momento valioso. (GR 36)

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Nas narrativas apresentadas no Quadro 13, vemos um encantamento com a retomada das atividades na escola, mesmo que parcialmente e com um número reduzido de alunos. Encantamento esse aparente por parte dos residentes e dos alunos, conforme vemos nos destaques de GR32 e GR36. Esses relatos indicam um espaço em que todos respiram juntos, em que acontecem relações e se exercita o “pensar por si mesmo” (MEIRIEU, 2006, p. 68).

O professor necessita ter a clareza de seu espaço na escola e do quanto suas ações são fundamentais, quando tem um objetivo, isso porque “A intencionalidade educativa está presente no processo de ensino e é indicativa das concepções de quem a propõe” (VEIGA, 2006, p. 21). Nas narrativas dos alunos residentes, é possível observar o quanto o momento com as crianças foi enriquecedor para ambos, alunos da escola e alunos residentes. Cabe lembrar que os residentes são alunos, mesmo que sejam futuros professores e estejam em processo formativo.

O encontro com os alunos foi o marco de um período em que ambos, alunos e residentes, estiveram afastados da escola e do contato com esse espaço. Assim, foi sentida a ausência da interação que só ocorre de forma presencial e que o virtual não conseguiu atingir.

Lockmann e Traversini (2020, p. 11), discorrendo sobre o ensino remoto, explicam que, “Para além da discussão sobre vantagens e as desvantagens da utilização de ferramentas digitais, um tema recorrente tem sido a dificuldade de trabalhar remotamente em escolas públicas pela falta de recursos dos alunos”. A desigualdade ficou escancarada em vários aspectos, pois, mesmo nessa situação, as famílias não tinham condições de arcar com tudo que a escola estava lhes solicitando – por menores que fossem as propostas, era necessário tempo, dedicação e conhecimento.

No subprojeto, no que se refere a conhecer os alunos, é mencionado que há necessidade de “[...] o professor conhecer as especificidades do processo de aprendizagem dos alunos e buscar, assim, melhorar resultados em relação à leitura, escrita e cálculo” (UNISINOS, 2020, p. 29). Pelas narrativas dos alunos residentes, é possível perceber que, no período da pandemia, essa ação não foi possível, visto que não se tinha o contato com todos os alunos. No período da retomada parcial das atividades, as narrativas deixam ver alguns movimentos de aproximação com os alunos, mesmo que seja apenas com os que estão frequentando a escola (uma vez que era optativo o retorno presencial).

A terceira seção aborda quanto a conhecer o espaço de trabalho, quem o compõe e as realidades que nesse espaço se inscrevem. Apresenta também as narrativas dos residentes no período da pandemia e no período de retomada parcial das atividades nas escolas.

Denominada *Autonomia das crianças*, nessa seção as narrativas abordam aspectos mencionados no grupo anterior, em que as propostas deveriam ser organizadas de forma simples e objetiva, de modo que alunos e familiares conseguissem desenvolvê-las. Há menções quanto a não conhecer o nível de aprendizagem dos alunos e sobre o não acesso à internet de algumas famílias, tendo apenas o contato via atividades.

#### Quadro 14 - Autonomia das crianças: (remoto)

As atividades desenvolvidas tiveram grande alicerce na **Base Nacional Comum Curricular**, com um grande cuidado para que os alunos conseguissem desenvolver sem grande necessidade de ajuda dos familiares, **estimulando sua autonomia** e tentando desenvolver na criança um **sentimento de saber fazer**. (GR 1)

Sem contar que, **por estarem fazendo todas as atividades em casa, precisavam de ajuda para realizá-las**, porém, a maioria dos **pais ou não tinham nível de escolaridade** para oferecer essa ajuda, ou, muitas vezes, não queriam, **não tinham paciência ou tempo de ajudar**. **As crianças não tinham como contar com a ajuda dos professores** para fazerem as atividades e, muitas vezes, **os pais não tinham como ajudá-las**, ou seja, **foi preciso criar atividades que eles**, preferencialmente, **conseguissem fazer sem auxílio**. **A maioria também não tinha acesso à internet** em casa e dependia que os **pais buscassem as atividades na escola para que eles pudessem fazer**. (GR 6)

**Como o professor poderá planejar sem saber o que o aluno sabe e sem conhecer as suas dificuldades**, com o intuito de ajudar e não impor regras para as famílias. Sabemos **que há muitas famílias que ainda não conseguem ajudar seus filhos**. (GR 20)

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Esse grupo é o que mais pontua quanto a um terceirizar a docência ou ainda uma educação *delivery*<sup>17</sup> (LOCKMANN; TRAVERSINI, 2020), pois as propostas mais do que apenas pensadas para os alunos eram pensadas para a família e para o contexto em que esses alunos estavam inseridos nesse período. “A vulnerabilidade social em que se encontram esses alunos não lhes dá direito a um amplo acesso à rede. A infância e juventude pobre devem ser tuteladas e controladas pelo Estado, como já tem sido historicamente no Brasil” (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p. 12). As autoras historicizaram em seus estudos esses aspectos, não apresentando uma postura, mas sim trazendo informações sobre o que pesquisaram, o que de um modo corrobora com o que encontrei nos relatórios analisados.

Propostas sendo pensadas para uma família, um mesmo plano para primos de turmas diferenciadas foram situações apresentadas nos relatórios. Além disso, a não escolaridade dos pais foi outro aspecto pontuado, uma vez que as atividades precisavam de uma orientação para serem desenvolvidas. “A escola e os professores pensam e planejam determinadas atividades e entregam tais atividades à família que fica responsável pela sua execução” (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p. 13). De certo modo, podemos afirmar que o ensino remoto nos fez repensar muitas coisas, mas seguimos em uma constante de diferenciação financeira, que abarca famílias e que faz transparecer ainda mais os alargamentos das funções da escola (LOCKMANN; TRAVERSINI, 2017).

Embora a proposta narrada pelos alunos residentes seja a de promover a autonomia das crianças – e esse aspecto esteja presente no nome do subprojeto Pedagogia UNISINOS –, fica evidente nos relatos que não ocorreu desse modo. Assim, cabe retomar o que abordam as autoras Fabris e Pozzobon (2020, p. 234), ao afirmar que “[...] as diferenças e as desigualdades são cada vez mais latentes, mostrando as diferenças de acesso ao conhecimento e a outros bens necessários para a sobrevivência”.

Nos relatórios, o que podemos ver é que o que ocorreu de fato foram pais, sem formação, realizando a execução das atividades propostas. Outro ponto gritante nessa situação: em raros momentos as tarefas realizadas chegavam até a escola e

---

<sup>17</sup> *Delivery*: denominação usada pelas autoras para se referir à escolha de como as famílias teriam acesso aos materiais.

menos ainda aos professores, por isso não havia feedback nem forma de conhecer mais a situação dos alunos e menos ainda de poder avaliar o processo de aprendizagem e a execução das propostas. Na retomada parcial das atividades, foi possível perceber outro movimento: os alunos eram convidados a ter autonomia para desenvolver as atividades planejadas.

#### Quadro 15 - Autonomia das crianças (retomada parcial)

Pensando que a turma está no 1.º ano dos Anos Iniciais, **nosso foco maior com os planejamentos e aulas foi a alfabetização**, sempre buscando dar significado para as aprendizagens de forma que **os alunos se sintam conectados com as experiências proporcionadas**. Inicialmente **ingressei** na turma **acompanhando apenas os planejamentos, auxiliando a pensar nas atividades propostas e tentando compreender o desenvolvimento da turma**. (GR 22)

Além de trabalhar as letras, pude incluir nesta atividade mais um aspecto que a professora apontou ser não somente importante, mas necessário trabalhar com as crianças destas turmas, que foi o manuseio da tesoura, dos quais havíamos observado que as turmas estavam mesmo com dificuldades em realizar. **Assim, com o meu auxílio e orientação, os alunos puderam confeccionar o bingo de letras, praticando então o manuseio da tesoura em seus recortes**. (GR 29)

Após a contação da história, houve uma conversa com os alunos sobre a história e sobre o que são rimas. Posterior à conversa, propus a elaboração de uma atividade, na qual **os alunos precisavam desenhar seu próprio gato, usando sua criatividade**. Os alunos, após desenhar seu gato, **foram convidados a escrever a palavra gato na folha e procurar em encartes de jornal as letras que formam a palavra escrita** e imagens de objetos que os seus gatos gostavam, para depois criarem uma história sobre eles. (GR 35)

Fonte: elaborado pela autora (2022).

As propostas descritas pelos alunos residentes que realizaram a prática docente em uma turma trazem narrativas diferentes sobre as propostas realizadas. Agora o olhar está lançado para o aluno (da sala de aula) que tem autonomia e está voltado ao foco do subprojeto Pedagogia – UNISINOS. Oportuno é retomar a importância do contato com os alunos, no que diz respeito à “[...] questão da relação aluno e professor não ser questão didática, é uma questão pedagógica” (CHARLOT, 2011, p. 18). O encontro com o aluno promove o pedagógico, cria relações e promove o exercício do pensamento sobre a ação.

