

UFRRJ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO
MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS
E DEMANDAS POPULARES

TESE

Narrativas Docentes: Práticas Formativas no Programa de Residência
Docente do Colégio Pedro II

Daniela Pereira da Silva

2022



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

**NARRATIVAS DOCENTES: PRÁTICAS FORMATIVAS NO
PROGRAMA DE RESIDÊNCIA DOCENTE DO COLÉGIO PEDRO
II**

DANIELA PEREIRA DA SILVA

Sob a Orientação do Professor
Carlos Roberto de Carvalho

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

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
Fevereiro de 2022

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

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

S586n Silva, Daniela Pereira da, 1977-
Narrativas docentes: práticas formativas no programa
de residência docente do colégio Pedro II /Daniela Pereira
da Silva. - Seropédica; Nova Iguaçu,2022.
147 f.

Orientador: Carlos Roberto de Carvalho.
Tese(Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Riode
Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2022.

1. Formação Docente. 2. Narrativas. 3. Bakhtin. 4.
Colégio Pedro II. 5. Programa de Residência Docente.
I. Carvalho, Carlos Roberto de, 1950-, orient. II
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos
Contemporâneos e Demandas Populares III. Título.

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

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível
Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

26/12/22, 15:06



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



https://sipac.ufrrj.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?idDoc=1131583

TERMO Nº 1066 / 2022 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.063190/2022-12

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

DANIELA PEREIRA DA SILVA

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

TESE APROVADA EM 23/02/2022

Membros da banca:

CARLOS ROBERTO DE CARVALHO. Dr. UFRRJ (Orientador/Presidente da Banca).

FLAVIA MILLER NAETHE MOTTA. Dra. UFRRJ (Examinadora Interna).

TIAGO RIBEIRO DA SILVA. Dr. UNIRIO (Examinador Externo à Instituição).

LILIAN MARIA PAES DE CARVALHO RAMOS. Dra. (Examinadora Externa à Instituição).

ROSANGELA PADILHA THOMAZ DOS SANTOS. Dra. UFRJ (Examinadora Externa à Instituição).

(Assinado digitalmente em 01/11/2022 17:49)
CARLOS ROBERTO DE CARVALHO
COORDENADOR CURS/POS-GRADUACAO - SUBSTITUTO
PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)
Matrícula: 1607701

(Assinado digitalmente em 10/10/2022 17:49)
FLAVIA MILLER NAETHE MOTTA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: 1717735

(Assinado digitalmente em 21/12/2022 22:25)
ROSANGELA PADILHA THOMAZ DOS SANTOS
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 000.854.367-47

(Assinado digitalmente em 15/12/2022 16:14)
TIAGO RIBEIRO DA SILVA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 060.158.217-95

(Assinado digitalmente em 13/10/2022 18:59)
LILIAN MARIA PAES DE CARVALHO RAMOS
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 003.797.767-90

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **1066**, ano: **2022**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **10/10/2022** e o código de verificação: **537d150773**

AGRADECIMENTOS

Ao meu estimado orientador, Profº. Drº. Carlos Roberto de Carvalho, que me orientou com amor, respeito, carinho e profissionalismo. Que acreditou que era possível, que se arriscou, que me compreendeu mesmo quando eu mesma não me compreendia. Que me ensinou muito mais do que eu poderia querer ou merecer. Que continua ensinando o que, de fato, vive.

Às professoras Rosangela Padilha Tgomaz dos Santos, Lilian Maria Paes de Carvalho Ramos e Flavia Miller Naethe Motta pelas orientações firmes, cuidadosas e acertivas durante o processo. Ao professor Tiago Ribeiro da Silva por aceitar contribuir no final.

À minha mãe, Tânia Maria Pereira da Silva, pelo exemplo e por todo o apoio.

Aos meus companheiros de luta diária, Eliza Lobato e Thiago Amorim, por toda compreensão, carinho, crença e por dividirmos as utopias necessárias para que eu não desistisse.

Às professoras formadoras de nosso país, principalmente as que se tornaram minhas referências por todo empenho e dedicação a educação pública: Amanda Guerra, Claudia Lino, Ester Assumpção e Flávia Renata.

À minha amiga, Rita Rodrigues, pelo apoio e carinho incondicionais.

Aos companheiros da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, em especial para George Bravo e Rosana Pinto Plasa Silva que me inspiraram e me auxiliaram em momentos difíceis.

Às amigas Rachel Mariano e Viviane Santos, pelo olhar sensível e cuidado técnico que dedicaram a mim e a esse trabalho.

Às amigas Rafaela Luzia e Charlyne Cruz pela presença, pelo abraço acolhedor e todo o amparo.

Ao meu legado, minha obra mais importante, Ana Júlia e Theo, por serem a motivação para todas as minhas realizações.

RESUMO

SILVA, Daniela Pereira da. **Narrativas Docentes: Práticas Formativas no Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II**. 2022. 147p. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ. 2022.

Este estudo tem como foco o Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II, que é uma pós-graduação para docentes iniciantes e veteranos que oferece uma formação teórica e prática baseada nas estratégias e metodologias desenvolvidas na instituição. O programa divide-se em três áreas: Formação Continuada, Docência e Setores Administrativos e Pedagógicos, e possui três instrumentos avaliativos: Relatório Semestral, Memorial Circunstanciado e Produto Final. A presente pesquisa tem como objetivo apresentar as contribuições do PRD do Colégio Pedro II para a formação inicial e continuada dos docentes, e sua escolha deu-se pelo caráter contemporâneo e inovador da proposta. As reflexões são elaboradas a partir do diálogo tecido entre os sujeitos da pesquisa, os companheiros da universidade, e os autores que defendem outros modos de construção do conhecimento, como Santos, Lander, Mignolo, Grosfoguel, Meneses e Quijano, na tentativa de confrontar os processos eurocêntricos de produção de saber, na formação, na academia e na produção da pesquisa. Me apoiarei nas narrativas das professoras cursistas participantes, como estatuto teórico, invocando seus registros no campo da formação docente no diálogo com as pesquisas com o cotidiano, através de autores como Benjamin, Certeau e Alves, e no campo da linguagem a partir das concepções de Bakhtin.

Palavras-chave: Formação Docente, Narrativas, Bakhtin.

ABSTRACT

SILVA, Daniela Pereira da. **Education Narratives: Teaching Practices on the Educational Residence Program of Colégio Pedro II.** 2022. 147p. Thesis (Doctorate in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ. 2022.

This investigation is focused on the Teacher Residence Program of Colégio Pedro II; a postgraduate program for beginners/ veterans & teachers that offers a theoretical and practical training composed around the strategies and methodologies to intact a development within the Institution. The program can be divided into three sections as following: Continuing Training, Teaching, Administrative & Pedagogic sectors. Each individual factor has its own given methods of evaluation. These being, Semiannual report, a Detailed memorial regarding the program and the final product. This research directs towards presenting the contributions of the TRP of Colégio Pedro II on the given ground of the initial and continued formation of teachers, initiating towards the contemporary and innovative character of the proposal. These solid reflections are based on dialogues between the subjects in the research, the university companions and other authors that propound the ideas in favour of the expanding construction of knowledge to others. Some authors such as Santos, Lander, Mignolo, Grosfoguel, Meneses and Quijuano reflect the studies put forth with an attempt of confronting the Eurocentric process in decay of knowledge. I based my research amongst these inquisitors with the intention of covering the topics mentioned. This being the foundation of the attempt of confronting the Eurocentric process, invoking their records in the formation field in parallel with the daily research, along with authors like Benjamin, Certeau & Alves to identify some sort of concept in the language field with the ideology of Bakhtin.

Keywords: Education Formation, Narratives, Bakhtin.

SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CA – Classe de Alfabetização

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEDERJ – Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

CEF – Coordenadoria de Ensino Fundamental

CEI – Coordenadoria de Educação Infantil

CEJA – Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos

CNE – Conselho Nacional de Educação

CPFPP – Centro de Pesquisa e Formação Paulo Freire

CPII – Colégio Pedro II

CSOE – Coordenadoria de Supervisão e Orientação Educacional

DEB – Departamento de Educação Básica

EaD – Educação a Distância

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GRUPALFA – Grupo de Pesquisa em Alfabetização das Classes Populares.

GT8 – Grupo de Trabalho 8

IS – Instituto Superior

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PAR – Plano de Ações Articuladas

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

PNE – Plano Nacional de Educação

PRD – Programa de Residência Docente

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SEPE/DC – Sindicato Estadual de Profissionais da Educação/Núcleo Duque de Caxias

SME – Secretaria Municipal de Educação

SSE – Subsecretaria de Ensino

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFF – Universidade Federal Fluminense

Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso. No começo achei que aqueles homens não batiam bem. Porque ficavam sentados na terra o dia inteiro escovando osso. Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos. E que eles faziam o serviço de escovar osso por amor. E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estariam enterrados por séculos naquele chão. Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as palavras para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos. Comecei a fazer isso sentado em minha escrivaninha. Passava horas inteiras, dias inteiros fechado no quarto, trancado, a escovar palavras. Logo a turma perguntou: o que eu fazia o dia inteiro trancado naquele quarto? Eu respondi a eles, meio entressonhado, que eu estava escovando palavras. Eles acharam que eu não batia bem. Então eu joguei a escova fora.

Manoel de Barros

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I	
A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORAS DE ANOS INICIAIS NO BRASIL – TRAJETÓRIA LEGAL E NARRATIVAS DAS PROFESSORAS.....	27
CAPÍTULO II	
O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA DOCENTE DO COLÉGIO PEDRO II A PARTIR DAS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS.....	58
CAPÍTULO III	
OS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA DOCENTE DOS ANOS INICIAIS – NARRATIVAS AVALIATIVAS.	83
CAPÍTULO IV	
NARRATIVAS PRATICADAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA	105
CONSIDERAÇÕES INACABADAS.....	134
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	138

INTRODUÇÃO

Peço licença para iniciar pelo título da tese “Narrativas Docentes: Práticas Formativas no Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II”, e apresentar-me ao apresentá-la. Narrar-me.¹

“Sou filha de duas pessoas bastante nobres de caráter e família numerosa. Meu pai morou no morro até 23 anos, antes de conseguir ir, com minha avó, meu avô e uma irmã, para o “asfalto”. Minha mãe sempre morou no “asfalto”, com minha avó, meu avô e outros nove irmãos. A vida nunca foi fácil para eles, mas ambos foram os primeiros em suas famílias a conseguirem uma formação em nível superior. Meu pai fez Direito e minha mãe, Pedagogia.

Desde pequena ouvia histórias sobre as experiências de meus pais na escola. Minha mãe estudou em um colégio interno na Lagoa, pois a minha avó era plantonista e não tinha como cuidar de todos os filhos ao mesmotempo. Meu pai estudou numa escola de bairro. Minha mãe tem memórias muito tristes a respeito desse período, já meu pai sempre contou com muito orgulho e animação sobre o fato de ganhar vários prêmios, como o de melhor redação de sua turma, e como a escola pública amparava socialmente as famílias já naquela época.

Creio que por conta de suas experiências escolares, alegres ou tristes, eles sempre se empenharam para me dar a melhor educação. E a melhor educação para eles era a educação privada. Estudei em escolas privadas desde o Jardim de Infância até a 8ª série. Me recordo que o Jardim de Infância parecia um grande quintal. Tinha muito espaço, árvores frutíferas, alguns animais como: galinha, pato e coelho. As atividades que me vêm à memória desse período são sempre relacionadas a local

¹ As narrativas, por questões estéticas, serão apresentadas em fonte tamanho 14, em itálico e entre aspas.

aberto, muita tinta e giz de cera. Desde esse tempo sempre me encantaram as folhas de papel de papel tamanho A2 pois eram as que usávamos para nos expressar artisticamente.

Essa instituição de ensino atendia apenas crianças até 5 anos, portanto, para dar continuidade aos meus estudos precisei ir para outra. A escola escolhida pelos meus pais foi uma escola bem próxima da minha casa, em Irajá, considerada a melhor e também a mais cara. Além disso era uma escola bastante tradicional. Me recordo que o estranhamento foi imediato. Desde o uniforme até as condutas e orientações que recebíamos. Minha mãe, sabendo ou não, praticou comigo as concepções defendidas atualmente pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, mas para o restante do Ensino Fundamental, a minha formação tomou outro rumo.

Lembro-me do meu primeiro dia de aula na antiga Classe de Alfabetização (CA). A precisão com que minha mãe passou o meu uniforme, composto de uma saia de brim pregueada verde e uma camisa branca de botão com emblema, destoava completamente da maneira que era preciso passar o uniforme anterior, composto por uma bermuda vermelha de helanca e camiseta sem manga.

Outra novidade foi em relação ao material escolar. Minha mochila passou a conter dois cadernos, um para atividades de aula e outro para atividades de casa, um livro chamado A Cartilha da Mimi, e um estojo, para além do lanche e uma toalhinha de mão. Desapareceu a muda de roupa extra. Nesse dia, meu pai e minha mãe me levaram para a escola juntos. Foi como uma cerimônia. Mas, mesmo com tantas mudanças, eu me recordo de estar ansiosa e feliz.

Depois que tocou o sinal, todas as crianças entraram pelo portão. As crianças novas na escola puderam ser acompanhadas pelo seus pais até o pátio e foram colocadas numa fila. Assim que todos eram organizados

E posicionados em silêncio, as filas começavam a ser direcionadas para as suas salas. Primeiro as filas com os alunos mais velhos até chegar aos mais novos. E foi assim que eu comecei a entender como me comportar naquele espaço.

A sala de aula também era bem diferente do que eu estava acostumada. Não havia mesas para grupos, apenas carteiras em dupla dispostas uma atrás da outra divididas em quatro fileiras. Também passávamos muito tempo lá dentro, sentados. Não podíamos conversar, nem olhar para trás. Acompanhávamos o que a professora e sua ajudante diziam. Nesse mesmo dia já “aprendemos” a escrever no caderno. Todos os dias praticávamos a leitura e desenvolvíamos atividades de escrita, que depois de formada descobri que eram, em sua maioria, atividades de cópia.