Na realidade vivida na pandemia da Covid-19, pensávamos (alunos residentes) em um planejamento, mas que deveria abordar o que foi pontuado pela professora titular, ao mesmo tempo, deveria ser algo que os alunos deveriam fazer de forma autônoma. Não bastasse tudo isso, pouco se sabia sobre o aluno e menos ainda sobre a comunidade em que o aluno estava inserido. Necessário é relembrar

algo bastante simples: o que relatamos sobre algo ou alguém não é o mesmo que conviver e estar com este alguém. São percepções nossas que partilhamos com o outro, ou seja, é uma experiência nossa que não pode ser transmitida de outro modo que não seja por palavras.

Essa relação, troca e momento de vivência é algo único e individual que ocorre somente entre os envolvidos, seus modos de ser, pensar e de agir. “Refletir e ponderar sobre as implicações do trabalho pedagógico nas escolas mostra-se com relevância ímpar, e demanda considerar a complexidade do trabalho docente na contemporaneidade.” (GATTI, 2017, p. 727). Era complexidade do trabalho em meio a um distanciamento social, que rompia com o conhecer os alunos, as famílias, a comunidade. Assim, é preciso enfatizar ainda mais quanto ao desenvolvimento dos alunos, na resolução das atividades propostas e mesmo em meio às dificuldades de cada um, dificuldades essas que só podem ser percebidas no contato direto e na construção que ocorre entre professor e aluno em meio a esse percurso.

O aluno residente teve o contato com vários “personagens” do ambiente escolar e de sua formação, que foram importantes e fundamentais no momento como residente, mas o contato principal dessa proposta (alunos) ocorreu com alguns de forma remota e com os demais não ocorreu nenhum contato – com “alguns” estamos nos referindo à metade ou menos da metade de uma turma. Em relação aos demais, não ocorria nenhum tipo de contato, nem mesmo da resolução das atividades.

O aspecto abordado nos relatórios dos residentes em relação à necessidade de conhecer a realidade da escola e dos alunos é muito presente. O momento descrito em boa parte dos relatórios evidencia a necessidade de conhecer as condições de vida dos alunos e dos recursos que possuem, visto que a atuação do Programa ocorreu no período da pandemia de Covid-19. Esse período ocasionou o distanciamento social e, desse modo, as escolas tiveram que reorganizar seus trabalhos, usando as tecnologias para essa aproximação e comunicação com as escolas.

Os recursos tecnológicos podem contribuir com a educação. Isso porque “A educação em rede, pela sua natureza, é um processo que requer o envolvimento profundo dos diferentes atores que nela participam, quer na definição dos objetivos e percursos de aprendizagem da comunidade, quer também nas relações de proximidade construídas nas colaborações entre pares que sustentam os processos



de inovação e criação do novo conhecimento [...]” (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020, p. 355). Para que ocorra o envolvimento mútuo, é necessário que todos tenham acesso a esse recurso livremente, que dialoguem e interajam a fim de que ocorra a comunicação entre os sujeitos envolvidos.

#### Quadro 16 - Autonomia das crianças (remoto)

[...] pensando em **atividades significativas que pudessem abranger alunos de diferentes realidades** socioeconômicas, uma vez que nem todas as crianças da turma tinham acesso à plataforma do Google Class Room para acompanhar as aulas de forma remota. (GR 13)

Conforme combinado com a professora referência da turma, **os planejamentos priorizaram considerar os contextos das famílias e as suas possibilidades de fazer as propostas elaboradas.** (GR 16)

Conhecer a realidade presente, o contato com a preceptora e com a professora da turma de modo a **conhecer a realidade e os aspectos pertinentes ao processo educativo.** (GR 18)

Para realizar a prática, na turma em que fui bolsista, desenvolvi o **planejamento das atividades a partir do relato da professora sobre o trabalho que vem desenvolvendo com os alunos** e a partir do que os alunos demonstravam interesse no encontro síncrono. (GR 23)

As propostas foram desenvolvidas levando em consideração a **bagagem dos sujeitos aprendizes e as habilidades que estavam sendo trabalhadas pela professora titular.** (GR 27)

Fonte: elaborado pela autora (2022).

No que compete à realidade dos alunos, fica evidente que os residentes viviam um grande conflito diante da situação dos alunos que não conseguiam participar das atividades desenvolvidas. Saraiva, Traversini e Lockmann (2020, p. 13) levantam uma importante questão que dialoga com os tensionamentos encontrados no contexto escolar pelos residentes:

[...] em especial as escolas públicas, têm se organizado nessa lógica da escolarização *delivery*, por mais que usem para isso uma variedade de recursos: atividades em folhas, impressas pela escola e encaminhadas às casas dos estudantes, produção de vídeo enviados por WhatsApp, Facebook, blog da escola.

Outro aspecto a ser destacado é o não conhecimento pessoal dos alunos, do professor e da escola. Contato e organização, tudo ocorreu por plataformas digitais, o que ocasionou o conhecer “pela tela”, ou seja, não se conheceram no presencial, fisicamente, apenas via contato remoto. A atuação como residentes se deu por informações relatadas pela preceptora e professora da escola em que atuaram. “A escola e os professores pensam e planejam determinadas atividades que podem ser

entregues à família que fica responsável pela sua execução” (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p. 13).

Assim, pela necessidade de “não parar” as atividades, transfere-se à família uma demanda para a qual ela não tem a devida formação. Além disso, essa situação apresenta aos alunos residentes apenas parte da sua tarefa como professor de uma turma, afinal ele apenas planeja e organiza as atividades, mas não vivencia a interação e a reflexão da proposta planejada.

Nesses termos, o conhecimento dos alunos se deu pela narrativa de outros, não se questionou o contexto apresentado. As informações a que os residentes tinham acesso têm como base a narrativa de uma professora e de uma preceptora que conhecem o aluno por sua trajetória na escola e a narram aos residentes por vivências passadas, criando um perfil de aluno a partir da experiência em turmas anteriores. Este aspecto deve ser considerado na formação de professores: que os alunos discutam e aprendam sobre sua profissão, quando em ação nas escolas.

Assim, o conhecer, a observação e relação professor-residente e aluno-professor da escola, com o contexto da pandemia, na prática docente desenvolvida ocorreu por atividades remotas. Nesse aspecto a formação muda completamente e com essa realidade são introduzidas outras tecnologias como, por exemplo, a *internet*, cujas novidades ocasionadas trazem outras dificuldades, desafios e talvez possibilidades até então não inseridas no processo formativo. Diante dessas mudanças, foi necessário criar outras formas, fora do modelo habitual de formação que até então era desenvolvido.

No subprojeto Pedagogia – UNISINOS, é mencionado quanto aos fundamentos da prática docente: “Participação das famílias no processo de alfabetização por meio de ações de cooperação e integração entre famílias e comunidade escolar” (UNISINOS, 2020, p. 34). No que compete ao remoto, essa ação não ocorreu, no presencial observamos nas narrativas dos residentes um desejo por conhecer a realidade dos alunos, mas esse desejo permaneceu silenciado em razão do não contato com as famílias, conforme apontam os relatos coletados.

A quarta seção apresenta a docência pelas orientações recebidas e indicadas pela universidade e pela escola, na pessoa da professora regente e preceptora. Denominada *Docência*, essa seção refere-se ao que os alunos residentes vivenciaram em sua experiência com a escola. Os alunos residentes em sua escrita

afirmam o aspecto do amadurecer pelo observar, o não acesso ao espaço da escola, o contato virtual com os que compõem a escola e o quesito da não preparação para um momento como o da pandemia de Covid-19 em sua formação acadêmica.