Toda sexta-feira nos posicionávamos em pé ao lado da mesa da professora e líamos a lição que tínhamos estudado por toda a semana. Quem lesse bem, sem gaguejar, passava para outra lição. Quem lesse mal, permanecia naquela lição por mais um tempo. Me recordo da expectativa da minha mãe quando eu saía da escola às sextas, no final da aula, e da felicidade dela quando eu dizia que tinha “passado de lição”.

As filas indianas, as carteiras em dupla, os 25 minutos de recreio apenas, o medo de fazer algo errado e ficar em pé por isso ou ir para a secretaria, as aulas de Educação Física onde só se aprendia a jogar Câmbio², a Sala de Ciências onde não podíamos tocar em nada e a Loira³ do banheiro me acompanharam desde a Classe de Alfabetização até a 8ª série. Durante todo esse período, algo que considero relevante e foi um pouco alterado naquela instituição de ensino foi o uniforme.

² O jogo de Câmbio é um jogo adaptado do voleibol. Voltado para a experimentação de iniciantes, conta com um número maior de jogadores e tem regras semelhantes às do jogo oficial.

³ É uma lenda urbana difundida nas escolas que remete a uma suposta aparição de uma mulher loira que vaga pelos banheiros abrindo e fechando torneiras, entre outras estripulias.

As meninas passaram a poder usar bermudas, como os meninos. No mais, as cobranças rígidas em relação ao comportamento e a ênfase no ensino tradicional se mantiveram durante todo esse tempo.

Concluí o Ensino Fundamental e, em seguida, fui cursar Formação de Professores na Escola Normal Carmela Dutra, no bairro de Madureira. Na época, para ingressar nessa instituição era preciso fazer prova. Não era a minha vontade cursar o Magistério. Confesso que ainda não havia me interessado de fato por nenhuma profissão. Me assustava ter que decidir isso tão prematuramente, aos 13 anos. Mas o fato de ter várias pessoas da família nessa carreira, além de uma certa proximidade por acompanhar o trabalho da minha mãe durante muitos anos em diferentes escolas, pesou na minha decisão.

Preciso dizer, para ser fiel ao compromisso assumido com esta pesquisa, que ser professora não foi, de fato, uma escolha. Hoje compreendo como o caminho para que eu me tornasse professora foi sendo construído. Durante muito tempo isso me incomodou. Tanto o fato de eu me sentir mal por não ser a minha escolha inicial, como o fato de eu me sentir inicialmente forçada a assumir essa profissão. Mas algumas reflexões e experiências me revelaram que, de certa maneira, eu escolhi essa profissão e não fui necessariamente “empurrada” para ela.

Nesses últimos 22 anos estive atuando no cotidiano de instituições de ensino - públicas e privadas - e órgãos da gestão educacional pública como professora regente e pedagoga. Nesse percurso, diversas situações relacionadas à prática pedagógica nas escolas e à gestão dos sistemas de ensino me possibilitaram aprofundar reflexões sobre políticas educacionais, ações de planejamento, execução, acompanhamento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Depois de formada, no Ensino Médio, trabalhei em algumas escolas particulares enquanto aguardava abrir

concurso para a Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Eu morava em frente a uma escola pública municipal, chamada Escola Pública Mato Grosso, desde que tinha nascido e meu sonho passou a ser dar aula naquele lugar. Em 1996, tentei prova para Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e passei para Pedagogia. Enquanto eu cursava a Universidade, abriu concurso público para o magistério no município de Duque de Caxias.

Eu tinha proximidade com a realidade da população caxiense, pois minha mãe trabalhava em um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) no 2º distrito desse município. Apesar de não ser meu interesse trabalhar no município de Duque de Caxias, por diversas questões, minha mãe insistiu muito e eu resolvi fazer o concurso. Passei e aguardei ser chamada para tomar posse.

Assumi a minha primeira matrícula como servidora pública em Duque de Caxias no ano de 1998. Naquela época, e ainda nos dias de hoje, as turmas de 1º ano do Ensino Fundamental eram as últimas a serem escolhidas, restando serem assumidas por professoras iniciantes ou contratadas. Assumo que, apesar de estar muito entusiasmada com o início da minha carreira docente, não fazia ideia dos desafios que iria encarar. Nem tinha noção da responsabilidade que eu estava assumindo.

Iniciei minha carreira numa turma de 1º ano do Ensino Fundamental apenas com as aprendizagens e práticas desenvolvidas no curso de Formação de Professores e as vivências das escolas particulares e dos poucos estágios em escolas da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Ainda como agravante, o ano letivo já havia sido iniciado. Percebi que precisava atuar rápido em prol da aprendizagem daquelas crianças, portanto, amaneira que eu escolhi inicialmente para alfabetizá-las foi a mesma com a qual eu fui alfabetizada.

Me vi diante de uma turma de 35 crianças, de seis e sete anos de idade. Havia mais meninos que meninas. Eles não tinham uniforme completo e nem material escolar

próprio. Três crianças não levavam absolutamente nada para a escola e cinco delas traziam um caderno, um lápis e uma borracha numa sacola plástica de mercado. A maioria ia e voltava da escola andando ou de bicicleta, na companhia de irmãos mais velhos ou sozinhas mesmo.

Para complexificar mais a situação, na primeira semana de aula a Orientadora Educacional da escola me informou que a Secretaria Municipal de Educação (SME) estava implementando uma nova proposta curricular e que os professores não poderiam alfabetizar os estudantes utilizando o método tradicional, mais conhecido como o ba-be-bi-bo-bu, e nem poderia ser aplicado nenhum tipo de prova ou teste para avaliação de seus conhecimentos.

Diante daquele cenário eu recorri a minha mãe para saber como atuar. Ela me deu três conselhos que considero, ainda nos dias atuais, importantíssimos: tenha material escolar para uso coletivo, se baseie apenas no que você é capaz de fazer por eles e dê o seu melhor. Assim eu fiz. Comprei material para eu e as crianças usarmos, pois na escola não tinha. Utilizei os conhecimentos adquiridos por mim até aquele momento para a aprendizagem das crianças e, sempre que achava necessário, replanejava minhas ações.

Não havia livro didático para todos, portanto os mesmos não foram distribuídos e eram usados coletivamente como suporte para leituras e outras atividades. Eu me baseei na ordem de apresentação das letras proposta pelo Método da Abelhinha⁴, e trabalhei com a silabação. Produzia o material didático em folhas ofício, rodadas em mimeógrafo a álcool. Cheguei a ter várias pastas cheias desses materiais, como referência.

Havia aprendido, no Curso Normal, a importância da ludicidade para a aprendizagens das crianças e associei que se realizasse as atividades levando isso em consideração estaria, em parte, seguindo as orientações da SME. Por isso, a apresentação de cada letra era envolta, do meu ponto de vista, por uma aura de magia e suspense. Mas, apesar de todo o esforço em relação ao

trabalho utilizando a silabação, não obtive grandes avanços.

Iniciei o processo de alfabetização pelo ensino das vogais, depois ensinei os pedacinhos, como geralmente são chamados os encontros vocálicos. Em seguida, passei para o ensino das consoantes e a sequência era sempre a mesma. Apresentava a consoante a partir da exposição de alguma palavra. Associava essa palavra a um jogo, desenho animado, filme ou brincadeira para chamar a atenção das crianças. Associava a consoante em destaque com as vogais.

Após esse primeiro movimento, eu realizava diferentes atividades na tentativa de fixar a consoante. Propunha que as crianças identificassem a letra trabalhada em jornais e revistas, depois que a envolvesse, que a cortasse, que a cobrisse, que colasse bolinha de papel crepom amassada sobre a letra em fonte ampliada, que copiassem várias vezes a letra para treinar o traçado cursivo, que ligassem a letra cursiva a sua outra versão em letra de forma, entre tantas outras atividades.

Para minha frustração, apesar de toda a minha dedicação e metodologia, algumas crianças não aprendiam a ler nem a escrever. Na época, eu achava que era assim mesmo e me lembrava das crianças que estudaram comigo no CA. Acreditava que a repetição do processo, independente de outros aspectos, geraria resultado. Não parei para refletir sobre a real situação dos meus colegas de classe que passaram por isso e nem a situação dos meus alunos e alunas naquele momento. Com isso, eu insistia em repetir a mesma sequência várias vezes na perspectiva de que eles, em algum momento, aprendessem. Com o tempo percebi, que apenas repetir insistentemente a mesma estratégia de ensino não era o suficiente. Mas não a tempo suficiente.

Com o tempo também fui tomando conhecimento da proposta que a Secretaria Municipal de Educação estava, desde 1996, implementando nas escolas públicas da rede: o Ciclo de Alfabetização. Essa proposta estava sendo adotada com o intuito de minimizar a problemática da

evasão e retenção nas séries iniciais. Apesar da intenção, a proposição de novas práticas para esse público, assustou até mesmo os regentes que tinham apreço por trabalhar com essa faixa etária.

Desde as primeiras formações, das quais eu participei, já era possível perceber o embate entre os profissionais da educação da rede, representados pelo Sindicato Estadual de Profissionais da Educação – Núcleo Duque de Caxias (SEPE/DC) e o dirigentes da Secretaria Municipal de Educação. Exigiam-se melhores condições estruturais e de trabalho, necessárias para implementação da proposta curricular.

Havia todo um movimento pulsante de discutir teoricamente outras práticas de alfabetização, levando em consideração os estudos mais recentes da época em relação ao desenvolvimento humano, embasado em autores como Piaget, Wallon e Vigostky, e a aquisição da leitura e da escrita, embasado em Ana Teberosky e Emília Ferreira. Esse momento coincidiu com um processo de Reformulação Curricular em diversos outros municípios do país, entre eles destacaram-se Porto Alegre, São Paulo e Minas Gerais.

Com isso, diversas caravanas de educadores foram organizadas, tanto pela Secretaria Municipal de Educação como pelo SEPE/DC para que se conhecesse de perto essas implementações. Ao mesmo tempo, educadores e educadoras dessas redes de ensino, assim como de Universidades, passaram a ser convidados para palestrar em diferentes eventos educacionais realizados por essas duas instituições no município de Duque de Caxias.

Em meio a todo esse contexto, eu assumo uma segunda matrícula no município e me aproximo mais das discussões a respeito da proposta de implementação do Ciclo de Alfabetização pelo viés da democratização da Gestão Escolar, visto que a escolha de diretores era realizada por indicações políticas, e da melhoria da qualidade do trabalho docente, pois eu especificamente, não tinha divergências teóricas com a proposta. Com

isso, passo a fazer parte da direção colegiada do SEPE/DC, assumindo inicialmente o cargo de Diretora em Assuntos Educacionais.

A dinâmica de trabalho no sindicato nos incentiva a estudar, pois a aproximação com questões da legislação educacional e da atuação profissional são vivenciadas na prática. Comecei a sentir necessidade de sistematizar e direcionar o que deveria ser aprofundado academicamente para melhorar minha atuação tanto no espaço sindical quanto na escola.

Foram essas vivências que me aproximaram das discussões a respeito da relação entre as práticas docentes e a formação continuada de professores, culminado na realização da minha monografia de conclusão do Curso de Pedagogia, que tinha como objeto de estudo a implementação do Ciclo de Alfabetização na Rede Municipal de Ensino de Duquede Caxias.

Meu cotidiano, durante um longo período, era constituído por experiências de formação inicial, na Universidade, concomitantemente com a formação continuada em serviço na Rede Municipal de Duque de Caxias, além da formação política e educacional na militância no Sindicato e através das inúmeras trocas e compartilhamentos com outros educadores. Por buscar tentar compreender teoricamente todas essas nuances e atravessamentos, dei prosseguimento aos meus estudos através do Programa de Mestrado em Educação na Universidade Federal Fluminense (UFF).

Nessa instituição, me comprometi a seguir buscando compreender com as professoras que tipos de práticas emergem nos cotidianos das escolas públicas, privilegiando acompanhar o trabalho desenvolvido no Ciclo de Alfabetização através da dissertação intitulada “Práticas de Professoras Alfabetizadoras”. Enquanto estava no Mestrado, tive a oportunidade de participar do Grupo de Alfabetização dos Alunos e Alunas das Classes Populares – GRUPALFA, que me deu a oportunidade de definir realmente qual seria o meu foco de militância educacional. Neste exercício de busca e reflexão,

consciente de meu inacabamento, compreendo que é a impossibilidade de estar no mundo numa posição de imobilidade, aceitando o status quo, que me move.

O estudo citado discute as práticas das professoras alfabetizadoras no Ciclo de Alfabetização a partir dos estudos decoloniais. A conclusão da pesquisa apontou para a impossibilidade de se discutir em separado as questões sociais, políticas, culturais e econômicas das questões didáticas, metodológicas e pedagógicas, entendendo que estamos inseridos numa rede complexa composta por mecanismos que reafirmam, negam e denunciam as relações de poder e subalternidade ao mesmo tempo em que inserem a reflexão sobre as práticas num contexto potencial de transformação de nossos cotidianos.

Findada a licença para o mestrado, retorno para minha primeira escola em Duque de Caxias, sendo convidada para atuar como Diretora Adjunta. Foi uma experiência muito gratificante ser gestora da escola que me acolheu e poder retribuir a confiança depositada em mim através dessa nova função. Em 2009, na busca por uma educação melhor para a minha filha mais velha, participei do concurso público para o cargo de Professor de Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Colégio Pedro II (CPII), sendo aprovada.

Durante dois anos, além de compartilhar com os outros estudantes e colegas de trabalho as diversas aprendizagens tive no Mestrado, pude também compartilhar as estratégias utilizadas no Colégio Pedro II para a aprendizagem das crianças. Me recordo até hoje que a primeira turma que assumi no CPII era uma turma de 2º ano de escolaridade. As crianças, de maneira geral, no início do ano, já escreviam textos com coerência e expansão textual. Utilizavam o parágrafo inicial, o ponto e o ponto final. Tanto eu como algumas de minhas colegas de trabalho do município ficamos surpresas com a qualidade dos textos e as atividades desenvolvidas para alcançar esse resultado.