#### Quadro 17 - Docência (remoto)

Mesmo que **não estive fisicamente** pisando no chão da escola, devido à pandemia, participar do Residência Pedagógica é uma experiência extremamente válida e formadora, **estive em contato com o modo de planejar**, com **cronogramas** que devem ser seguidos, **horários, recursos limitados** ou não, **um tempo para desenvolver determinada proposta, temas que deveriam ser contemplados, orientação de superiores**, todos esses aspectos presentes em todas as escolas que posso vir a trabalhar. (GR 1)

A realidade distinta daquela já havia observado no município em que vivo, o que proporcionou uma ampliação de horizontes. **Aprendi tanto, e amadureci, apenas no observar. Que dirá em contato e atividade conjunta com a professora!** As marcas que ficam são positivas. Agradeço e olho para as professoras com imensa admiração. (GR 2)

Logo de início, no primeiro contato com as professoras, todas nos relataram que precisaríamos fazer um **planejamento adaptado, simples**, pois, por conta da pandemia, **os alunos estavam há meses sem ir à escola e sem ter aulas** — nem remotas — e pouquíssimos eram alfabetizados. Primeiramente, **não entendemos a gravidade da situação** e fizemos e **revisamos os planejamentos algumas vezes**, pois **sempre que enviávamos para as professoras** tínhamos como **retorno que o grau de dificuldade ainda estava muito grande** para os alunos. Isso nos causou certa preocupação, pois **tudo que estávamos usando como base teórica e tudo que aprendemos em todos esses anos de faculdade** até agora, de certa forma, **não nos preparou para esse momento específico**. (GR 6)

Utilizar recursos e mídias para chegar aos alunos que estão em processo de alfabetização não foi fácil, porém a **troca de experiências e o conhecimento das vivências tanto da professora titular quanto das demais professoras possibilitou a utilização de meios de se comunicar, aprender e ensinar que se estivesse em sala de aula** talvez não seriam explorados tão intensamente. (GR 9)

Portanto, neste projeto em questão, **não conseguimos articular as perspectivas teórico-metodológicas construtivistas que aprendemos na universidade e acabamos reproduzindo práticas de ensino cristalizadas em uma tradição pedagógica**. Isso ocorreu por duas razões: *primeiro*, porque **as atividades precisavam ser xerocadas**, o que limitou nosso trabalho e impossibilitou o desenvolvimento de outras dinâmicas, como saídas de campo, debates coletivos, etc.; *segundo*, porque **não queríamos confrontar o método de trabalho da professora regente da turma**, que demonstrava bastante resistência a novidades. (GR 13)

Os resultados obtidos a partir da experiência foi ter a **possibilidade de acompanhar o processo de ensino remoto** que tem sido realizado nos últimos meses em tempos de pandemia, **a adaptação que até então ainda estava sendo realizada entre escola e famílias**, pois as professoras relataram a dificuldade de conseguir contato com alguns pais de alunos. (GR 15)

Sendo que toda experiência ocorreu de maneira remota, sem **nenhum contato com os alunos**. Os materiais foram elaborados a partir do que **a professora da turma em questão relatou sobre seus alunos e em cima daquilo que ela desejava que fosse trabalhado** durante o período de residência. Não foi uma experiência fácil, afinal **elaborar atividades sem conhecer os alunos e sem compreender com clareza em que nível de alfabetização a turma se encontra** torna a tarefa mais complexa. (GR17)

Embora **não tenhamos tido o contato físico, que faz toda a diferença na aprendizagem dos indivíduos e no trabalho do professor**, tentamos fazer a diferença e **levar até eles uma aprendizagem significativa, lúdica e que fizesse sentido a eles**. (GR 36)

No remoto houve contato com alguns componentes da escola, os componentes digitais e recursos on-line. Contato com os deveres da escola e organização desta. Ainda assim, não era o mesmo contato com a escola que existia anteriormente, uma vez que a escola também é um espaço físico com salas, corredores, mesas, cadeiras, alunos, professores, merendeiras e demais componentes e demais atores.

O repensar e colaborar foram aspectos muito marcantes neste grupo, pois seguir uma orientação, ver como alguém faz algo não é fazer! Em relação aos tantos aspectos já evidenciados, tais como não conhecer a escola, não conhecer os alunos, utilizar documentos norteadores de um ensino presencial, entre outros pontos ainda a serem mencionados, os residentes foram ouvintes e obedientes às orientações passadas e pontuadas a eles. Por vezes, foi preciso por parte dos residentes repensar sua formação e dar novos significados, mesmo quando estes ainda nem existiam.

Isso posto, como pontua Charlot (2011, p. 161), “Talvez uma das coisas mais importantes a se ensinar aos alunos seja o que significa ir à escola, a especificidade da escola, o que se faz na escola [...]”, para eles a vida se aprende apenas *na* vida e *pela* vida. O aluno residente precisa desse contato com a escola, com quem compõe a escola. Cabe sempre questionar se houve aprendizagem com o que ensinamos de fato aos alunos com as possibilidades e informações que foram ofertadas nesse período de residência. Que práticas utilizamos e de que forma pensamos nessas orientações dadas e tendo consciência do não retorno do que se faria aos alunos.

Nos estudos de Fabris e Pozzobon (2020), é mencionado sobre uma docência, escola e formação de professores *intervalada*. Assim, as autoras afirmam: “Não dizemos lenta, porque não precisamos de lentidão, mas de uma escola competente, qualificada, inteligente, que se adeque aos novos tempos e espaços, por isso *intervalada*” (FABRIS; POZZOBON, 2020, p. 235).

No intuito de promover um ensino qualificado, dentro das necessidades daquele espaço presente, há necessidade de “Uma escola que terá mais tempo para viver o que é importante para a comunidade e sociedade, mas que não vai fazer de conta que ensina, nem os alunos farão de conta que aprendem” (FABRIS; POZZOBON, 2020, p. 235).

Neste momento, refletindo quanto à situação real dos alunos, buscar folhas de atividades, ter encontros remotos não era uma necessidade. Desse modo, refletir sobre a atuação dos professores e dos alunos residentes, que, apesar da necessidade de ter esse momento em sua formação, no período em questão não pareceu possibilitar uma vivência completa docente no espaço da escola.

Os relatórios do período de atuação na escola, que correspondem à retomada parcial das atividades, abordam como foi a ação como docente na escola, podendo atuar, refletir e dialogar de forma presencial.

#### Quadro 18 - Docência (retomada parcial)

Considerando o contexto atual, um cenário atípico e que, ao início da pandemia, estávamos despreparadas e desprevenidas, acredito que a residência pedagógica tem sido muito importante para a minha formação, que desde já passa por momentos onde senti ser necessária uma busca por adaptação e criação, onde percebi de maneira prática **como o contato e a aproximação entre professor, escola e aluno são importantes** e influenciam na educação de qualidade. (GR 29)  
Sentir-se pertencente a um espaço de auxílio e de acolhimento daqueles que vivenciaram dois anos de ensino remoto na pandemia. **Vivenciar os processos de aprendizagem na escola básica** faz com que tenhamos um olhar diferente para cada aluno e para cada proposta. (GR 32)

Esses momentos nos proporcionam um contato com a prática de planejamento docente. Oportunizam **o contato com os conhecimentos adquiridos na universidade e sua utilização, de maneira prática**, na estruturação de atividades relacionadas ao meio dos educandos e proporcionando aprendizagens significativas a eles. (GR 35)

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Foi possível perceber nas narrativas presentes nos relatórios dos alunos residentes o aspecto marcante da relação teoria e prática, no período da pandemia sem mencionar o confronto do que se estudou durante a graduação e aquilo que foi realizado na escola. No momento de atuação, as narrativas abordam sobre poder colocar em prática o que foi aprendido na universidade.

Outro aspecto que foi percebido nas narrativas foi o silenciamento quanto aos momentos de planejamento e de reflexão das propostas desenvolvidas. No período da pandemia ocorriam momentos de diálogos, de reflexões e de retorno das propostas por professores e preceptores. Isso reforça o que as autoras Fabris e Pozzobon abordam ainda sobre a necessidade de uma formação de professores *intervalada*, em que “[...] terá momentos de aula, de oficina, de pausa, de conversa, de trabalho, de ócio criativo, de prazer e esforço intelectual, mas terá momentos de estudos, junto com a oficina, com o trabalho, com a aula [...]” (FABRIS; POZZOBON, 2020, p. 235).

Outro aspecto presente nos relatórios dos alunos residentes foi que os próprios professores na escola precisaram reinventar sua profissão junto ao ensino remoto. Conhecimentos de tecnologias, plataformas, meios possíveis de ensinar foram pontuados, sugeridos e abordados em diferentes momentos. Um olhar diferenciado da profissão passou a valer, mas em meio a isso estavam futuros professores (alunos residentes), alguns tendo sua primeira experiência com a escola.