Em 2013, devido a minha participação em diferentes

eventos organizados por colegas de outras escolas e um novo cenário político à frente da Secretaria Municipal de Educação, fui convidada para coordenar um programa federal: o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O programa consiste num acordo assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e outras entidades com o intuito de alfabetizar as crianças até os 8 anos de idade. Em Duque de Caxias houve uma grande adesão por parte dos educadores, sendo possível compor 29 turmas ao todo, com 554 professores alfabetizadores por turma. No estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, foi o segundo município em relação à adesão, ficando atrás apenas do município do Rio de Janeiro. Acredito que um dos grandes interesses por esse projeto no município esteja relacionado, além do pagamento de uma bolsa de estudos por parte do Governo Federal, à certificação concedida e ao histórico do município em investir em formações continuadas.

Em 2014, com a troca do Secretário de Educação, fui convidada a assumir a Subsecretaria de Ensino. Para assumir essa função foi necessário me afastar do Colégio Pedro II e, portanto, tive que pedir licença. A Subsecretaria de Ensino (SSE) tem como atribuição direta o acompanhamento do trabalho das equipes ligadas a esta subsecretaria, além da distribuição, orientação, análise e supervisão da execução das ações pedagógicas do sistema municipal de ensino.

Seu organograma é composto pela seguinte estrutura, cinco coordenadorias e um centro de pesquisa e formação: o Departamento de Educação Básica (DEB), Coordenadoria de Educação Infantil (CEI), Coordenadoria de Ensino Fundamental (CEF), Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), Coordenadoria de Supervisão e Orientação Escolar (CSOE) e Centro de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire (CPFPPF).

Posso afirmar que as experiências vivenciadas à frente dessa subsecretaria ofereceram subsídios para minha atuação profissional e me motivaram a procurar aprofundar uma melhor compreensão sobre muitas

questões ligadas à alfabetização das classes populares, às práticas docentes e aos saberes dos sujeitos em instituições escolares. Pude perceber que a experiência de estudo e o trabalho em escolas públicas de diferentes esferas me possibilitaram continuar refletindo sobre a estrutura e a organização dos espaços na construção de uma escola pública mais democrática e plural.

Em 2017, com a mudança de governo, reassumo as minhas funções no Colégio Pedro II. Por questões de lotação, não foi possível o retorno para o meu campus de origem, São Cristóvão I. Assim, precisei ser lotada no campus Realengo I. Coincidentemente, retorno para o mesmo ano de escolaridade em que iniciei minha carreira na instituição, um 2º ano de escolaridade. Após alguns meses de trabalho à frente da 203, o Departamento de Anos Iniciais (DAI) do Colégio divulga um edital com a possibilidade de participação no Programa de Residência Docente (PRD) da instituição. Pelo fato de ter ficado afastada por três anos, de 2014 a 2016, eu não conhecia o programa.

O que, inicialmente, me chamou a atenção foi a organização estrutural em referência aos programas de Residência Médica existentes no país. Após um processo de seleção, fui aceita como professora supervisora de três cursistas que escolheram o Campus Realengo I como espaço de formação por questões de proximidade com suas residências e local de trabalho.

Confesso que receber três professoras cursistas formadas, cotidianamente, em minha sala de aula foi um desafio: para mim e para elas. Expectativas foram criadas, confirmadas e refutadas, assim como algumas frustrações também. Por ser a minha primeira experiência no programa, ao mesmo tempo em que eu me formava enquanto professora supervisora na prática, conjuntamente, eu contribuía para a formação delas.”

Percebi que o programa propicia uma convivência que gera observações e comparações que por vezes nos parecem familiares, causando a sensação de proximidade entre os sujeitos, contextos e experiências, e por vezes nos provocam estranhamentos.

Caren Caroline (2017, p. 8), uma das cursistas, narrou uma sensação muito semelhante a que eu vivi quando cheguei no Pedro II e já relatada aqui:

“Exercendo a docência há apenas 2 anos, me vi um tanto frustrada e inquieta ao perceber que os alunos do Colégio Pedro II de Realengo I, campus onde realizei minhas observações, sendo do mesmo ano de escolaridade, 2º ano, e idade, 7 e 8 anos, que meus alunos, já produziam textos estruturados e coesos. Ao comparar com as produções de meus alunos, compostas por frases isoladas, ficou nítida a necessidade de melhorar minhas práticas em sala de aula. Em busca de algumas respostas sobre como desenvolver melhor um trabalho de produção textual com os meus alunos, e em meio a tantas dúvidas, este trabalho foi aos poucos sendo construído.”

Se para Caren Caroline (2017) o Programa de Residência Docente resolveria suas angústias ao oportunizar outras formas de desenvolver a aprendizagem de seus alunos, para mim o programa abria outros horizontes e inquietações.

O interesse pela temática envolvendo a formação continuada de professoras tem me acompanhado durante toda a minha trajetória pessoal e profissional, assim como o fascínio que me impulsiona a pesquisar as práticas das professoras de Anos Iniciais, algo que sempre se reflete em meus movimentos de pesquisa. E no Doutorado não foi diferente. Estou sempre em busca de respostas a dilemas e questões que estão presentes no cotidiano escolar do qual faço parte. E é esta instituição e os movimentos que nela vão insurgindo que chamam a minha atenção sobre diversos âmbitos, um deles, foco desta pesquisa, o Programa de Residência do Colégio Pedro II, escolhido por seu formato inovador e revestido, portanto, de importância, devido ao seu caráter contemporâneo.

Apesar de já haver um amplo debate a respeito da formação inicial e continuada de professores e, portanto, vários estudos a respeito dos mais diversos programas e projetos voltados para a temática, sobre o Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II existem poucas referências devido ao fato da proposta ser recente no campo

educacional. A busca em monografias, dissertações, teses e artigos da área comprovam isso. E mesmo entre os estudos significativos e relevantes sobre o tema, esses são escassos, principalmente em relação ao foco em programas direcionados para a formação inicial e continuada de professoras dos Anos Iniciais.

Participar do programa suscitou-me a seguinte questão: Que contribuições o Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II poderia acrescentar na política educacional para a formação inicial e continuada dos docentes?

Com intuito de buscar uma resposta, no capítulo 1, intitulado “A Formação Inicial e Continuada de Professoras de Anos Iniciais no Brasil – Trajetória Legal e Narrativas das Professoras”, estão descritos os diferentes investimentos realizados ao longo dos últimos 20 anos em nosso país por compreender que, apesar da formação docente, mais especificamente de professoras dos Anos Iniciais, ser um tema de estudos, pesquisas e projetos sob diferentes âmbitos e contextos nos últimos anos, muitos discursos têm sido produzidos, mas o debate que tem se evidenciado no cenário nacional, na atualidade, insiste em culpabilizar as professoras pelo fracasso escolar de milhares de crianças.

Essa problemática, longe de ser uma temática simples, possui vários vieses, sendo abordada através das narrativas das práticas desenvolvidas por esses profissionais no âmbito da formação inicial e continuada. O recorte histórico se dá na perspectiva de tentar compreender em meio a quais contextos e conjunturas educacionais ocorre a criação do Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II, em 2012.

Mesmo levando em consideração o fato de diversos pesquisadores já terem debatido questões relacionadas à prática docente e à formação continuada de professores, esta pesquisa se reveste de originalidade por ter como contexto esse recente programa desenvolvido no Colégio Pedro II, instituição de ensino federal que comemora atualmente 183 anos e atende crianças, jovens e adultos, da Educação Infantil até à Pós- Graduação, que se configura em uma especialização *lato-sensu* voltada para a formação continuada de professores da rede pública.

O capítulo 2, “O Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II a partir das Narrativas das Professoras”, apresenta o programa na íntegra, sendo esmiuçados os seus objetivos, trajetórias e resultados iniciais. Este programa de formação continuada, PRD,

iniciado em 2012, em parceria com a CAPES⁴, visa o aprimoramento dos professores em início de carreira e professores veteranos das escolas públicas, municipais e estaduais, do Rio de Janeiro.

A metodologia adotada para atingir os objetivos traçados consiste em parear o público-alvo do programa, as professoras recém-formadas, chamadas de Residentes Docentes, com os professores do Colégio Pedro II, devidamente selecionados através de processo seletivo interno, denominados Professores Supervisores, a fim de que esses últimos contribuam, entre outros aspectos, com “o aprimoramento do desempenho de docentes recém-formados no ambiente da escola pública” e o desenvolvimento de “estratégias pedagógicas apropriadas para a realidade educacional do estado/município”.

Desde a sua criação, o programa sofreu algumas modificações. A principal delas refere-se à carga horária a ser cumprida pelos Residentes Docentes, que foi progressivamente reduzida durante os anos⁵. Apesar dessa diminuição, as demais exigências para a certificação permaneceram inalteradas.

No capítulo 3, “Instrumentos Avaliativos do Programa de Residência Docente dos Anos Iniciais – Práticas Avaliativas”, foram abordados os instrumentos avaliativos que compõem o programa: O Relatório Semestral, o Memorial Circunstanciado e o Produto Acadêmico Final. Os três instrumentos compõem o processo formativo das professoras cursistas. O Relatório Semestral compreende o relato do conjunto das experiências vivenciadas nos primeiros seis meses da formação. O Memorial Circunstanciado revela o processo formativo das professoras cursistas ao longo de todo o programa. O Produto Acadêmico Final assemelha-se a um Trabalho de Conclusão de Curso, e aborda uma atividade construída pela professora cursista, juntamente com a professora supervisora, aplicada na escola de origem visando resolver uma problemática local.

No capítulo 4 foram trazidas ao diálogo as narrativas das professoras cursistas que estão mais especificamente ligadas aos desdobramentos dos processos de formação.

⁴ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, vinculado ao Ministério da Educação – MEC.

⁵ No primeiro ano do Programa de Residência Docente, a carga horária a ser cumprida pelo Residente Docente era de 500 horas. Em 2013, 2014 e 2015 a carga horária exigida foi reduzida para 420 horas. De 2016 até o momento presente, a carga horária exigida é de 360 horas.

Refiro-me às narrativas docentes enunciativas das experiências das cursistas nos três grupos de atividades a serem desenvolvidas ainda como requisitos para a obtenção da certificação no Programa de Residência Docente: Atividades em Formação Continuada, Atividades em Setores Administrativo-pedagógicos e Atividades na Área de Docência.

Essas narrativas das professoras cursistas possibilitam pensar o percurso formativo empreendido pelo Programa de Residência Docente a partir de uma estrutura de organização curricular que atende as demandas formativas das professoras cursistas, seja complementando as lacunas trazidas desde a formação inicial, seja a partir do interesse em se aprofundar em algum tema voltado para a área pedagógica. Também expressam a possibilidade de uma flexibilidade curricular que permita uma maior reflexão da própria professora cursista em relação ao seu processo de aprendizagem.

Ainda é preciso salientar a legitimação de um currículo diferenciado, construído conjuntamente a partir de diálogos negociados, sem a hierarquização de saberes das partes envolvidas, como possibilidade metodológica. Por último, a construção de conhecimentos a partir da problematização de uma questão diretamente ligada à realidade vivenciada pelas cursistas reorientando o *locus* de produção do conhecimento.

Por fim, são trazidas considerações inacabadas na tentativa de responder a pergunta inicial, que contribuições o Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II pode trazer para as políticas de formação docente de professoras dos Anos Iniciais e outras reflexões que se puderam enunciar.

CAPÍTULO I

A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORAS DE ANOS INICIAIS NO BRASIL - TRAJETÓRIA LEGAL E NARRATIVAS DAS PROFESSORAS

A professora, quando os alunos ainda não falavam do lado de fora da sala, lia a gente como se fosse um livro (QUEIRÓS, 1999, p. 9).

Com as palavras expressas na epígrafe, o escritor Bartolomeu Campos de Queirós revela sua impressão a respeito da professora antes mesmo de ter entrado na escola. Em seu livro de memórias autobiográficas “Ler, escrever e fazer conta decabeça”, o autor desvela com detalhes suas conclusões infantis a respeito da escola, dos saberes e das professoras, entre outras questões familiares que permeavam as suas “preocupações” enquanto criança.

O fato de a narrativa denotar a possibilidade de a professora realizar a “leitura” da criança como se fosse um livro não nos provoca desconforto por dois pressupostos: devido a certeza de que, para esse autor, a leitura é um conceito estimado e de que “uma criança é algo absolutamente novo que dissolve a solidez do nosso mundo e que suspende a certeza de que nós temos de nós próprios” (LARROSSA, 2010, p. 187).

Apesar de se reportar a uma vivência ocorrida na infância, portanto, guardada na memória, a escolha das palavras para expressá-la se faz no presente, no caso, na fase adulta do autor, tornando-se carregada de conceitos consolidados pelas experiências vividas por ele. Neste caso, a experiência do adulto se confronta com a novidade da percepção presente no momento vivido enquanto criança. O autor objetiva as percepções e saberes notados por ele na infância e os articula num discurso próximo do que poderia ser inteligível, capturado e interpretado pela “máscara do adulto” (BENJAMIN, 2004, p. 21).

Outro dado que reforça a afirmação do autor, como uma proposição positiva em relação a sua impressão a respeito das práticas realizadas pela professora, está expresso

mais adiante, quando ele nos descreve a sensibilidade de Dona Maria em ensinar, ao destacar que:

O giz, em sua mão, mais parecia um pedaço de varinha mágica de fada, explicando os mistérios. E, se economizava o quadro para caber todo o ponto, nós também aproveitávamos bem as margens do caderno, escrevendo nas beiradinhas das folhas. Não acertando os deveres, Dona Maria, elogiava a letra, o raciocínio, o capricho, o aproveitamento do caderno. A gente era educado para saber ser com orgulho (QUEIRÓS, 1999, p. 45).

Em outro trecho, além da sensibilidade, é possível perceber também suas impressões a respeito do compromisso da professora com o conteúdo lecionado:

Nas aulas de poesia, dona Maria caprichava. Abria o caderno, e não só lia poemas, mas escrevia fundo em nossos pensamentos as ideias mais eternas. Ninguém suspirava, com medo da poesia ir embora: Olavo Bilac, Gabriela Mistral, Alvarenga Peixoto e “Toc, toc, tamanquinhos” (QUEIRÓS, 1999, p. 46).

A respeito dos dois trechos citados acima, podemos perceber que o distanciamento histórico, determinado pelo início do período estudantil de Bartolomeu Campos de Queirós e o contexto presente, em relação às práticas pedagógicas de Dona Maria, relatadas no livro, para além dessas que foram expostas aqui, coadunam com as práticas defendidas por conceituados teóricos do campo educacional voltados para os estudos relacionados à formação docente nos dias atuais. Porém, é importante salientar que, apesar das concepções pedagógicas serem muito próximas, o percurso de formação docente sofreu alterações significativas ao longo de todos esses anos.

A formação de professoras, de maneira geral, e a formação de professoras de anos iniciais, de maneira mais específica, são temas que vêm ganhando relevância na área acadêmica nos últimos anos, conforme a abrangência das políticas educacionais adotadas na área. Outro campo que tem se ampliando, e está intrinsicamente ligado à formação de professoras de anos iniciais, é a formação de professoras iniciantes.

Neste capítulo, procuro abordar as principais transformações ocorridas no campo da formação de professoras de anos iniciais no Brasil com o objetivo de explicitar a trajetória legal, os embates, os avanços e recuos ocorridos neste processo por se tratar do arcabouço que embasa o escopo teórico desta pesquisa.

Não obstante, é preciso esclarecer que as questões políticas, históricas, sociais e

educacionais deste estudo estão pautadas nos valores e princípios que apontam para um projeto de sociedade cidadã, ou seja, que se forja a partir da concepção freiriana de educação como ação especificamente humana de intervenção no mundo para torná-lo mais igualitário para todos e todas.

Pretendo deixar registrado nestas páginas percursos que demonstrem que as políticas educacionais, apesar de serem pensadas e forjadas no espaço do macro, de fato se materializam de diferentes maneiras no campo micro, nas vidas e histórias daqueles que estão submetidos a elas, independentemente de ser por vontade ou não.

Essa forma de registro tem como objetivo confrontar, de acordo com Benjamim (2004, p.31), “uma concepção de História que, confiando na infinitude do tempo, distingue apenas o ritmo dos homens e das épocas que rápida ou lentamente avançam pela via do progresso”. Para isso, traremos, além dos aspectos legais das políticas de formação de professoras, os momentos de concretude dessas políticas vivenciadas e narradas pelos sujeitos dessa pesquisa.

Não consigo ignorar o fato de que, enquanto o menino Bartolomeu vivia as alegrias e angústias familiares e escolares em meados de 1950, sem que ele pudesse imaginar, tramitava o projeto de elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024, de 21/12/1961, que pelos 35 anos seguintes definiria os rumos da educação de milhares de brasileiras e brasileiros em diferentes níveis de ensino, incluindo o próprio.

Foi sob as diretrizes da Lei já citada que, assim como Bartolomeu, Aloana (2016, p. 3) construiu boas memórias em relação ao período de quatro anos que frequentou a Escola Municipal Professor Carneiro Ribeiro.

“Nele passei os quatro anos referentes ao primeiro segmento do ensino fundamental e conheci uma profissional que muito me marcou: a professora Ivete, responsável pelo que sou hoje e de quem sou fã. Ela era divertida e procurava propor uma educação de qualidade e democrática, mesmo com tantos alunos em sala de aula e passando pelas dificuldades inerentes à escola pública. Dessa forma, tentava propor

alternativas e sempre nos consultava para chegar a uma decisão final e concisa.”

A respeito da primeira LBDEN, Brzezinsky (2010, p. 188), estudiosa do campo da História da Educação, afirma que sempre estiveram presentes as disputas ideológicas entre projetos de sociedade e educação no campo das políticas de formação de professores. Segundo essa autora, se de um lado apresentavam-se propostas defendidas por educadores em prol da escola pública, laica, gratuita e de qualidade para todos, de outro se apresentavam propostas defendidas por educadores que apoiavam o ensino privado, prevalecendo prescritos os ideais e princípios deste segundo grupo na formatação final da Lei.

Essa disputa ideológica, de que trata o parágrafo anterior, pode ser observada na elaboração de todas as Leis de Diretrizes e Bases da Educação que tivemos no país. Estudos realizados por Scheibe e Valle (2007, p. 258) afirmam que “os recuos pragmáticos que têm acompanhado os avanços da legislação não impedem certa melhoria no processo de formação de professores”.

Porém, Borges, Aquino e Puentes (2011, p. 109) enfatizam que “as políticas formativas evidenciam sucessivas mudanças, contudo ainda não estabeleceram um padrão minimamente consistente de preparação docente para resolver os problemas enfrentados pela educação escolar, principalmente em relação à qualidade do ensino”. É importante salientar que, no bojo dessa discussão, claramente se pode perceber que diferentes projetos de sociedade vislumbram diferentes modelos de educação, de escola, de ensino e, por conseguinte, de formação docente.

Quanto ao tema desse capítulo, é perceptível, na história das políticas de formação docente no Brasil, observar mudanças no sentido de tentar atender os diversos interesses postos pela sociedade. Saviani (2009, p. 143) divide, inicialmente, em seis períodos⁷ a trajetória da formação de professoras no Brasil:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método de ensino mútuo, às próprias expensas: estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo

marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo à escola-modelo.

3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Na tentativa de abarcar o conteúdo principal para a formulação desse capítulo, focaremos nos marcos legais, políticos e pedagógicos, iniciando a abordagem pelo período que Saviani (2009) denomina de quarto período, caracterizado como “Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971)”, em que a formação de professoras de anos iniciais, anteriormente denominados professoras de ensino primário, dava-se em nível médio.

Início, portanto, pelas Escolas Normais, únicos centros de formação de professoras no Brasil, desde o período das províncias, que permaneceram com essa incumbência por um longo período. A Lei nº 4.024/61, nos artigos 52 e 53, que tratam da formação do magistério para o ensino primário e médio, manteve a estrutura no que tangia à organização e exclusividade na formação de professoras de 1ª a 4ª séries do período. Scheibe e Valle (2007) afirmam que:

A nova lei não trouxe modificações significativas para a formação docente, pois o ensino normal continuou sendo o único nível de preparação dos professores do ensino obrigatório (de 1ª a 4ª série). No que se refere à estrutura das escolas normais, nota-se que a maior parte dos estados conservou o sistema dual, com escolas normais constituídas de dois níveis de formação: o ginásial, com conteúdos gerais aos quais se acrescentava uma preparação pedagógica que conferia um diploma de “Regente do ensino primário”; e o colegial, que era consagrado aos aprofundamentos, no fim do qual o aluno obtinha o diploma de “Professor primário” (SCHEIBE e VALLE, 2007, p. 263).

O quinto período, que conforme Saviani (2009) ficou caracterizado pela “Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971- 1996)” foi desencadeado pela implementação do regime militar de 1964, a partir de uma visão tecnicista de educação. Diferente de Bartolomeu (1999) e Aloana (2016), Neuzilene

(2017, p. 3) não narra boas recordações de sua experiência enquanto estudante neste período. Referindo-se à difusão da tendência tecnicista de educação, ela expressa que:

“Nessa concepção de ensino, a função do aluno é reduzida a um indivíduo que reage aos estímulos de forma a corresponder às respostas esperadas pela escola para ter êxito e avançar. Seus interesses e seu processo particular não são considerados e a atenção que recebe é para ajustar seu ritmo de aprendizagem ao programa que o professor deve implementar, consistindo o método de transmissão e recepção de informações, no qual os saberes e o conhecimento do aluno não são levados em consideração.”

Impactos da tendência tecnicista na educação também puderam ser sentidos por Lenira (2015) no período de sua formação como professora. Num trecho de seu memorial, ela escreve:

“O período da minha formação escolar coincide com um momento histórico da educação brasileira em que, em meados dos anos 1970, predominava a pedagogia tecnicista. Tenho, portanto, na história de minha educação, uma formação muito calcada na transmissão de conhecimentos em detrimento daquela na qual se oportuniza os questionamentos, as discussões e a liberdade de criação.”

Os dois relatos me tocam profundamente. Inicialmente por recordar-me sobre como me senti durante todo o Ensino Fundamental: *sendo moldada, forjada numa escola que prezava por valores tradicionais e disciplina rígida até a 8ª série*. Logo em seguida, reflito se, de certa forma, os estudantes para quem eu lecionei nos meus primeiros anos em Duque de Caxias, seriam capazes de narrar que tiveram essas mesmas impressões a partir das minhas práticas como professora iniciante de Anos Iniciais devido a minha pouca experiência e frágil formação.

Retornando à questão das Escolas Normais, até a reforma de 1971, elas eram responsáveis exclusivamente pela preparação das professoras de ensino primário. A partir desse ano, quando o ensino passou a ser descentralizado, começou a constar como

habilitação profissional por meio do 2º grau, para exercício do magistério de 1º grau⁸. Por meio da Lei nº 5.692/71, a formação de professoras de ensino primário permaneceu em nível médio, mas passou a prever também outros níveis de formação.

Dentre as alterações na formação de professoras na época, não podemos deixar de citar o artigo 30, da referida Lei, que traz determinações exigidas como formações mínimas para a atuação do magistério:

- a) No ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) No ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) Em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

§1º - Os professores a que se refere à letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando de três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§2º - Os professores a que se refere à letra b poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§3º - Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.

Romanelli (2008, p. 250) explica que essa exigência criou dois processos de formação, um realizado nos cursos regulares e outro por cursos regulares acrescidos de estudos adicionais, que passaram a corresponder a diferentes níveis de exercício docente:

1. Formação de nível de 2º grau, com duração de 3 anos, destinados a formar professor polivalente das quatro primeiras séries do 1º grau, portanto destinado a lecionar matérias de núcleo comum.
2. Formação de nível de 2º grau, com 1 ano de estudos adicionais, destinada ao professor polivalente, com alguma especialização para uma das áreas de estudos, apto, portanto, a lecionar até a 6ª série do 1º grau.
3. Formação superior em licenciatura curta, destinada a preparar o professor para uma área de estudos e a torná-lo apto a lecionar em todo o 1º grau.
4. Formação em licenciatura curta mais adicionais, destinada a preparar o professor de uma área de estudos com alguma especialização em uma disciplina dessa área, com aptidão para lecionar até a 2ª série do 2º grau.
5. Formação de nível superior em licenciatura plena, destinada a preparar o professor de disciplina e, portanto, a torná-lo apto para lecionar até a última série do 2º grau

Foi sob essa configuração educacional que Renata (2014, p. 8) concluiu a formação de professores. Segundo seus registros, ela cursou *“três anos de formação de professores no Colégio Estadual Heitor Lira e mais um ano de curso adicional, uma extensão do colegiado para aperfeiçoamento e formação para o trabalho em turmas de Educação Infantil”*

O período delimitado pelas décadas entre 1950 e 1970 ficou marcado por amplas discussões acerca da função dos cursos de nível secundário e dos estabelecimentos de nível superior responsáveis pela formação docente. O debate amplia-se a partir do Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, que “fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências” e do Decreto-Lei nº 252, de 28 de fevereiro de 1967, que estabelece normas complementares ao decreto citado anteriormente.

A partir desses fatos, dentre outros aspectos, um deles com certeza a emergência das teorias relacionadas à pedagogia histórico-crítica e outras propostas alternativas, surge um movimento de educadores em defesa da reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura com foco na questão da Base Comum Nacional Curricular. Esse termo foi cunhado no seio do Movimento Nacional de Formação do Educador e utilizado no I Encontro Nacional para a Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação, ocorrido no período de 21 a 25 de novembro de 1983, em Belo Horizonte.

Savianni (2011), em seu livro “Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil”⁹, relata como foi o processo de organização e mobilização dos educadores dos diferentes níveis nesse período. Em concordância com o autor entendemos que:

A partir do final dos anos de 1970, as entidades de professores das escolas públicas de 1º e 2º graus vão filiando-se à Confederação de Professores do Brasil (CPB), chegando, em 1986, a 29 associações estaduais filiadas. No Congresso realizado em janeiro de 1989, foi aprovada a mudança do nome de CPB para Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE). E, no ano seguinte, a ela foram incorporadas a Confederação Nacional de Funcionários de Escolas Públicas (CONAFEP), a Federação Nacional de

Orientadores Educacionais (FENASE) e a Federação Nacional de Orientadores Educacionais (FENOE). Com isso, ascendeu a dois milhões o número de profissionais da educação (professores, especialistas e funcionários das escolas públicas de 1º e 2º graus) representados pela CNTE. Os professores de ensino superior seguiram o mesmo caminho. No final da década de 1970, foram sendo criadas, em cada instituição, as respectivas associações docentes. E em 1981, no Congresso Nacional de Docentes do Ensino Superior, foi fundada a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), com a participação de 67 associações de professores de instituições de nível superior. Os educadores formaram uma frente de resistência ao modelo de formação de professores, à ocasião, orientado. Organizados durante a I Conferência Brasileira de Educação (São Paulo, PUC/1980) constituíram o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, transformado, em 1983, em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) e, em 1990, em Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (SAVIANNI, 2011, p.136).

O I Encontro Nacional para a Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação também foi palco para a criação do Grupo de Trabalho 8, originalmente GT LICENCIATURAS, da Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Anos mais tarde, o GT8 passou a chamar-se GT FORMAÇÃO DE PROFESSORES, abarcando trabalhos e pesquisas que se referenciassem a diferentes níveis e modalidades de formação docente.

Consecutivamente, uma série de fatores contribuíram para que a década de 1980 ficasse marcada como um cenário de transição contra o regime autoritário que havia se estabelecido, tais como os elencados por Saviani (2011):

O processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos (SAVIANI, 2011, p. 413).

Apesar disso, é notório que as mudanças dentro do sistema educacional não se deram de imediato. Neuzilene (2017) nos demonstra que o fato de se ter vivenciado um cenário propício a avanços, tanto no âmbito das tendências pedagógicas quanto no âmbito legislativo desde 1985, com a instalação da Nova República, não garantiu que as alterações previstas se desenvolvessem com a celeridade desejada, à revelia da intensidade dos debates e das mobilizações ocorridas. Segundo as suas próprias palavras:

“A escola a qual eu ingressei atendia aos princípios do ensino Tecnista em vigor no período (1994), prevalecendo ainda a Lei nº 5,692/71, com o Segundo Grau profissionalizante (hoje Ensino Médio).”