#### Quadro 19 - Docência (remoto)

A consequência desse projeto, para mim, foi enriquecedora e inovadora, ao passo **que houve a necessidade de aproximação com novas ferramentas como o Google Sala de Aula**. Acredito que **a profissão de professor** seja isso mesmo, **se reinventar e descobrir novos caminhos para alcançar o objetivo principal** que é dar **condições prazerosas, competentes e significativas para que os alunos aprendam**. (GR 1)

O projeto foi de extrema importância, possibilitando refletir acerca dos saberes necessários à prática docente e **como as teorias aprendidas acontecem na prática escolar**. E, com certeza, obtive **experiências que irão contribuir tanto para minha vida pessoal como profissional**. Esta vivência na realidade do trabalho educativo se fez fundamental, mesmo na situação atual da pandemia, onde **escolas e professores precisaram se reinventar em relação aos processos de ensino e aprendizagem de forma remota**. (GR 4)

**A educação e o próprio conhecimento**, desta forma, **passam por um período de constante mutação**, seja **nos seus métodos, nas percepções, nas quebras de certezas** ou em tantas outras realidades. Nos últimos meses, **fez-se necessário que estudantes e professores percebessem que o conhecimento sempre pode ser reorganizado**, que **o futuro** é passível de construção e **deve ser problematizado**. (GR 11)

Neste semestre atípico, assim como muitos colegas, professores, amigos e familiares, **tive que me reinventar. Ressignificar os encontros, os estudos, o lar, e meus pensamentos**. As atividades práticas, antes tão aguardadas pelos estudantes de Pedagogia, tiveram que pausar diante da chegada do COVID-19. (GR 14)

Este **processo de organização, troca de informações e conhecimento da turma foi importante em meu processo formativo**, pois além de **apresentar uma nova realidade** possibilitou ainda **novas trocas de experiências e de compreensões** quanto às atividades e o modo que estas **devem ser organizadas**. (GR 18)

**Os professores precisaram abandonar o quadro e o giz para fazer uso das tecnologias e possibilitar que essas atividades chegassem aos seus alunos**. Tiveram que **traçar novas estratégias de ensino** para que seus alunos não ficassem sem atividades, participar desse cenário desafiador tanto para professores quanto para os alunos para mim foi muito importante e significativo. (GR 15)

Os aprendizados obtidos serão de suma importância na atuação docente, **oportunizando um olhar diferenciado ao ensino e aos educandos**. Desta forma, estamos **nos constituindo docentes atentas às realidades e necessidades educacionais dos alunos**, procurando romper com formas convencionais de ensino. (GR 35)

Foi um grande momento para mim, como futura docente, espero que muitas pessoas possam ter esta experiência, pois nos faz **crescer como professores**, nos **instiga a estudar** sempre para ajudar os nossos alunos e nos mostra **como é bom estar dentro de sala de aula com aqueles que nos ensinam a todo o instante**. (GR 39)

Há tempos se mencionava sobre a tecnologia ser inserida no ambiente escolar, estavam sendo realizados alguns investimentos, mas em pequenos passos, visto que a cada avanço novas instalações e espaços eram necessários. Naquele momento se fez necessário investir, pois era o único meio de contato possível entre professores e alunos. Foram dois anos de residência pedagógica e permearam por esse processo remoto investidas possíveis de ensino, sempre com o intuito de traçar novas estratégias, novos modos de ensinar, mesmo estando distante dos alunos. Nóvoa (2010, p. 8) menciona que

A forma como cada um de nós constrói a sua identidade profissional define modos distintos de ser professor, marcados pela definição de ideais educativos, pela adoção de métodos e práticas que colam melhor com a nossa maneira de ser, pela escolha de estilos pessoais de reflexão sobre a ação.

Antes o período de distanciamento social não era uma realidade, mas podemos perceber que de fato os que vivenciaram esse período construíram um modo de ser professor. Nessa situação, os professores atuantes se reconstruíram dentro de suas próprias crenças e ideias, assim como os alunos residentes. Com o intuito de proporcionar algo aos alunos, mesmo que estando distantes deles, pensando em inúmeras possibilidades de alcançar o maior número de alunos com as propostas pensadas, houve muitos esforços.

Como docentes, podemos nos definir como construtores, aqueles que preparam a base, o futuro de nossos alunos. Reinventamos nossa profissão, porque somos convidados a nos reinventar diariamente, em cada contato e situação com nossos alunos e com a escola em que atuamos.

No subprojeto Pedagogia – UNISINOS, foi encontrada a seguinte afirmação no que diz respeito sobre a relação com as diferentes pessoas, que estão envolvidas nesse processo formativo de atuação na escola: “[...] a escola como um ambiente em que as pessoas dialogam, duvidam, discutem, questionam e compartilham saberes; um espaço para transformações, para as diferenças, para o erro, para as contradições, para a colaboração mútua e para a criatividade.” (UNISINOS, 2020, p. 30). Essa ação se fez presente ao longo das narrativas no período da pandemia e no período de retomada parcial das atividades, demonstrando que esse movimento ocorreu em ambos os contextos.

A próxima e última seção aborda os resultados propostos para o Subprojeto Pedagogia – UNISINOS e juntamente algumas propostas de planejamento realizadas por alguns alunos residentes. O Subprojeto Pedagogia – UNISINOS apresentou em sua escrita o desejo de alcançar alguns resultados, os quais podemos analisar em conjunto na sequência:

\*Incentivo à formação docente dos licenciandos em Pedagogia. \*Realização de um trabalho coletivo entre Escolas conveniadas e Universidade. \*Aperfeiçoamento da formação para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. \* Proposição de práticas pedagógicas alfabetizadoras e projetos de caráter inovador. \* Formação de licenciandos autônomos e comprometidos com o ato de alfabetizar. \* Valorização e reconhecimento dos saberes construídos na prática, a partir das experiências vivenciadas no desenvolvimento do subprojeto. \* Desenvolvimento de propostas pedagógicas que articulem a Alfabetização com as Tecnologias Digitais e com as Artes. \* Produção acadêmica sob a forma de artigo ou relato de experiências, como meio de divulgação dos resultados obtidos. \* Participação em eventos regionais e nacionais visando socializar as atividades desenvolvidas no subprojeto. \* Compartilhamento das experiências pedagógicas do subprojeto, preferencialmente, com a comunidade acadêmica, rede municipal de educação de Novo Hamburgo e de São Leopoldo. \* Produção de material didático para apoio ao processo de alfabetização (UNISINOS, 2020, p. 33).

O subprojeto foi criado pensando no contexto de atuação na escola. Sendo aprovado, ele não sofreu ajustes por conta do período da pandemia, iniciando as atividades ainda naquele ano de 2020. Mesmo iniciando as atividades no segundo semestre de 2020, na perspectiva de retomada das atividades presenciais, não sofreu nenhuma modificação no que vinha sendo desenvolvido, as modificações ocorreram nas ações dos alunos residentes. Cada residente teve a oportunidade de fazer propostas e participar do que a escola estava ofertando naquele momento e disponibilizando para a atuação docente.

Como foi explicado ao longo deste texto, foi percebido que nos planejamentos dos residentes são elencadas as competências da BNCC correspondentes às possíveis propostas de planos de aulas. Após foram elencadas as descrições e as propostas de atividades, algumas contendo imagens e outras apenas moldes para a realização da proposta.

Cabe aqui retomar alguns aspectos quanto à leitura e à escrita. A leitura ocorre quando o aluno consegue compreender, reconhecer e dar significado aos sinais dessa linguagem. Segundo Ciríaco (2020), no que corresponde à leitura, ela é “[...] definida como uma maneira de comunicar-se com o texto impresso por meio da



busca de compreensão” (CIRÍACO, 2020, p.1). A escrita é uma forma de representação da linguagem falada, ou ainda conhecida como linguagem oral, “[...] escrever também diz respeito a um ato de significar, representar ideias, conceitos ou sentimentos por meio de símbolos, mas de origem gráfica e não sonora” (CIRÍACO, 2020, p.1). O aluno constrói esses aspectos ao longo de seu processo de alfabetização.

Outro aspecto a ser observado porque foi muito constante nos relatórios dos alunos residentes se refere às atividades<sup>18</sup> que envolvem o nome da criança, desde a escrita, montagem do nome com o recurso de diferentes materiais até a confecção de um crachá com o seu nome. Algumas propostas abordavam os aspectos que envolviam a identificação do aluno com o seu nome e o número de letras que envolvem o seu nome, tarefas complexas quando não têm o devido encaminhamento, pois não havia o contato com a realização dessa tarefa em um primeiro momento (pandemia), não havia orientação presencial.

Nessa situação, o questionamento que fica é se as famílias que receberam tal planejamento e o executaram sabiam o que e como deveria ser feito. O cenário indicava que, ao longo da realização da proposta, o aluno ia criando, sozinho, hipóteses, comentando sobre o que encontrava e por vezes fazendo perguntas sobre a proposta às famílias ou pelas vias de comunicação com a escola, quando estes momentos ocorriam.

No período de retomada, esses movimentos acontecem sendo narrados como “ricos” e “importantes”, porque fazem parte desse movimento. Deve ser por isso que inúmeras vezes escutamos e mencionamos que “nada substitui o contato direto com o outro”. Nesta relação com o outro, nós também somos modificados (subjativação). Schuler (2016, p. 10) aborda esse aspecto e menciona quanto a nós (professores) sermos “[...] um objeto a ser formado, pensado, falado, revelado, fixado quanto à docência [...]”. O contexto de atuação modifica a docência. O aluno vai trazendo aspectos em diálogos, questionamentos e nas ações que nos convidam à reflexão, inclusive modificando o nosso olhar como pessoas.

Como adultos nos questionamos sobre os momentos da vida que deixamos passar despercebidos, aos quais não demos o devido valor e ignoramos as preciosidades dos pequenos encontros da vida. Quando paramos e refletimos, nós nos damos conta de que ignoramos a borboleta que passou por nós, o pássaro que

---

<sup>18</sup> Nos anexos foram inseridos alguns planos desenvolvidos pelos residentes.

cantava lindamente e, então, descobrimos que não estamos nos possibilitando a experimentação do mundo. Segundo Clareto e Oliveira (2010, p. 79), “É pela razão que o sujeito conhece o mundo experimentado”. Isso significa que precisamos ser mais atentos, observar mais, ouvir mais, falar o primordial, com significado e com reflexão. Precisamos da experiência e do experimento, na escola, na rua, em casa, na vida.

## 7 ÚLTIMOS PASSOS DA PESQUISA

---

- Mas o que devo fazer? – perguntou Alice
- O que você quiser – respondeu o Lacaio que começou a assobiar (CARROLL, 2021, p. 23).

Para os últimos passos desta pesquisa, utilizo o diálogo de Alice com o Lacaio. Analisar um material e retomar um processo que já se havia iniciado pontua em conjunto a pergunta de Alice: *“Mas, o que devo fazer?”* (CARROLL, 2021, p. 23). Pois bem, após ouvir, decidir, retomar e continuar a caminhada desta pesquisa, fui, por um lado, podando o que estava em excesso; e, por outro, vi frutos que possibilitaram novos rumos. Fui encontrando boas narrativas e dados que pudessem dar asas a esta pesquisa. Os novos relatórios das alunas, incorporados na análise, foram fundamentais para que eu chegasse aos apontamentos que trago em sequência.

O Programa Residência Pedagógica apresenta uma importante proposta a ser inserida no processo formativo dos futuros docentes, esta não corresponde a uma atuação como professor de turma, mas sim como de um colaborador, em uma espécie de “tarefa planejada” a ser colocada em execução em um dia da semana. Afirmo isso visto que o aluno residente em sua atuação docente realiza esta proposta em um período da semana, o que não corresponde a uma docência que consegue acompanhar o desenvolvimento dos alunos, refletir e melhorar as propostas desenvolvidas.

O Programa Residência Pedagógica é uma proposta que deveria ser integrada ao curso, mas como uma especialização, ou mesmo como uma continuidade após a formação. Se sua base é o Residência Médica, o ideal seria que suas ações fossem semelhantes a esse e buscassem seguir o mesmo modelo da referência usada, com adequações à área da educação. O Estágio Obrigatório é um componente curricular dentro do curso, ou seja, o Programa Residência Pedagógica e o Estágio Obrigatório ocupam espaços e situações diferentes.

Nessa discussão, é importante conhecer como se chegou até o edital do Programa e como foi importante ter conhecimento das discussões no Senado Federal com os projetos de lei e compreender que alguns espaços já realizavam a ação dos Projetos e foram sendo moldados pelas modificações conforme as discussões do Senado Federal. Uma proposta assim passa por discussões,

modificações e leva anos até se concretizar e, ainda assim, pode apresentar falhas em seu percurso, bem como ter a necessidade de se modificar, como o Programa Residência Pedagógica substituir o Estágio Obrigatório.

O Subprojeto Pedagogia UNISINOS tem uma importante proposta que contribui no exercício da docência e que pode corroborar com as práticas de sala de aula, importantes e fundamentais no processo de formação. A proposta do Programa Residência Pedagógica é a de que os subprojetos substituam o Estágio Obrigatório. O que pode ser acompanhado nas narrativas dos alunos residentes é que essa atuação não corrobora com a proposta do Estágio Obrigatório e, sendo assim, são coisas distintas e não podem ser equivalentes. A proposta em si é uma vivência sobre a docência, não é de fato uma atuação como docente frente a uma turma com alunos nem possui a carga horária mínima exigida pelo Estágio Obrigatório.

Esta pesquisa perpassa períodos de pandemia e de retomada presencial das atividades, nos quais ocorreram uma possível docência. Dizemos possível, pois ocorreu um planejamento, sem uma execução e avaliação, ou seja, não ocorreu uma docência completa. O mesmo ocorreu na relação aluno e professor, em que não houve o contato de um com o outro, ou ainda, ocorreu um breve contato, o que não possibilitou o exercício da docência, do ensinar, do aprender, do refletir e do analisar.

Cabe ressaltar aqui que isso foi autorizado por um órgão responsável, desde a atuação do Programa até a atuação das escolas. De toda forma, é pertinente pontuar que houve um período de ensino remoto, que envolveu um processo no qual não foi possível realizar plenamente a docência.

Devido à realidade das famílias, muitos não tinham nenhum tipo de contato com a escola, alguns raros contatos e outros um pouco mais de contato. Cada qual conforme a situação de sua família, alguns por falta de tempo, outros por falta de recursos de internet, outros por motivos de saúde, outros por questões que nem mesmo sabemos. O que mais aconteceu foram planejamentos de propostas sendo realizadas pelas famílias com as crianças e que não ocorria uma devolutiva das resoluções dessas atividades, ou seja, a docência foi terceirizada e em alguns casos não ocorreu aprendizagem.

Um aspecto muito presente nos relatórios frisava quanto ao uso dos documentos norteadores, usados como a base do planejamento, não sendo

utilizados como material de conhecimento das leis e da comunidade de atuação (PPP da escola). Esses documentos são norteadores no sentido de garantir os direitos de todos os envolvidos no processo educacional, mas estavam sendo usados como meros códigos a serem destacados ao planejar as propostas. Há duas vertentes a serem analisadas, pois, esses documentos garantem direitos; por outro lado, empobrecem o planejamento que não é pensado para os alunos que o vão realizar.

Esta pesquisa encontrou ainda os desafios de ser professor, visto que a realidade encontrada era uma realidade nova para todos, muitos conflitos e desencontros no ensino chamado de remoto. Famílias que precisavam executar planejamentos, sem uma base de como isso deveria ser feito. Por vezes, sem paciência com seus filhos, em outros momentos buscando apoio com conhecidos. Esta foi a realidade dos alunos e de suas famílias. Do outro lado, estavam os professores se desdobrando e trabalhando em diferentes horários para dar conta de uma demanda de alguns poucos alunos, enquanto outros estavam vivendo outra realidade, distante da escola, mas junto de suas famílias.

O que não pode ser ocultado é o fato de a educação ter sido terceirizada para as famílias no tempo da pandemia. Muito se narrou sobre pensar os planejamentos voltados para a autonomia dos alunos, quando, na verdade, era voltado para pensar no que as famílias conseguiriam ajudar estes alunos nas propostas enviadas. Fica ainda o questionamento da alfabetização e do exercício docente, uma vez que a alfabetização requer presença. Sorte de quem teve alguém na família que foi paciente e conseguiu ajudar, uma pena para aquele que queria aprender, mas não tinha com quem contar. Isso foi o ensino remoto!

Importante é destacar que, na situação em que o Programa analisado ocorreu, alguns alunos tiveram preparação e orientações para um exercício de docência, mas isso não ocorreu com todos os residentes. Os residentes que tiveram a oportunidade de exercer a docência foram poucos, sendo em sua maioria apenas realizados planejamentos em blocos e enviados às escolas e/ou aos professores titulares. Desse modo, alguns tiveram apenas práticas formativas e não tiveram a docência de fato. Os alunos que tiveram a oportunidade de atuar na retomada parcial trazem relatos importantes e que auxiliam no que afirmo ser necessário na alfabetização: o contato presencial.

Cabe ressaltar que o Programa Residência Pedagógica como integrando uma política pública contribui no exercício da docência, mas que não se realiza sozinho esse papel de tornar-se professor. As práticas formativas são auxiliares no processo de tornar-se professor.

A dicotomia teoria e prática parece um forte enredo presente no Ensino Superior e na escola, em vários momentos esse aspecto é questionado e com a pandemia muitas vezes se usou a afirmação de que a Universidade não preparou seus alunos para viverem o Ensino Remoto. Outra polêmica foi em torno das folhas de atividades prontas, que foram muito criticadas nas narrativas e estavam presentes nos planejamentos de alguns residentes.

Embora se saiba e se estude que teoria e prática são indissociáveis, ao atuar na escola, os alunos residentes pontuaram como algo que ainda não conseguem perceber e relacionar, dando indícios de que ainda as entendem como separadas. Assim, essa visão necessita ser modificada ou mesmo moldada para um não esvaziamento da teoria.

A experiência foi um termo muito recorrente, que trouxe indagações nesta pesquisa. Em várias afirmações, os residentes dizem ter compartilhado experiências, quando, na verdade, fizeram uma narrativa de si em relação à experiência que cada um teve. Foram momentos de partilha das experiências que cada um teve no seu espaço de atuação. Aqui podemos afirmar que ocorreu um laboratório de experiência, mas que a experiência de fato ocorreu de forma individual, cada qual em seu espaço de atuação.

O desejo de atuar como docente foi um ponto marcante nas narrativas, momento esse que se faz necessário na formação docente. Nesse período muitos dos residentes tiveram a experiência docente como, na verdade, práticas formativas sem docência. Planos eram elaborados, estudos feitos, mas a execução e a devolutiva da realização das atividades não ocorreu em sua maioria. Alguns residentes tiveram a oportunidade de atuar como docentes, realizando alguns momentos no semestre de execução da proposta com parte da turma, devido à situação da retomada parcial das atividades.