Pode-se notar que tantas mudanças propiciaram a construção de um arcabouço jurídico e teórico que impulsionou o debate crítico no campo educacional e social, tão reivindicado por amplos setores da sociedade. Estas modificações deram sustentação para a disputa ideológica entre o público e o privado no período de tramitação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Quanto ao processo de tramitação, a nova LDBEN, segundo Scheibe e Valle (2007, p. 266) enfrentou “desde a sua implantação, uma situação de diversidade de concepções e uma pluralidade de instituições e cursos formadores dos profissionais para a escolarização inicial”.

Após a aprovação da Lei nº 9.394/96, inicia-se o que Saviani (2009) caracteriza como o sexto período intitulado de “Advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores (1996-2006)”. A Década da Educação, de 1997 a 2007, de acordo com o artigo 87 da referida Lei, já se inicia marcada por uma série de procedimentos com a finalidade de avaliar os principais indicadores de desempenho do ensino superior. Conforme o decreto nº 2.026, de 10/10/1996, seria possível analisar o desempenho global do sistema nacional de ensino superior; avaliar o desempenho individual das instituições de ensino superior e avaliar o ensino de graduação, por curso, por meio da análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos.

A determinação em relação à formação de profissionais da educação, constante do artigo 61 ao 67 na nova LDBEN causou grande questionamento, principalmente em relação ao artigo 62, no qual se apregoa que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

O questionamento baseava-se no fato de a redação do artigo 62 conflitar com a redação do

artigo 87, que no parágrafo 4 determinava que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” e, pelo fato de a maioria dos docentes de Ensino Fundamental, nessa época, possuírem apenas a formação em Ensino Médio. Independentemente do conflito gerado, fica caracterizado em ambos os artigos uma suposta vontade política de elevar a qualidade do processo de formação docente ao abarcá-lo em nível superior.

Houve necessidade, por parte do Conselho Nacional de Educação (CNE), de elaborar diversos pareceres esclarecendo que, de acordo com o que constava na Lei, o Ensino Normal Médio seria admitido como formação mínima. Explicitavam ainda que, para os docentes do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, a obrigatoriedade da formação seria em ensino superior, mas que a exceção em relação ao Ensino Normal Médio devia ser respeitada.

Justifica-se essa interpretação da norma pelo fato de o artigo 62 fazer parte do corpo permanente da Lei, portanto apresenta um caráter de estabilidade e a princípio de inalterabilidade, enquanto o artigo 87 faz parte do Título IX: Das Disposições Transitórias, que geralmente possuem um prazo estipulado e se extinguem sem prejudicar as disposições permanentes.

Para se garantir então os recursos necessários às ações destinadas aos professores da Educação Básica, em 24 de dezembro de 1996, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) que, segundo Costa e Duarte (2008), tinha como um dos objetivos:

Melhorar progressivamente o perfil e a qualificação docente do ensino fundamental. O aumento do piso de gastos com o ensino fundamental por parte dos entes federados, associado à obrigatoriedade de se aplicarem ao menos 60% dos recursos do FUNDEF em pagamento de salários e qualificação dos atuais professores e, por outro lado, aumentar a atratividade da carreira docente, viabilizando o recrutamento de quadros mais qualificados (COSTA e DUARTE, 2008, p. 149).

Com base nos artigos 9º e 10º da referida Lei, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de outubro de 1997, “fixa diretrizes para os Novos Planos de Carreira e Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios”. Em seu artigo 5º, a nova diretriz determina aos sistemas de

ensino que implementem “programas de desenvolvimento profissional dos docentes em serviço, incluída a formação em nível superior em instituições credenciadas, bem como em programas de aperfeiçoamento em serviço”.

Garantidos os recursos à formação continuada, foi preciso debruçar-se sobre a formação inicial. Um diagnóstico realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e divulgado no Parecer CNE/CBE 1/99, apontava que, em 1996, pelo menos 134.826 professores não possuíam o nível médio ou fundamental completos. Para garantir a ambiciosa meta apontada no artigo 87, os Institutos Superiores tornam-se o principal *locus* de formação, sobretudo para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O artigo 63 da LDBEN consagra a especificação dada por Saviani ao sexto período. De acordo com o que está disposto na legislação:

Os institutos superiores de educação manterão:

I – Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental.

II – Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica.

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

A respeito dessa situação, Saviani (2009) pontua que:

O quadro de mobilização dos educadores alimentou a expectativa de que, findo o regime militar, o problema da formação docente no Brasil seria mais bem equacionado. Mas a nova LDB promulgada, após diversas vicissitudes, em 20 de dezembro de 1996, não correspondeu à expectativa. Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2009, p. 148).

Concordando com a opinião de Saviani, Bazzo (2004, p. 277) complementa que “a criação dos Institutos Superiores de Educação, no contexto dessa Lei, significa um rebaixamento da hierarquia universitária com tudo o que isto implica em perda de qualidade e mesmo de prestígio para a formação dos profissionais da educação”.

É importante abordar, neste momento, duas legislações que também geraram críticas aos Institutos Superiores de Educação (ISEs). Em primeiro lugar, a brecha contida na resolução nº 1, de 30 de setembro de 1999, expressas pelos artigos 1º e 4º, do CNE/CP, que exime os ISEs da responsabilidade de realizar pesquisa. A esse respeito, Brzezinski (2010, p. 15) ressalta que essa medida foi tomada “como se fosse possível formar professores aulistas que repetem acriticamente conteúdos, em atividade denominada ensino, com uma prática pedagógica que se sustenta no simples saber fazer, para resolver problemas do cotidiano escolar”.

Tal dispositivo de Lei expressa um modelo de formação docente que postula um profissional reprodutor em vez de mediador e facilitador da construção do conhecimento, desprivilegiando autorias, autonomia e capacidade transformadora. Segundo a autora, reforça a escola como aparelho ideológico do estado e espaço de manutenção do status-quo.

Em segundo lugar, o decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que “dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuarem na Educação Básica, e dá outras providências”, pois, em seu inciso 2º do artigo 3º, determina que “a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores”.

Essa exclusividade concedida aos ISEs teve impacto negativo entre grande parte dos docentes das faculdades de educação do país (NUNES, 2000, p. 15), provocando diversas manifestações de entidades e instituições acadêmicas. Assim, em 7 de agosto de 2000, o Decreto nº 3554 altera a redação do seu inciso 2º do artigo 3º, determinando que “a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á preferencialmente em cursos normais superiores”.

A exigência da escolarização em nível superior para professores de anos iniciais, impactou, de maneira preocupante, principalmente pela expansão dos cursos oferecidos pela iniciativa privada. Barreto (2015) analisa que:

A transformação de um número significativo de instituições privadas em

grandes empresas com interesse de mercado, que rapidamente multiplicaram seus campi e matrículas em vários estados e regiões do país, não foi acompanhada do desenvolvimento efetivo da capacidade de produção de conhecimentos novos por meio da pesquisa, função inerente ao ensino superior. Tampouco se caracterizaram por zelo especial em relação às atividades de ensino (BARRETO, 2015, p. 62).

Outro desdobramento desfavorável, no campo da formação docente, expresso na LDBEN, foi o aumento desenfreado de cursos de licenciatura a distância. Para Brzezinski (2010), esse fator:

Permitiu a proliferação de cursos a distância para formar professores, enquanto que, em outras áreas de conhecimento, essa modalidade tem a natureza proibitiva e vigiada por organismos da sociedade civil que regulam as profissões, por exemplo, conselhos e ordem de profissionais (BRZEZINSKI, 2010, p. 202).

Em 2001, começa a vigorar o Plano Nacional de Educação (PNE), a partir da sanção da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. No que se refere a sua elaboração, Reis (2020,) evidencia que sua decorrência provém de:

Um diagnóstico da educação brasileira que identificou a necessidade de um esforço para a melhoria da qualidade do ensino, prevendo uma política global de magistério, tanto para a formação inicial como para os professores brasileiros que atuavam nas quatro primeiras séries do ensino fundamental sem formação em nível médio (REIS, 2020, p. 40).

No documento de apresentação, mencionam-se a formação inicial e continuada como prioridade para o processo de valorização dos profissionais da educação. De acordo com o diagnóstico realizado a respeito do tema e inserido no documento:

A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida ao mesmo tempo a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica simultaneamente:

- A formação profissional inicial;
- As condições de trabalho, salário e carreira;
- A formação continuada.

Renata (2014, p. 1), assim como eu, relata que não tinha interesse em cursar o magistério. Manifesta-se a esse respeito em seu memorial, ao afirmar que:

“O ingresso em escolas do Estado era feito através de

concurso, e no ato da inscrição, escolhíamos cinco escolas de desejo. Pedi de tudo aos meus pais, mas fui voto vencido e mesmo sendo reprovada no concurso do Sesc, fui cursar meu segundo grau em colégio de formação de professores. Minha família acreditava que sendo professora “arrumaria um empreguinho em qualquer esquina e não morreria de fome”. Lá fui eu, cursar o antigo Normal, sem o menor interesse em dar aula e imatura demais para imaginar como poderia lecionar se sempre tive muita dificuldade de aprendizagem.”

Em outro parágrafo, Renata (2014, p. 2) relata as condições de trabalho a que estava submetida e a urgência por investimentos financeiros:

“Falta de recursos, como água, papel de qualquer tipo, se tinha matriz não tinha álcool para rodá-las, se tinha álcool e matriz, não tinha mimeógrafo porque estava quebrado. Era difícil conviver com adepredação dos espaços da escola como banheiros, bebedouros, algumas salas de aula e mural. Era uma escola grande, para o recurso que recebia. A comunidade e o corpo docente não ajudavam muito na manutenção ou na recuperação do que estava ruim. O sentimento era de abandono, por parte dos alunos e familiares e de funcionários antigos que estavam cansados de tantas mudanças e promessas.”

Corroborando com Renata (2014), Sabrina (2016, p. 15) registra em seu memorial que:

“A estrutura da escola pública no município do Rio de Janeiro coloca o professor diante de muitas responsabilidades, tantas, que seria leviano dizer que algum outro profissional teria a responsabilidade de corresponder a elas com qualidade. Na rede, a maioria das vezes, encontramos Salas de Informática com computadores obsoletos, quebrados ou sem acesso permitido aos alunos e professores; muitas Salas de Leitura são coordenadas por professores que realizam

meramente os empréstimos com receio de danos ao acervo.”

Analisando os relatos, percebemos concordância entre o exposto pelas professoras, a partir de suas realidades, e a preocupação expressa no diagnóstico de elaboração do PNE no que tange à necessidade de valorização do magistério, por meio do investimento em formação inicial, condições dignas de trabalho, remuneração compatível, desenvolvimento da carreira e formação continuada em serviço. Essas ações teriam o objetivo de alçar a carreira do magistério ao mesmo nível de outras carreiras valorizadas pela nossa sociedade.

Com expectativas diferentes de Renata (2014) a respeito da formação de professores, mas com as mesmas expectativas de sua família sobre a “facilidade” de se encontrar um emprego na área da educação, Neuzilene (2017, p. 5) realiza seu objetivo de terminar o curso e parte em busca de colocação profissional. Contrariamente ao que aconteceu comigo, após a conclusão do curso, ela não obteve êxito:

“Ao terminar o curso, me deparei com outra realidade muito difícil de ser encarada, a procura novamente por emprego. Desta vez pensei que o mercado de trabalho possuísse um campo mais aberto para minha atuação profissional, mas, para minha decepção, com meu diploma nas mãos, em todos os locais que procurei por emprego, me deparava com a mesma frase: “Você não possui experiência profissional”.

Diante de tantas negativas, Neuzilene (2017) coloca como meta, para exercer a profissão que escolheu, a aprovação em concurso público, sendo enfim convocada para trabalhar na Prefeitura de Belford Roxo. Tatiana (2015) seguiu trajetória semelhante, investindo em aprovação num concurso público para exercer a função. Porém, deparou-se com outros obstáculos profissionais, assim como eu:

“Após o processo de extensão de prazo de posse, consegui ingressar nos quadros da referida prefeitura no final do mês de dezembro. No início do ano seguinte, assumi uma turma de terceiro ano composta por vinte e seis alunos, em uma escola localizada no bairro Quitandinha, a qual está inserida em uma comunidade

carente do ponto de vista econômico e com forte presença do tráfico de drogas. Algumas características marcantes na comunidade, reveladas também nas crianças da turma, são a carência de valores sociais e morais, os problemas de aprendizagem e o alto índice de defasagem série/idade. Meu histórico de formação em instituições tradicionais não me ajudou muito a compreender aquela realidade. Fiquei bastante assustada edesmotivada com a situação que encontrei e pensei em desistir. Mas decidi me empenhar em tentar fazer um trabalho significativo com aquelas crianças. O que se tornou um desafio diário.”

Pude me ver, através do relato de Tatiana (2015), em relação ao impacto gerado na primeira vez que pisei, como professora regente, numa escola pública. Parece que, não por acaso, o documento de apresentação do PNE aborda a questão levantada por Tatiana (2015) em relação à formação inicial quando afirma ser necessário “superar a histórica dicotomia entre teoria e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula” (BRASIL, 2001). A respeito da formação continuada, o documento ainda expressa que:

A formação continuada assume particular importância em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação. (BRASIL, 2001)

Diversas metas foram elaboradas na intenção de elevar a qualidade da educação nacional em diferentes níveis, no intuito de superar os obstáculos e desigualdades existentes. Destacamos, a seguir, aquelas que se referem expressamente à formação inicial e continuada dos docentes de Anos Iniciais:

6 - Nos Municípios onde a necessidade de novos professores é elevada e é grande o número de professores leigos, identificar e mapear, já no primeiro ano deste PNE, portadores de diplomas de licenciatura e de habilitação de nível médio para o magistério, que se encontrem fora do sistema de ensino, com vistas a seu possível aproveitamento.