Nada substitui o contato com o outro, o estar junto, olhar, sentir. Não falamos de sentimentos, mas sim de aprendizagem. No processo de alfabetização, é necessário estar presente, ter paciência, ser paciente, incentivar, dar possibilidades,

exercer a docência. Há necessidade de uma docência com qualidade, com responsabilidade e intencionalidade pedagógica.

Com tudo que vivemos, as artes foram as menos trabalhadas, não por desejo, mas sim pela situação encontrada. Materiais escassos, falta de contato com os alunos e com as famílias, por vezes nenhum contato. Propostas envolviam uma folha, lápis, borracha, um recorte, uma colagem, um jogo e talvez uma chamada de vídeo. Tudo dependeria da situação das famílias. Assim, os questionamentos que ficam são: como ser docente sem o contato, sem a resolução da proposta e sem a reflexão sobre tudo isso? Como propor escutar uma música, ver um vídeo, sendo que as famílias nem têm acesso a isso? Esses são os silenciamentos e questionamentos dos momentos remotos, em que a família precisou arcar com muitas coisas sobre as quais ainda não tinham o menor conhecimento.

Foi nesse viés que se constitui uma identidade profissional não apenas dos residentes como também dos demais envolvidos no processo de ensino. A retomada presencial foi um importante recomeço de tudo, dessa necessidade de estar no espaço e em contato com o outro.

Assim, na conclusão desta pesquisa afirmamos que ela possui várias possibilidades de problematizações, pois a formação envolve muitas possibilidades, ainda mais quando se refere à socialização na profissão. As perguntas centrais da investigação foram respondidas, mas com títulos que o material foi indicando. Naturalmente essa condução se deu pelo material de análise da pesquisa, o qual foi respondendo às perguntas principais desta pesquisa e deixando ainda a possibilidade de esta ser retomada em outras direções.

Em síntese, podemos respondê-las pontuando que as práticas formativas desenvolvidas pelo Programa Residência Pedagógica foram atravessadas pela pandemia de Covid-19 e seus percalços de falta de relação com o aluno. Tanto os professores como os alunos não possuíam domínio das tecnologias e condições de acesso que permitissem uma excelente atuação remota. Os residentes não atuaram desenvolvendo uma docência no sentido que foi demonstrado nesta pesquisa, ou seja, uma relação pedagógica entre aluno e professor, na qual o professor é referência para o ensino e a formação. Os modos de ser docente foram ainda de uma escola em relação a qual já havia muitas críticas antes da pandemia, ou seja, folhas de atividades prontas, desenhos prontos e atividades que mostram uma

formação que se mantém nos modelos arraigados na tradição pedagógica escolarizada.

Importante é frisar que esta pesquisa foi pontuada em parte pela pandemia de Covid-19 e em outra pela retomada das atividades presenciais, momentos atípicos para todos os envolvidos no ambiente escolar, em um cenário novo para todos – não sabíamos como seria tal processo nem muito bem como deveríamos lidar com a situação. As propostas do Programa Residência Pedagógica e do Subprojeto Pedagogia-UNISINOS são importantes no processo formativo sem dúvida, mas não substituem o estágio, podendo sim ser parte do processo formativo como uma experiência em sala de aula, ou ainda como uma prática de horas complementares do curso de graduação.

O Programa Residência Pedagógica é uma proposta que pode ser potencializada como um espaço-tempo da socialização na profissão, junto com as escolas e com os professores atuantes no referido Programa. Experiência no sentido da metamorfose de transformação. As docências que cada residente gestar nesse espaço podem ser um convite à mudança do mundo em que vivemos, sendo uma potência formativa.

Cabe lembrar que alguns professores se mostram receosos com a mudança e seguem utilizando as propostas de antes da pandemia e não incorporam o digital. Fica evidente a necessidade de mudança, mas ainda precisa de passos a serem dados nessa constituição docente e nos programas formativos. Ao finalizar esta dissertação devolvo a pergunta de Alice ao Lacaio, reformulando-a de acordo com o contexto: o que podemos cada um de nós fazer?



## REFERÊNCIAS

---

- AMARO, Amanda Martins. **A Constituição da Identidade Profissional do Formador do Curso de Pedagogia na UNIFESP Campus Guarulhos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2018.
- AQUINO, São Tomás. **De Magistro**: Sobre o Mestre (Santo Agostinho). Título Original: De Magistro: quaestiones Disputatae de Veritate: quaestio XI. Tradução de Felipe Denardi. Edição bilíngue Latim-Português. Campinas: Kirion, 2017.
- ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; MARTINS, Elcimar Simão. Estágio Curricular Supervisionado como Práxis: Algumas perguntas e possíveis respostas. **Reflexão e Ação**, 2019.
- BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti; FABRIS, Elí Henn. A constituição do professor iniciante: articulação entre ética da partilha e experiência coformativa. **Revista Textura**: Canoas, v. 23 n. 53, jan./mar. 2021.
- BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. **A constituição do(a) professor(a) iniciante**: implicações da iniciação à docência. Trabalho de Conclusão (Curso de Pedagogia). Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, RS, Brasil, 2017.
- BARBEDO, Isabel Djanina. **Programa Residência Pedagógica – UNIFESP**: um estudo da inserção profissional à docência. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.
- BIESTA, Gert. Reconquistando o coração democrático da educação. **Revista Educação Unisinos**. Vol. 25. São Leopoldo: Unisinos, 2021.
- BORN, Barbara Barbosa; MORICONI, Gabriela Miranda; LOUZANO, PAULA. Práticas formativas na formação inicial docente: o caso do consórcio de prática essencial. **Educ. rev.** [on-line]. 2021, vol. 37, e235838. Epub 31-jul-2021. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 24 jan. 2022.
- BRASIL. **LDBEN**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Leis ordinárias. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 1996.
- BRODBECK, Cristiane Fensterseifer; OLIVEIRA, Sandra. O imperativo da inovação e a produção da docência: modos de ser professor (a). In: FABRIS, Eli Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Modos de ser docente no Brasil Contemporâneo**: Articulações entre pesquisa e formação. São Leopoldo: Oikos, 2018.

CAPES, PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 13 maio 2021.

CARDOSO, Maura Lúcia Martins. **As Representações Sociais de Estudantes do Curso de Pedagogia da UFPA-BELÉM Sobre o Programa Residência Pedagógica**: Implicações na/para a Formação Inicial de Professores(as). Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. Título original: Alice's adventures in Wonderland (1866). Tradução da Editora. Londrina: Livraria Família Cristã, 2021.

CARROLL, Lewis. **Alice Através do Espelho**. Título original: Alice through the Looking glass. Tradução da Editora. Londrina: Livraria Família Cristã, 2021.

CHARLOT, Bernard. Professores, Alunos, Escola, Saber – relações atravessadas pela contradição: entrevista com Bernard Charlot. **Cadernos de Educação**. Helena Beatriz Mascarenhas de Souza, Pelotas, 39, p.15-35, maio/ago., 2011.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou Barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. Tradução Sandra Pina. São Paulo: Cortez, 2020.

CIRÍACO, Flávia Lima. A leitura e a escrita no processo de alfabetização. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 4, 28 de jan. de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/4/a-leitura-e-a-escrita-no-processo-de-alfabetizacao>. Acesso em: 02 mar. 2022.

CLARETO, Sônia Maria; OLIVEIRA, Marta Elaine de. Experiência e dobra teoria-prática: a questão da formação de professores. *In*: CLARETO, Sônia Maria; FERRARI, Anderson. **Foucault, Deleuze e Educação**. Juiz de Fora: UFJF, 2010.

CONCEIÇÃO, Carla Patrícia Ferreira da. **A inserção Profissional do Egresso do Programa Residência Pedagógica na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)**. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação), Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Edital CAPES nº 06/2018**. Programa de Residência Pedagógica. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. [Brasília, DF]: CAPES, 2018. Documento em PDF.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **[Programa Residência Pedagógica 2020]**. [Brasília, DF]: CAPES, 2020. Documento em PDF de uso restrito.

COSTA, Luciane Laureano. **Residência Pedagógica**: criando caminhos para o desenvolvimento profissional docente. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; SCHERER, Renata Porcher; SILVA, Miriã Zimmermann. Trabalho Docente, gênero e políticas neoliberais e neoconservadoras: uma leitura crítica da Base Nacional Comum de formação de professores da Educação Básica. **Revista Práxis Educativa**, v. 15, p.1-21, 2020.

DEWEY, John. **Educação e Democracia**. Editora Nacional, 1979. Disponível em: [https://www.academia.edu/40124449/John\\_Dewey\\_Educacao\\_e\\_Democracia](https://www.academia.edu/40124449/John_Dewey_Educacao_e_Democracia). Acesso em: 15 mar. 2022.

DICIO, EXPERIÊNCIA. **Dicionário Online de Português**. Porto: 7GRAUS, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/experiencia/>. Acesso em: 05 fev. 2020.

FABRIS, Eli Terezinha Henn. A Realidade do aluno no currículo escolar: a problematização de um Imperativo Pedagógico. *In*: BACKES, José Licínio; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; PAVAN, Ruth. **Políticas Educacionais, Currículo e Diversidade Cultural na Educação Básica**. Campinas: Mercado das Letras, 2015.

FABRIS, Eli Terezinha Henn; SEBASTIANY, Eduarda. (Re)invenção da escola e profissão docente: desafios contemporâneos para uma Escola da Travessia. *In*: PEREIRA, Antonio Serafim. **Educação no contexto que se movem Saberes, experiências e reflexões**. São Paulo: Pimenta cultural, 2022.

FABRIS, Eli Terezinha Henn; OLIVEIRA, Sandra de; LIMA, Samantha Dias de. A arte da arte do planejamento: sobre uma ética do saber-fazer nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **ANPED-SUL**, 2020.

FABRIS, Eli Terezinha Henn; POZZOBON, Marta Cristina Cezar. Os desafios da docência em tempos de covid-19: um “soco” na formação de professores. **Revista Educar Mais**. v. 4, n. 2, p. 233-236, 2020.

FABRIS, Eli Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Constituição de um Ethos de formação no PIBID/UNISINOS: processos de subjetivação na iniciação à docência. **Educação Unisinos**, v.19, n.1, p. 77-87, jan./abr. 2015.

FARIA, Juliana Batista. **O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa**: experiências de formação de sujeitos em imersão docente. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo-docência-menor e pesquisas com os cotidianos escolares: sobre possibilidades de escapes frente aos mecanismos de controle do Estado. **Quaestio**. v.19, n.3, p. 529-546. São Paulo, 2017.

FOUCAULT, Michel. *A Coragem da Verdade: O governo de si e dos outros II: curso Collège de France (1983-1984)*. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. Curso dado no Collège de France, 1981-1982. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREIRE, Paulo. **Carta aos professores**. Estudos Avançados, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a13.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GALLO, Silvio. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola. *In: CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; MARIGUELA, Márcio (org.). Cotidiano escolar: emergência e invenção*. Jacinta: Piracicaba, 2007.

GATTI, Berbadete. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, 2017, v.17, n. 53, p. 721-723.

GATTI, Bernadete A. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22 fev. 2022.

HILLESHEIM, Luis Pedro. **Ethos de formação por alternâncias na educação superior: ciclo formativo em uma universidade comunitária no RS**. Tese de Doutorado, Unisinos, 2020.

KONRATH, Raquel Dilly; HOFFMANN, Vera Kern. A Residência Pedagógica: de política para a formação de professores a uma nova experiência de aprendizagem formativa vivenciada no curso de Pedagogia do Instituto Superior de Educação Ivoti. **Revista Acadêmica Licencia&acturas**, 2020. Disponível em: <https://ws2.institutoivoti.com.br/ojs/index.php/licenciaeacturas/article/view/171> Acesso em: 24 jan. 2022.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê sobre o ofício de professor**. São Paulo: Autêntica, 2019.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Sujeito da Educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: UNICAMP, 1996. p. 535-549.

LEAL, Carolina de Castro Nadaf. **Residência Pedagógica: Representações Sociais de Formação Continuada**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2016.

MACHADO, Roseli Belmonte; LOCKMANN, Kamila. Base Nacional Comum, Escola, Professor. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.12, n.03, p.1591-1613. out./dez., 2014. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21670>. Acesso em: 19 dez. 2022.

MARSHALL, James. Governamentalidade e Educação Liberal. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da Educação, Estudos Foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 21-34.

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso**: O Princípio da Pesquisa. Brasília: Vozes, 2006.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola uma questão política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MEC. **Ministério da Educação**. MEC lança Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica. Outubro, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>. Acesso em: 17 fev. 2021.

MEIRIEU, Philippe. **Carta a um jovem professor**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MELLO, Diene Eire de; MORAES, Dirce Aparecida Foletto de; FRANCO, Sandra Aparecida Pires; ASSIS, Ediléia Ferreira de; POTOSKI, Graziela. O Programa Residência Pedagógica: experiências formativas no curso de pedagogia. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/1>. Acesso em: 16 maio 2022.

MEYER, Dagmar E. Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas ou sobre como fazemos nossas pesquisas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014, p. 17-24.

MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

MOREIRA, José António Marques; HENRIQUES, Suzana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/9756>. Acesso em: 01 nov. 2022.

NEVES, Antônia Regina Gomes; BOFF, Daiane Scopel. Teoria e Prática na formação de professores como mobilizadoras da qualidade na educação. *In*: FABRIS, Eli Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Modos de ser docente no Brasil Contemporâneo**: Articulações entre pesquisa e formação. São Leopoldo: Oikos, 2018.

NIKEL, Mateus Alencar. O conceito de Experiência: Walter Benjamin e a prática docente. **13ª ANPED SUDESTE**, 2018.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. 1991. Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf). Acesso em: 14 out. 2020.

NÓVOA, António. **Relação Escola/Sociedade**: Novas respostas para um velho problema. São Paulo: UNESP; UNIVESP, S.D. 2010.

NÓVOA, António. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Sandra. **Tornar-se professor/a**: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência. Tese de Doutorado, UNISINOS, 2015.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 44, n. 3, p.1-15, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIRES, Ana Paula Reis Felix. **Desenvolvimento Profissional de Docentes Participantes do Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017.

POLADIAN, Marina Lopes Pedrosa. **Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP**: uma aproximação entre Universidade e Escola na formação de professores. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

PRADO, Beatriz Martins dos Santos. **Programa de Residência Pedagógica/CAPES**: Formação Diferenciada de Professores em Cursos de Pedagogia? Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2020.

RONCON, Camila Leite de Araújo. **Implicações de Programas de Iniciação à Docência na Inserção Profissional de Professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2018.

SANTANA, Flávia Cristina de Macêdo; BARBOSA, Jonei Cerqueira. O dispositivo formativo da residência pedagógica: ataques, lutas e resistências. **Revista Brasileira de Educação**, 2020.

LOCKMANN, Kamila; TRAVERSINI, Clarice Salete. Alargamento das funções da escola e redefinição dos conhecimentos escolares: implicações da educacionalização do social. **Revista de Educação Pública**. v. 26, n. 63, p. 817-835, 2017.

SARAIVA, Carla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 2020.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e Educação contemporânea. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 187-201, maio/ago. 2009.

SCHULER, Betina. Docência e modos de subjetivação: dissoluções genealógicas e o cuidado de si. **Revista Educação em Questão**, v. 54, n. 40, jan./abr. 2016.

SENADO FEDERAL. **Projeto de Lei n. 227**. Acrescenta dispositivos à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir a residência educacional a professores da educação básica. Brasília, 2007.

SENADO FEDERAL. **Projeto de Lei n. 284**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a residência pedagógica para os professores da educação básica. Brasília, 2012.

SENNETT, Richard. **O artífice**. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro da; CRUZ, Shirleide Pereira. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Diálogos em Educação**, 2018.

SILVA, Moira Riroca da Silva E. **Contribuições do Programa Residência Pedagógica na Formação Inicial de Pedagogas/os**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **A Base Curricular que reverencia a lógica da financeirização**. Entrevista especial com Roberto Rafael Dias da Silva. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/574275-a-base-curricular-que-reverencia-a-logica-da-financeirizacao-entrevista-especial-com-roberto-rafael-dias-da-silva>. Acesso em: 20 fev. 2023.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Três questões para pensar no planejamento pedagógico na Educação Básica. *In*: FABRIS, Eli Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Modos de ser docente no Brasil Contemporâneo**: Articulações entre pesquisa e formação. São Leopoldo: Oikos, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu. As pedagogias psi e o governo do eu nos regimes neoliberais. p. 7-13. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (org). **Liberdades Reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SOMMER, Luís Henrique. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34. jan./abril. 2007.

SOUZA, Alba Regina Battisti de; MARTINS FILHO, Lourival José; MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. Programa de Residência Pedagógica: conexões entre a formação docente e a educação básica. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, v. 12, n. 25, p. 137-150, 2020. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/410>. Acesso em: 10 nov. 2022.

TARDIF, Maurício. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2020.

VÁZQUEZ, Ana Maria Valle. Práctica y Experiencia. Procesos de subjetivación para investigar en educación, en Educación y Pensamiento contemporáneo. Práctica, experiencia y educación, Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de Dios **UNIMINUTO**, 2020.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. São Paulo: Libertad, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa. *In*: Ilma Passos Alencastro Veiga (org.). **Lições de Didática**. Campinas: Papyrus, 2006. p.13-33.