7. A partir da entrada em vigor deste PNE, somente admitir professores e demais profissionais de educação que possuam as qualificações mínimas exigidas no art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

8. Estabelecer, dentro de um ano, diretrizes e parâmetros curriculares para os

cursos superiores de formação de professores e de profissionais da educação para os diferentes níveis e modalidades de ensino.

9. Definir diretrizes e estabelecer padrões nacionais para orientar os processos de credenciamento das instituições formadoras, bem como a certificação, o desenvolvimento das competências profissionais e a avaliação da formação inicial e continuada dos professores.

10. Onde ainda não existam condições para formação em nível superior de todos os profissionais necessários para o atendimento das necessidades do ensino, estabelecer cursos de nível médio, em instituições específicas, que observem os princípios definidos na diretriz nº 1 e preparem pessoal qualificado para a educação infantil, para a educação de jovens e adultos e para as séries iniciais do ensino fundamental, prevendo a continuidade dos estudos desses profissionais em nível superior.

12. Ampliar, a partir da colaboração da União, dos Estados e dos Municípios, os programas de formação em serviço que assegurem a todos os professores a possibilidade de adquirir a qualificação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, observando as diretrizes e os parâmetros curriculares.

13. Desenvolver programas de educação a distância que possam ser utilizados também em cursos semipresenciais modulares, de forma a tornar possível o cumprimento da meta anterior.

14. Generalizar, nas instituições de ensino superior públicas, cursos regulares noturnos e cursos modulares de licenciatura plena que facilitem o acesso dos docentes em exercício à formação nesse nível de ensino.

15. Incentivar as universidades e demais instituições formadoras a oferecer no interior dos Estados, cursos de formação de professores, no mesmo padrão dos cursos oferecidos na sede, de modo a atender à demanda local e regional por profissionais do magistério graduados em nível superior.

16. Promover, nas instituições públicas de nível superior, a oferta, na sede ou fora dela, de cursos de especialização voltados para a formação de pessoal para as diferentes áreas de ensino e, em particular, para a educação especial, gestão escolar, a formação de jovens e adultos e a educação infantil.

17. Garantir que, no prazo de 5 anos, todos os professores em exercício na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, inclusive nas modalidades de educação especial e de jovens e adultos, possuam, no mínimo, habilitação de nível médio (modalidade normal), específica e adequada às características e necessidades de aprendizagem dos alunos.

18. Garantir, por meio de um programa conjunto da União, dos Estados e Municípios, que, no prazo de dez anos, 70% dos professores de educação infantil e de ensino fundamental (em todas as modalidades) possuam formação específica de nível superior, de licenciatura plena em instituições qualificadas.

20. Incluir em quaisquer cursos de formação profissional, de nível médio e superior, conhecimentos sobre educação das pessoas com necessidades especiais, na perspectiva da integração social.

21. Incluir, nos currículos e programas dos cursos de formação de profissionais da educação, temas específicos da história, da cultura, dos

conhecimentos, das manifestações artísticas e religiosas do segmento afro-brasileiro, das sociedades indígenas e dos trabalhadores rurais e sua contribuição na sociedade brasileira.

22. Garantir, já no primeiro ano de vigência deste plano, que os sistemas estaduais e municipais de ensino mantenham programas de formação continuada de professores alfabetizadores, contando com a parceria das instituições de ensino superior sediadas nas respectivas áreas geográficas.

27. Promover, em ação conjunta da União, dos Estados e dos Municípios, a avaliação periódica da qualidade de atuação dos professores, com base nas diretrizes de que trata a meta nº 8, como subsídio à definição de necessidades e características dos cursos de formação continuada.

28. Observar as metas estabelecidas nos demais capítulos referentes à formação de professores e valorização do magistério.

Para que fosse possível se cumprir as metas e objetivos do PNE referentes à formação docente, foram publicadas as Resoluções CNE/CP nº 1 e nº 2, no ano de 2002. A primeira, publicada em 18 de fevereiro de 2002, “institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e graduação plena”. A segunda, publicada imediatamente no dia seguinte, 19 de fevereiro de 2002, “institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior”. Embora não tivessem caráter definitivo, as Diretrizes Nacionais se fixaram como marco regulatório para as reformas curriculares dos cursos de formação docente (SCHNEIDER, 2007, p. 165).

Em 2003, por intermédio da Portaria nº 1.403, lançada em 9 de junho, foi instituído o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, que compreendia o Exame Nacional de Certificação de Professores, programas de incentivo e apoio à formação docente e a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, visando a atender disposições da Lei 9.131 e da LDB.

Vigorando por menos de um ano, esta foi revogada e substituída pela Portaria 1.179, de 6 de maio de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. De acordo com o artigo 1º, o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica teria como seus principais componentes:

I – Os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professor, implementados em regime de colaboração com entes e federados; e

De acordo com a portaria, a implantação do Sistema de Formação Continuada de Professores seria gradativa, observadas as necessidades de formação continuada dos sistemas de ensino dos entes federados.

Com vistas a atender às diversas políticas de formação docente, em 6 de fevereiro de 2006 é aprovada a Lei nº 11.273, que “autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica” por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Oliveira e Leiro (2019) explicitam que:

Podem ser contemplados professores em formação de cursos de formação inicial em serviço e de cursos de formação continuada, ambos para professores da EB, além dos professores que participam de projetos de pesquisas que busquem desenvolver metodologias educacionais para a formação docente e para a Universidade Aberta do Brasil (OLIVEIRA e LEIRO, 2019, p. 7).

Novas diretrizes também são construídas para os cursos de Pedagogia, instituída como Licenciatura, com o intuito de assegurar a articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento no campo educacional. No bojo das reformas da educação brasileira, publicada em 15 de maio de 2006, a Resolução CNE/CP nº 1, que “Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura”, referenda, em seu artigo 2º, sua aplicação “à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”.

O que fica claro, como nos afirmam Aguiar, Brzezinski, Freitas, Silva e Pinto (2006, p. 831), é que:

A perspectiva que se apresenta para o curso de pedagogia é de uma formação que favoreça a compreensão da complexidade da escola e de sua organização; que propicie a investigação no campo educacional e, particularmente, da gestão da educação em diferentes níveis e contextos. A pesquisa, a produção do

conhecimento no campo pedagógico e o estudo das ciências que dão suporte à pedagogia e a própria reflexão sobre a pedagogia como ciência certamente deverão estar presentes no processo formativo a ser desenvolvido nesse curso, concomitantemente ao estudo a respeito da escola, da prática educativa e da gestão educacional (AGUIAR, BRZEZINSKI, FREITAS, SILVA e PINTO, 2006, p. 831).

O anseio das autoras é o de que não seja rotina situações como as relatadas por Lenira (2015), formada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Lenira (2015, p. 5) considera não ter obtido uma formação inicial que abarcasse os temas necessários a uma boa atuação como docente:

“Como graduanda de Pedagogia, um dos temas que mais me causou expectativas ao longo do curso foi a prática docente. Apesar disso, não creio que tenhamos ouvido, lido e aprendido tudo o que precisávamos para começar a exercer a docência sem dificuldades, não considero que saíamos da graduação de qualquer curso de Pedagogia realmente preparados.”

Visando atender o disposto no PNE a respeito da necessidade de se expandir a oferta de cursos de Educação Superior pelo país, nesse mesmo ano, criou-se a Universidade Aberta do Brasil (UAB), através do decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Conforme o parágrafo único do artigo 1º do decreto, os objetivos do SistemaUAB são:

I – Oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;

II – Oferecer cursos superiores para a capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

III – Oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;

IV -Ampliar o acesso à educação pública;

V – Reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;

VI – Estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e

VII – Fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.

Barreto (2015) sinaliza que alguns objetivos não foram plenamente alcançados e aponta as causas para a disputa entre as matrículas nas instituições públicas e privadas de Ensino Superior. Em relação a isso, ela afirma que:

A equivalência da educação a distância à educação presencial desencadeia o crescimento das matrículas nas instituições privadas em proporções muito maiores que nas públicas, e isso a despeito dos esforços também despendidos pelas IES estaduais para a expansão das matrículas nas duas modalidades (BARRETO, 2015, p. 685).

Em 2007, uma série de ações foram organizadas pelo Governo Federal, priorizando a melhoria da qualidade na educação básica. Inicialmente foi lançado o Plano de Metas Todos pela Educação⁶, por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril. O Plano foi apresentado como “a conjunção dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica” (BRASIL, 2007).

Aos entes federados que assumissem⁷ ao Plano de Metas, era dada uma contrapartida do Governo Federal, técnica e/ou financeira, para a implementação das diretrizes expressas no artigo 2º do decreto citado, que, no tocante à formação de professores, determinava que seria necessário “instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação” (BRASIL, 2007).

O apoio dado pela União obedeceu a alguns critérios de prioridade e a exigência da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR), que se constituiu de um diagnóstico local, realizado por uma equipe técnica, e organizado a partir de quatro eixos: gestão educacional, formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar, recursos pedagógicos e infraestrutura física.

Na mesma data em que foi criado o Decreto nº 6094, também foi criado o Decreto nº 6096, que instituiu “o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), possibilitando o aumento de oferta de vagas nos

⁶ O Plano de Metas Todos pela Educação expressa a crescente participação do setor privado na proposição das políticas educacionais no país.

⁷ Cabe ressaltar que todos os entes federados aderiram ao Plano de Metas Todos pela Educação.

diversos cursos de licenciatura nas universidades federais do país.

Em 20 de junho de 2007, através da Lei nº 11.494, foi regulamentado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)⁸, extinguindo o FUNDEF e estendendo para os professores da Educação Infantil e Ensino médio os fundos anteriormente destinados apenas aos professores do Ensino Fundamental.

Nesse mesmo ano, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) passou por duas importantes mudanças que influenciariam diretamente a formulação de políticas de formação dos docentes da Educação Básica a partir da Lei nº 11.502, criada em 11 de julho, e do Decreto nº 6.316, aprovado em 20 de dezembro⁹.

A primeira foi motivada pela aprovação da Lei nº 11.502, em 11 de julho, que modifica as competências da CAPES. Segundo essa legislação, passou a ser responsabilidade da CAPES, de acordo com o artigo 2º, subsidiar “o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento tecnológico do País”. O parágrafo 2 merece detalhado destaque, pois determina que:

No âmbito da educação básica, a CAPES terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas e privadas, a formação inicial e continuada de profissionais do magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observando, ainda, o seguinte:

I – Na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância;

II – Na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância.

⁸Esse fundo transitório, com data para finalizar em 31 de dezembro de 2020, por impactar diretamente no desenvolvimento das políticas de formação, foi prorrogado até o ano de 2023, visto que ainda são necessárias discussões de propostas que substituam o aporte financeiro realizado.

⁹ Ambas as legislações permitiram o processo de origem de diversos projetos voltados para a formação de professores da Educação Básica, entre eles o Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II, foco dessa tese.

A segunda é referente ao Decreto nº 6.316, de 20 de dezembro de 2007, que “aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e dá outras providências”. No parágrafo 2º do artigo 2º, fica especificado que:

No âmbito da educação básica, a CAPES terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas e privadas, a formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica, e, especialmente:

I - Fomentar programas de formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica com vistas à construção de um sistema nacional de formação de professores;

II - Articular políticas de formação de profissionais do magistério da educação básica em todos os níveis de governo, com base no regime de colaboração;

III - Planejar ações de longo prazo para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica em serviço;

IV - Elaborar programas de atuação setorial ou regional, de forma a atender demanda social por profissionais do magistério da educação básica;

V - Acompanhar o desempenho dos cursos de licenciatura nas avaliações conduzidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP;

VI - Promover e apoiar estudos e avaliações necessários ao desenvolvimento e melhoria de conteúdo e orientação curriculares dos cursos de formação inicial e continuada de profissionais de magistério;

VII - Manter intercâmbio com outros órgãos da Administração Pública do País, com organismos internacionais e com entidades privadas nacionais ou estrangeiras, visando promover a cooperação para o desenvolvimento da formação inicial e continuada de profissionais de magistério, mediante a celebração de convênios, acordos, contratos e ajustes que forem necessários à consecução de seus objetivos (BRASIL, 2007).

Para Oliveira e Leiro (2019, p. 10), “o uso desses recursos e tecnologias da EaD, apesar da indicação de preferência da modalidade presencial para a formação inicial, tem relação direta com a expansão dos programas desenvolvidos pela UAB”, demonstrando as fragilidades da política de formação inicial e continuada.

Foram os recursos oriundos da UAB que possibilitaram Neuzilene (2017) e Hydeê (2014) a realização da formação em Pedagogia na UERJ, por intermédio do Consórcio Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ). Esse consórcio é uma parceria formada entre a UAB e a Secretaria de Estado de Ciência e

Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro, com o objetivo de oferecer cursos de graduação a distância, semipresenciais, para todo o estado.

Para Neuzilene (2017, p. 5) as dificuldades deram-se no ingresso, como ela mesma relata:

“Vi nesse vestibular a oportunidade de retomar todos os meus sonhos e projetos de minha vida, esperei ansiosamente pelo dia do vestibular, porém, devido há muitos anos sem estudar, não consegui ser aprovada no primeiro, mas minha dedicação aumentou ainda mais no vestibular seguinte e no ano de 2011 ingressei no curso de Pedagogia da UERJ pelo CEDERJ.”

Hydeê (2014, p. 6), por sua vez, narra as dificuldades encontradas ao longo de sua formação:

“Estudei com afinco e consegui passar no vestibular do CEDERJ para estudar Pedagogia na UERJ, na modalidade semipresencial. Fiquei numa alegria incontável, pensando “vou aprender mais, vou conseguir me graduar numa universidade pública, uhu!”. (...) Eu passei (como disse) para cursar na modalidade semipresencial, porém quase tive que cursá-la a distância. Era cotista, por ser negra (embora ache que deveria ser cotista por, além de ser negra, ser mulher e ser pobre) e na qualidade (ou defeito) de cotista, deveria ser auxiliada com uma bolsa a qual me possibilitasse a frequência às tutorias ao menos aos sábados, que era quando se concentravam a maior quantidade de tutorias. Só que até para ir aos sábados era difícil, pois em primeiro lugar tinha a passagem de ida e volta, depois tinha a alimentação, pois é muito difícil ficar de 9h às 16h sem alimentação, acredite.”

Estamos diante de outra faceta da formação de professoras, o custo da formação, mesmo quando o curso é realizado em instituições públicas. Percebemos que diversos fatores, entre eles o financeiro, contribuem para a expansão da formação em nível

superior na modalidade de educação a distância.

O relato de Hydeê (2014) reforça as fragilidades da política de educação a distância para a formação de professoras diante de tantas expectativas por parte dos órgãos responsáveis por seu encaminhamento quanto pelos interessados. De acordo com Barreto (2015, p. 684), essas fragilidades se devem à “rápida expansão dos cursos de educação a distância e grande improvisação do seu projeto pedagógico, da infraestrutura de apoio e do acompanhamento dos estudantes, bem como a elevada evasão registrada”.

Dando prosseguimento à nova função da CAPES, foi associada a ela, no âmbito de sua estrutura, o Conselho Técnico-Científico da Educação Básica. Esse órgão foi formado por 31 membros, entre profissionais do Ministério da Educação (MEC), especialistas, representantes de instituições de ensino superior e pesquisa. Junto ao Conselho Técnico-Científico da Educação Básica, foram vinculados mais dois órgãos: a Diretoria de Educação Básica e a Diretoria de Educação a Distância. Entre as diversas atribuições designadas ao Conselho Técnico-Científico da Educação Básica, uma das mais importantes referia-se à criação do Sistema Nacional de Formação de Professores, do qual resultou a publicação do Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009.

O decreto citado institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica que, no seu artigo 3º, apresenta como objetivos:

- I – Promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;
- II – Apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior.
- III - Promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;
- IV - Identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;
- V - Promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;
- VI - Ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial;
- VII - Ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas

de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;

VIII - Promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo;

IX - Promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos; e

X - Promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais (BRASIL, 2009).

Para o cumprimento desses objetivos, o artigo 4º propõe a “criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios e por meio de ações e programas específicos do Ministério da Educação”. Os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente foram criados a partir da Portaria nº 883, de setembro de 2009, com a função de organizar a formação inicial e continuada dos docentes da Educação Básica.

Sendo presidido pelo Secretário de Estado da Educação, e composto por representantes do MEC, das secretarias estaduais e municipais de educação e instituições públicas de ensino superior, estes fóruns tinham como função a análise dos diagnósticos elaborados pelos diferentes órgãos que o compunham, a fim de criar planos estratégicos que atendessem às necessidades e demandas da formação de professores de cada ente federado.

Os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente tiveram uma curta duração. Em embasado estudo a respeito da constituição e funcionamento dos Fóruns nos estados brasileiros, Locatelli e Diniz (2019) pontuam que:

Os fóruns não se constituíram como permanentes: alguns não tiveram uma existência efetiva, como já relatamos, outros oscilaram em função das mudanças políticas nos Estados, e outros nunca conseguiram regularidade em seu funcionamento. Além disso, pelo que se pode constatar por meio dos registros, apenas um fórum realizou reunião em 2015, e poucos conseguiram estender suas atividades até 2016, portanto, não houve nenhum encerramento das atividades dos fóruns; eles simplesmente sucumbiram (LOCATELLI e DINIZ, 2019, p. 56).

No estado do Rio de Janeiro não foi diferente. Desde sua criação, por meio do Decreto nº 42.741, de 13 de dezembro de 2010, que “instituiu o Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente no âmbito do Estado do Rio de Janeiro”, foram realizadas apenas cinco reuniões: 8 de abril de 2010, 14 de maio de 2010, 14 de dezembro de 2010, 3 de agosto de 2011 e 27 de setembro de 2017¹⁴.

Oliveira e Leiro (2019) resumem os problemas mais comuns encontrados como motivadores para a não continuidade dos Fóruns nos diversos estados:

Dificuldades dos Fóruns na gestão das informações sobre a formação oferecida (centralizados na Capes); configuração e instalação de acordo com interesses políticos; ausência de planos estaduais e municipais na maioria dos entes federados; dificuldades administrativas; inoperância dos Fóruns para assumir atribuições de acompanhamento e avaliação das políticas que engendram, funcionando, em alguns casos, muito mais como avaliadores das ações impostas; dificuldades dos professores/cursistas na permanência nos cursos, pelo descumprimento de auxílio pelos municípios; insuficiência de docentes e técnicos administrativos nas instituições públicas formadoras (OLIVEIRA e LEIRO, 2019, p. 13).

Apesar disso, em 30 de junho de 2009, por meio da Portaria nº 9, foi criado o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que deveria ser gerido pela CAPES, secretarias dos estados e dos municípios, por intermédio dos Fóruns. O PARFOR foi uma política criada para fomentar cursos de ensino superior a professores que não possuíam a graduação, para professores licenciados que atuavam fora da área de formação e para formar bacharéis sem licenciatura.

Reconhecendo a importância do PARFOR, enquanto política de formação de professores, Zanlorenzi e Leite (2019) afirmam que:

O PARFOR foi implantado em caráter emergencial em todo país, sendo que até 2012, segundo a CAPES, o PARFOR implantou 1.920 turmas em todo país e contando com 54.000 professores da educação básica frequentando os cursos do PARFOR, localizada em 397 municípios brasileiros envolvendo 22 estados em todo território nacional (ZANLORENZI e LEITE, 2019, p.83).

Após 10 anos de sua criação, em 2019, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica implantou 3.043 turmas, com mais de 100 mil professores matriculados em 104 diferentes instituições de ensino superior, localizadas em 510 municípios.

¹⁴ Não foram encontrados, até o final deste estudo, registros de reuniões posteriores.

A partir do segundo semestre de 2009, ocorreu a alteração do artigo 62 da LDBEN, por meio da Lei nº 12.056, de 13 de outubro. Foram acrescentados três parágrafos ao artigo citado a saber:

1º A união, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância (BRASIL, 2009).

Outra determinação que impactou a formação continuada de professores da Educação básica no mesmo ano, foi expressa pela Portaria nº 1.129, de 27 de novembro do mesmo ano, que concebeu a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica, constituída por instituições públicas de ensino superior, instituições de ensino superior comunitárias e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Em 2011, a Portaria nº 1.129, de 27 de novembro de 2009, é revogada e em seu lugar é instituída a Portaria nº 1.328, de 22 setembro. Com isso, a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica passa a se denominar Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade “formular, coordenar e avaliar as ações e programas do Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

É no bojo desse cenário que, em 21 de outubro de 2011, é lançada a Portaria nº 206 pela CAPES, criando o Programa de Residência Docente no Colégio Pedro II. A proposta é fruto de um projeto elaborado por educadores do Colégio Pedro II, através do Processo 23038.001930/2011-10, com o objetivo de:

- I. Validar o impacto da oferta de uma proposta inovadora para a formação continuada dos professores da rede pública de educação básica, a partir da experiência do Estado e do Município do Rio de Janeiro;
- II. Oportunizar o compartilhamento, mediante imersão no cotidiano do Colégio Pedro II, a vivência educacional da instituição, oferecendo ao recém-licenciado uma formação complementar em questões de ensino

e aprendizagem da área ou disciplina e em aspectos da vida escolar;

- III. Propor aos professores da educação básica uma vivência profissional orientada que propiciará o acompanhamento de ações pedagógicas, o desenvolvimento da autonomia na produção e na aplicação de estratégias didáticas, a internalização de preceitos e normas éticas e o estímulo à reflexão crítica a respeito da ação docente;
- IV. Promover e fomentar a articulação do Colégio Pedro II com a rede pública de educação básica, estendendo a essa a tradição e a experiência do Colégio, contribuindo para elevar o IDEB e o padrão de qualidade da educação básica no estado.

O recorte histórico, realizado até o momento, no âmbito das políticas públicas, com enfoque na formação de professoras de Anos Iniciais, revela um embate de conteúdos, conceitos e discursos no campo educacional ao longo do tempo. O cenário político por vezes mostra-se favorável ou desfavorável às tendências e interessessociais, econômicos e culturais de diferentes grupos de educadores.

De consenso, apenas percebe-se proposições no intuito de aumentar as possibilidades de melhoria do trabalho docente visando maiores impactos na qualidade da educação, ora através de normatizações de caráter geral descontextualizadas das diversas realidades e necessidades dos docentes, ora através de projetos não padronizados de formação continuada, mas de curto investimento financeiro.

A partir da leitura dos objetivos do Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II, é possível perceber um posicionamento da instituição no sentido de construir uma proposta que apontasse para a superação da dicotomia entre teoria e prática, ao oferecer uma formação continuada inovadora, a partir de experiências compartilhadas através de vivências complementares de âmbito pedagógico, metodológico e curricular, nas áreas de ensino e aprendizagem, visando à melhoria da qualidade da educação pública do Estado do Rio de Janeiro.

Contudo, os textos legais não são neutros. Antes, são produto e produtores de significados. E como com qualquer texto legal, é necessário refletirmos sobre o que não está dito. Não necessariamente escondido, mas não revelado. Os textos legais desvelam contextos preliminares, intenções complementares, articulam entendimentos e limites. Mas para além do que está posto ou implícito nos textos legais voltados para a formação docente estão as trajetórias docentes.

As narrativas das professoras são trazidas para tensionar as reflexões e nos ajudar a compreender, em meio a todo esse arcabouço, os impactos e complexidades dessas políticas nas formações e nos cotidianos escolares. Ao registrar seus processos formativos, as ações vivenciadas e reflexões desse processo, as professoras conhecem e rememoram as próprias histórias de vida.

As narrativas revelam as práticas das professoras, em diferentes momentos de sua formação. Algumas trazem as lembranças de um tempo em que a profissão de professora de Anos Iniciais nem era cogitada por elas. Isso só é possível pois, segundo Benjamin (1985, p. 204), a narrativa é atemporal, sem necessidade de explicação e com a característica de se renovar. “Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver.”

Algumas dessas experiências foram explicitadas aqui nesse capítulo que se propõe, não apenas a demarcar historicamente a construção das políticas de formação docente, mas demonstrar, através das narrativas, seus impactos pessoais, profissionais e pedagógicos, ressaltando a articulação a nível micro e macro dessas políticas públicas no cotidiano dos sujeitos para os quais elas foram pensadas. Segundo Certeau (1994):

A presença e a circulação de uma representação (ensinada como o código da promoção sócio-econômica por pregadores, por educadores ou por vulgarizadores) não indicam de modo algum o que ela é para seus usuários. É necessário analisar sua manipulação pelos praticantes que não a fabricam. Só então é que se pode apreciar a diferença ou a semelhança entre a produção da imagem e a produção secundária que se esconde nos processos de sua utilização. (CERTEAU, 1994, p.40)

Como percebido, as trajetórias aqui narradas convergem com os textos legais, não para confirmá-los nem tampouco para refutá-los, mas para revelá-los. As narrativas contextualizam o processo histórico, suas consequências sociais e históricas. E não o contrário.

CAPÍTULO II

O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA DOCENTE DO COLÉGIO PEDRO II A PARTIR DAS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS

O homem estava sentado sobre uma lata na beira de uma garça. O rio Amazonas passava ao lado. Mas eu queria insistir no caso da rã. Não seja este um ensaio sobre orgulho de rã. Porque me contou aquela uma que ela comandava o rio Amazonas. Falava, em tom sério, que o rio passava nas margens dela. Ora, o que se sabe, pelo bom senso, é que são as rãs que vivem nas margens dos rios. Mas aquela rã contou que estava estabelecida ali desde o começo do mundo. Bem antes do rio fazer leito para passar. E que, portanto, ela tinha a importância de chegar primeiro. Que ela era por todos os motivos primordial. E quem se faz primordial tem o condão das primazias. Portanto era o rio Amazonas que passava por ela. Então, a partir desse raciocínio, ela, a rã, tinha mais importância. Sendo que a importância de uma coisa ou de um ser não é tirada pelo tamanho ou volume do ser, mas pela permanência do ser no lugar. Pela primazia. Por esse viés de primordial é possível dizer então que a pedra é mais importante do que o homem. Por esse viés é que a rã se achava mais importante do que o rio Amazonas. Por esse viés, com certeza, a rã não é uma criatura orgulhosa. Dou federação a ela. Assim como dou federação à garça quem teve um homem sentado na beira dela. As garças têm primazia (BARROS, 2008, p. 49).

Neste capítulo pretendo abordar a origem, a implantação e os aspectos organizativos e estruturais do Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II. Para isso, trilharei um caminho diferente do realizado no capítulo I desta tese, onde é possível ver registrada a trajetória da formação de professores de Anos Iniciais a partir dos documentos oficiais, pautados nas legislações existentes, e nas narrativas dos sujeitos da pesquisa, recolhidas de seus memoriais.

Podemos afirmar que esse tipo de apresentação, apesar de não ser uma forma tão comum de se condizer um capítulo acadêmico, necessariamente não se consolida como uma ruptura com o modelo em voga. Inclusive, segundo Certeau (1994), essa abordagem já foi utilizada por diversos autores:

A narrativização das práticas seria uma “maneira de fazer” textual, com seus procedimentos e táticas próprios. A partir de Marx e Freud (para não remontar mais acima), não faltam exemplos autorizados. Foucault declara, aliás, que está escrevendo apenas histórias ou “relatos”. Por seu lado, Bourdieu toma relatos

como a vanguarda e a referência de seu sistema. Em muitos trabalhos, a narratividade se insinua no discurso erudito como o seu indicativo geral (o título), como uma de suas partes (“análises de casos”, “histórias de vida” ou de grupos etc.) Aparece aí sempre de novo. Não seria necessário reconhecer-lhe a legitimidade científica supondo que em vez de ser um resto ineliminável ou ainda a eliminar do discurso, a narratividade tem ali uma função necessária, e supondo que “uma teoria do relato” é indissociável de uma teoria das práticas, como a condição ao mesmo tempo que sua produção? (CERTEAU, 1994, p. 152-153).

Parto do pressuposto, trazido na poesia A rã de Manoel de Barros, sobre o que é primordial. Do latim *primordialis*, é relativo a primórdio, significa “o que está na origem, algo muito importante, essencial”. Por isso, partirei das experiências, das narrativas relatadas pelos cursistas do Programa de Residência Docente para apresentá-lo.