VEIGA-NETO, Alfredo. Anotações sobre as relações entre teoria e prática. **Educação em foco**, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19627>. Acesso em: 22 set. 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. *In*: FAVACHO, André Márcio P.; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende. **Currículo**: conhecimento e avaliação – divergências e tensões. Curitiba: CRV, 2013. p. 155-175.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcine. (2010). Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **ETD - Educação Temática Digital**, 12(1), 147-166. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v12i1.846>. Acesso em: 15 mar. 2020.

VIEGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governo ou governo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, p. n.2, pp.79-85, jul./dez., 2005. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/veiga-neto.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.



VEIGA-NETO, Alfredo. Literatura, experiência e formação: uma entrevista de Jorge Larrosa. *In*: Costa, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

## APÊNDICE A – CARTA DE AUTORIZAÇÃO

---

### CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Prezado coordenador do Programa Residência Pedagógica:

A pesquisa, intitulada: *A Constituição da Docência pelo Programa Residência Pedagógica*, será desenvolvida pela aluna Gabriela Saueressig, aluna do Mestrado em Educação do PPGEDU da UNISINOS. Esta pesquisa tem por objetivo geral compreender e analisar a constituição da docência pelo Programa Residência Pedagógica. Esta pesquisa está vinculada a uma pesquisa maior denominada “*A produção de docências contemporâneas: a experiência coformativa entre professores e futuros professores em tempos de Covid-19*”, desenvolvida pela professora pesquisadora Dra. Elí Terezinha Henn Fabris, coordenadora do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Pedagogias, Docências e Diferenças (GIPEDI/CNPq) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos-Unisinos, São Leopoldo/RS.

Sob orientação da Profª Drª Eli Terezinha Henn Fabris, a investigação que realizo pretende desenvolver a parte empírica no Programa de Residência da Unisinos, com isso, realizar a produção de dados com materiais desse Programa. Como um dos materiais selecionados os relatórios dos alunos residentes que são enviados a Capes ao final de cada semestre, bem como gravações de formações realizadas com esses alunos. Nesta pesquisa nenhum participante será identificado com o nome, sendo mantido o caráter confidencial e anônimo das informações, visto que apenas colheremos os dados referentes à formação dos alunos pelo Programa Residência Pedagógica; relatórios, registros dos encontros de formação e a partir do questionário e participação dos alunos no LABDOC referentes à pesquisa mais abrangente.

Nessas condições acima referidas, solicitamos autorização para realizar a pesquisa nesse Programa de Residência Pedagógica e ter acesso aos materiais referidos acima.

( x ) Autorizo            ( ) Não autorizo

São Leopoldo, 13 de Dezembro de 2021.

---

Assinatura da orientadora - Elí Terezinha Henn Fabris

---

Assinatura da pesquisadora - Gabriela Saueressig

---

Assinatura do Coordenador Institucional Programa Residência Pedagógica UNISINOS - Maurício dos Santos Ferreira



## APÊNDICE B – PLANOS DE ALGUNS ALUNOS RESIDENTES

### Quadro 20 - Plano de um aluno residente (GR 3)

(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.

(EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.

(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.

(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes;

(EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência

(EIO3TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais;

#### **Jogo do Nome:**

A criança receberá no seu kit um envelope com palitinhos de picolé dentro, nesses palitinhos contêm letras embaralhadas, e o aluno deverá desembaralhar essas letras colocando-as na ordem do seu nome, conforme envelope. Depois de feito isso algumas vezes, os pais podem acrescentar letras no verso do palito para dificultar um pouco o jogo. Sendo assim o aluno começa a ter contato com as letras, apropriando-se do seu nome.

#### **Jogo 5 – Quantificação:**

Neste jogo, muito parecido com dominó, a criança tem o número em uma cartela e na outra bolinhas, entretanto, a criança deverá unir essas cartelas com o número de bolinhas que corresponde ao respectivo número que ela escolheu.

Fonte: relatório de um aluno residente (2022).

### Quadro 21 - Plano de um aluno residente (GR 5)

Com tais atividades, pretende-se desenvolver as habilidades previstas na BNCC:

- (FE01LP08) Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, parte de palavras) com sua representação escrita;
- (EF01LP10) Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras;
- (EF01LP12) Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco;
- (EF01LP20) Identificar e reproduzir, em listas, agendas, calendários, regras, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), a fomentação e diagramação específica de cada um desses gêneros;
- (EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização;
- (EF12LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética - usando letras/grafemas que representam fonemas;
- (EF01LP03) Observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças;
- (EF01LP04) Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos;

- (EF01LP05) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala;
- (EF01LP07) Identificar fonemas e suas representações por letras;

TRABALHANDO O NOME:

MEU NOME É: .....

QUEM ESCOLHEU MEU NOME FOI .....

QUANTAS LETRAS TEM SEU NOME? .....

- FAZER UM CRACHÁ COM O NOME E DESENHO:  
PARA FAZER O CRACHÁ VOCÊ PODE USAR FOLHA DE OFÍCIO, FOLHA DE DESENHO, CARTOLINA, PAPELÃO OU QUALQUER OUTRO MATERIAL QUE TIVER NA SUA CASA. ESCREVA SEU NOME E FAÇA UM DESENHO SEU AO LADO.

- ESCREVA SEU NOME NO ESPAÇO ABAIXO:

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

- QUANTOS QUADRADINHOS FICARAM EM BRANCO?.....
- QUANTOS QUADRADINHOS FORAM OCUPADOS PELAS VOGAIS?.....
- QUANTOS QUADRADINHOS FORAM OCUPADOS POR CONSOANTES?.....

VAMOS FAZER UM ALFABETO MÓVEL?  
RECORTE AS LETRAS, RESPEITANDO A LINHA, DEIXANDO-AS DENTRO DO QUADRADINHO:

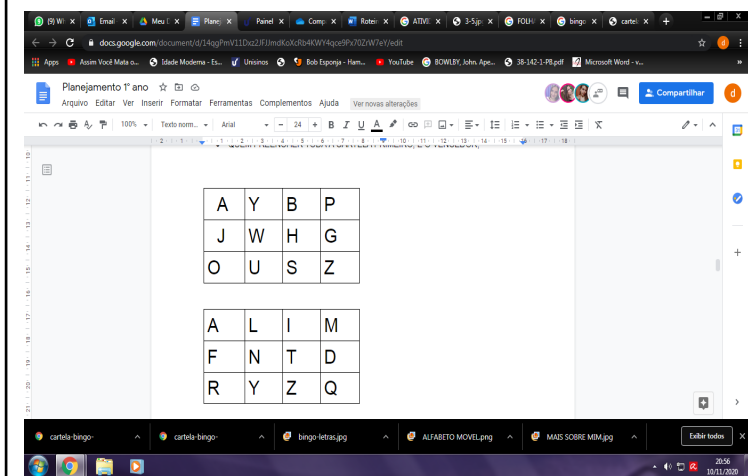
|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| A | B | C | D |
| E | F | G | H |
| I | J | K | L |
| M | N | O | P |
| Q | R | S | T |
| U | V | W | X |
| Y | Z | V | V |

- UTILIZE AS LETRAS RECORTADAS E MONTE SEU NOME:
- **Bingo das letras:**

RECORTE AS CARTELAS ABAIXO E CONVIDE QUEM VOCÊ QUER QUE JOGUE COM VOCÊ (MÍNIMO 2 PESSOAS E MÁXIMO 4).

REGRAS:

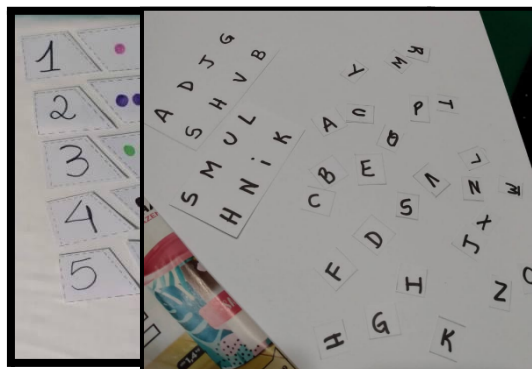
- RECORTE AS CARTELAS;
- RECORTE OS QUADRADOS COM AS LETRAS QUE SERÃO SORTEADAS;
- COLOQUE AS LETRAS RECORTADAS DENTRO DE UM ENVELOPE PARA SORTEÁ-LAS;
- CADA PESSOA RECEBE UMA CARTELA;
- UMA PESSOA DEVE FICAR RESPONSÁVEL POR SORTEAR AS LETRAS;
- QUANDO O SORTEADOR FALAR UMA LETRA QUE VOCÊ TENHA NA SUA CARTELA, DEVERÁ MARCÁ-LA;
- QUEM PREENCHER TODA A CARTELA PRIMEIRO, É O VENCEDOR;



Fonte: relatório de um aluno residente (2022)

### Quadro 22 - Plano de um aluno residente (GR 5)

Com os jogos confeccionados que você recebeu no kit de atividades, você pode brincar, interagir, se divertir e aprender.



Fonte: relatório de um residente (2021).