Porém, alguém pode questionar: se as narrativas são decorrentes da participação no PRD, a lógica não seria iniciar pela implantação e constituição do programa ao invés das experiências produzidas e vivenciadas no mesmo? Se isso acontecer, já adianto a minha resposta afirmando que entendo que não.

E com isso não estou negando que as narrativas são resultantes das experiências vividas no PRD, mas concordando com Manoel de Barros que “quem se faz primordial tem o condão das primazias”. Enfatizo, portanto, que o primordial, nesse caso, são os sujeitos que buscam a formação inicial e continuada de professoras para o enfrentamento dos graves problemas educacionais de nosso país.

Escolho trazer as narrativas por compreendê-las como um outro modo de *fazer pensar* os processos de formação continuada das professoras de Anos Iniciais do Ensino Fundamental no PRD. Segundo Certeau (1994, p. 152), “as maneiras de fazer não designam somente atividades que uma teoria tomaria como objetos. Essas maneiras organizam também a sua construção”.

Corroborando com o autor citado, Guedes (2018, p. 8), ao debruçar-se sobre as narrativas de professoras cursistas de Anos Iniciais do PRD, em sua tese de doutorado, ressalta que, nesse feitio, a escrita “é concebida como um processo, que simultaneamente, é formador, responde a uma formação e ainda, a altera”.

Como pesquisadora, tenho me dedicado a pensar em outras possibilidades de produção de saberes, a partir das teorias de estudiosos como Lander (2005), que defende haver diferentes formas de construção de conhecimentos, para além dos pressupostos

epistemológicos apregoados pelo eurocentrismo. Segundo esse autor, o conhecimento proveniente da ciência moderna, apesar de ser a forma mais difundida e validada de conhecimento nas sociedades ocidentais, não é a única, a despeito do arcabouço matemático e quantificável que o sustenta.

Segundo Quijano (2010), desde o século XVII, o modo de produção do conhecimento difundido e privilegiado foi aquele capaz de atender especificamente a medição de elementos e fatores e controlar as relações entre os indivíduos e a natureza, necessidades intrínsecas do sistema capitalista.

Mesmo a estatística praticamente não leva isso em conta, pois ela se contenta em classificar, calcular e tabular as unidades “léxicas”, de que se copõem essas trajetórias, mas às quais não se reduzem, e em fazê-lo em função de categorias e taxonomias que lhe são próprias. Ela consegue captar o material dessas práticas, e não a sua *forma*; ela baliza os elementos utilizados e não o “fraseado” devido à bricolagem, à inventividade “artesanal”, à discursividade que combinam elementos, todos recebidos, e de cor indefinida. Decompondo essas “vagabundagens” eficazes em unidades que ela mesma define, recompondo segundo seus códigos os resultados dessas montagens, a enquete estatística só “encontra” o homogêneo. Ela reproduz o sistema ao qual pertence e deixa fora do seu campo a proliferação das histórias e operações heterogêneas que compõem os *patchworks* do cotidiano. A força dos seus cálculos se deve à sua capacidade de dividir, mas é precisamente por sua fragmentação analítica que perde aquilo que julga procurar (CERTEAU, 1994, p. 45).

Santos (2004, p. 781) defende que, “para haver mudanças profundas na estruturação dos conhecimentos é necessário começar por mudar a razão que prescinde tanto aos conhecimentos como à estruturação deles”.

Portanto, creio que uma possibilidade contra epistemológica só será possível a partir de uma outra postura por parte dos pesquisadores na tentativa de atender a prerrogativa trazida por Mignolo (2002, p. 705) de que “uma das principais tarefas para o futuro é continuar a trabalhar no desfazer do diferencial colonial e da colonialidade do poder; isto é, continuar a trabalhar na descolonização do conhecimento em diferentes esferas”. Entendo como prerrogativa e me considero parte desse coletivo de pesquisadores que tem se preocupado em produzir conhecimentos para além dos cânones da ciência moderna nas escolas e nas universidades.

A escola pública e a universidade pública, *locus* de anúncio dos sujeitos dessa pesquisa, dos cursistas do PRD e da pesquisadora são espaços em disputa. São espaços onde, geralmente, não nos sentimos completamente à vontade, visto que, para atender a

essa lógica capitalista, não são espaços para todos e, principalmente, não são para *nós*. Para definir o *nós*, aproprio-me de Santos (2007, p. 19), que nos ajuda a compreender parte dessa história quando afirma que o problema “para quem vive no Sulé que as teorias estão fora do lugar: não se ajustam realmente a nossas realidades sociais”.

Compreender que a “nossa” escola e a “nossa” universidade pública foram organizadas e estruturadas a partir de estudos, conceito, teorias e padrões que não os nossos, que não atendem as características do nosso povo e as nossas necessidades foi o ponto de partida para minha prática militante em educação há anos, e tem sido um desafio cotidiano. Por isso, utilizarei metáforas espaciais na perspectiva de tentar demonstrar como as experiências vivenciadas e narradas pelas professoras cursistas expressam o contexto do PRD.

A opção pelas metáforas espaciais não se deu de maneira aleatória, obviamente. Descende da compreensão de que é possível romper com essa lógica eurocêntrica que privilegia as análises da realidade a partir do momento histórico, e legitimar outras formas de produção de conhecimento, a partir das reflexões realizadas através da leitura das narrativas contidas nos diversos memoriais, observando a complexidade de sua estrutura e as questões que emergem.

Bakhtin (2010) nos previne que:

Toda a filosofia contemporânea nasceu do racionalismo e está inteiramente impregnada do preconceito do racionalismo – inclusive lá onde deliberadamente procura se libertar dele – segundo o qual somente o que é lógico é claro e racional – quando ao contrário disso, o lógico é espontâneo e obscuro fora da consciência responsável, como é próprio de tudo que existe para si. A clareza e a necessária coerência lógica, separadas do centro unitário e singular da consciência responsável, são forças obscuras e elementares, precisamente por causa da lei da necessidade imanente própria do que é logicamente válido (BAKHTIN, 2010, p. 77-78).

E Certeau (1994) corrobora ao afirmar que:

Tudo parece igual na estrutura onde se introduz o pormenor que lhe muda, porém, o funcionamento e o equilíbrio. As análises científicas contemporâneas, que inscrevem as memórias nos seus “quadros sociais”, ou as técnicas clericais que, na Idade Média, a transformaram habilidosamente em uma composição de lugares e que assim prepararam a mutação moderna do tempo em espaço controlável, esquecem-lhe ou lhe recusam os rodeios, mesmo que apresentem o interesse maior de explicar por que procedimentos e por que razões estratégicas legítimas a ocasião – este instante indiscreto, este veneno – foi controlada para a espacialização do discurso erudito. Incessantemente, a escritura científica, constituição de um lugar próprio, reconduz o tempo, esse fugitivo, à

normalidade de um sistema observável e legível (CERTEAU, 1994, p. 165).

No entanto, assumir as semelhanças em diferentes espaços e as dissimilaridades num mesmo espaço na pesquisa acadêmica, só é possível a partir da compreensão de que existe uma “contextura espacial, física e simbólica que nos tem escapado pelo facto de nossos instrumentos analíticos estarem de costas viradas para ela, mas que, vemos agora, é a chave da compreensão das relações sociais” (SANTOS, 2007b, p. 197).

Bakhtin (2010), referendando esse pensamento, nos esclarece que:

A capacidade de *ver o tempo*, de *ler o tempo* no rolo espacial do mundo, por outro lado, de perceber o preenchimento do espaço não como fundo imóvel e um dado acabado de uma vez por todas, mas como um todo em formação, como acontecimento; é a capacidade de ler os *indícios do curso do tempo* em tudo, começando pela natureza e terminando pelas regras e ideias humanas (até conceitos abstratos) (BAKHTIN, 2011, p. 225).

As metáforas espaciais, para Santos (2007b), nos auxiliam nesse rompimento, pois elas são representações privilegiadas que agregam as marcações temporais e referem-se:

Simultaneamente, à convocação de um espaço específico que confere uma materialidade própria às relações sociais que nele têm lugar. A sucessão de espaços que percorremos e nos percorrem deixando em nós as marcas que deixamos neles (SANTOS, 2007b, p. 194).

O Colégio Pedro II é habitado cotidianamente por diferentes narrativas e sujeitos que constroem diferentes representações de tempo sobre aquele lugar. Nada permanece imune, se esgota ou finda. Como diria Bakhtin (2011) sobre os estudos da visão do tempo em Goethe:

A fusão dos tempos (do passado com o presente), a plenitude e a precisão da visibilidade do tempo no espaço, a inseparabilidade entre o tempo do acontecimento e o lugar concreto de sua realização (*Localität und Geschichte*), a relação *essencial* visível entre os tempos (o presente e o passado), o caráter criador-ativo do tempo (do passado no presente e do próprio presente), a necessidade que penetra o tempo localizado, vincula- o ao espaço e vincula os tempos entre si; por último, com base na necessidade que penetra no local, a inclusão do futuro que conclui a plenitude do tempo nas imagens de Goethe (...) (BAKHTIN, 2011, p. 244-245).

Refletindo a respeito dessa última citação e retornando ao poema, é possível perceber que, metaforicamente, é o mesmo que dizer que *a importância de uma coisa ou de um ser não é tirada pelo tamanho ou volume do ser, mas pela permanência do ser no*

lugar. Pela primazia.

Permanência não no sentido de inércia, mas no sentido de uso, de ação responsável. As narrativas configurarem-se em relatos de trajetórias pessoais, no curso de formação do PRD, revelando as interações durante a permanência naquele espaço. Por serem pessoais, afirmam-se subjetivas, e entrelaçam-se permitindo que identifiquemos pontos de congruência e discordâncias entre elas.

Essas narrativas e sujeitos produzem representações que proclamam um tempo passado através do histórico de instituição de excelência, um tempo presente de formação inicial e continuada de professores e um tempo futuro de perspectivas de melhoria da qualidade da educação pública e reivindicam autorias de tempo e espaço. Pelo exposto, entendemos o Colégio Pedro II enquanto *cronotopo* de formação.

Por isso, insisto em perseguir as justaposições, encadeamentos e atravessamentos nas diversas narrativas das professoras cursistas, através das metáforas espaciais, buscando compreender a formação continuada realizada pelo Programa de Residência Docente a partir dessas representações de tempo e espaço.

Início com a narrativa de Ana Luísa (2014, p. 2), professora cursista do programa, que relata as dificuldades encontradas por ela em sua escola de origem, a mesmo tempo que registra o que, para mim, são as motivações que a fizeram buscar o Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II:

“As dificuldades e os desafios que caracterizam a realidade da escola municipal na qual ingressei, em 2012, me conduziram a buscar o Programa de Residência Docente do Pedro II (PRD) para, através da interação com o trabalho de professores mais experientes, obter contribuições para melhorar minha prática pedagógica adequando-a ao contexto.”

Karina (2017, p. 3) demonstra enfrentar conflitos profissionais na escola de origem. Sua busca pela formação continuada, no entanto, extrapola as motivações apontadas por Ana Luísa (2014). No caso dela, não são apenas os atritos e desafios do sistema público educacional que a mobilizam, mas as aspirações que a fizeram escolher a profissão do magistério:

“Sou professora de uma turma de 3º ano em um CIEP no Morro dos Macacos. Tenho uma turma onde mais de 50% (dos alunos) são analfabetos, tenho um aluno Down, um aluno autista (sem laudo), não tenho estagiária e enfrento problemas de comportamento que influenciam diretamente na aprendizagem. Mas quando olho para minha turma percebo que estou exatamente onde eu queria estar quando em 2008 prestei meu vestibular e escolhi ser professora. Em um primeiro momento tomei um susto, mas entendi que precisava buscar um lugar onde eu conseguisse refletir sobre minha prática para conseguir usar a teoria e não o inverso. Foi então que eu me inscrevi no Programa de Residência Docente do Pedro II.”

Tanto Ana Luísa (2014) quanto Karina (2017) registram como motivação, para participar da formação do PRD, a melhoria da sua prática docente frente as mazelas do sistema educacional no qual estão inseridas. Ambas colocam no centro do processo o compromisso com a educação de qualidade para os estudantes das escolas públicas em que atuam. Me causa ânimo, portanto, que a proposição para a criação do PRD abranja esses objetivos. Segundo consta no Anuário do Programa de Residência Docente: 2012-2017:

O Colégio Pedro II, durante 174 anos, dedicou-se continuamente à Educação Básica. Desde 1837, o Colégio foi agente de inovações educacionais, tais como o Ensino Fundamental de nove anos, a Sociologia e a Filosofia como disciplinas obrigatórias do Ensino Médio e das línguas estrangeiras contemporâneas no Ensino Fundamental. Em 2011, o Colégio Pedro II foi convidado pelo então Ministro da Educação, Professor Fernando Haddad, a compartilhar sua excelência com as demais redes de ensino do país. Este compartilhar ocorreria através de um programa de formação continuada de professores, nos moldes das residências médicas, nas quais profissionais recém-formados atuariam supervisionados por outros mais experientes. No ano seguinte, era lançado, com o apoio da CAPES, o Programa de Residência Docente (PRD), tendo como público alvo os professores recém-formados e regentes de turmas nas redes públicas municipais e estadual. A seleção possuía características bem peculiares, pois buscava professores mais jovens e pertencentes ao corpo docente das escolas públicas com baixo IDEB (COLÉGIO PEDRO II, 2019, p. 28).

A citação não só corrobora as expectativas das professoras cursistas citadas, como

também dá indicadores de um processo mais longo de ações institucionais que consolidaram o Colégio Pedro II como um dos centros educacionais de referência do país. Uma dessas propostas pioneiras foi o incremento do Ensino Fundamental de 9 anos, através da expansão do Colégio, em 1984, minuciosamente descrito por França (2008):

Uma medida que, indubitavelmente, contribuiu tanto para a revitalização do Colégio, quanto para a ocorrência de sua terceira fase de expansão, foi a criação, a partir de 1984, das Unidades de Ensino do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental (na época, da Classe de Alfabetização à 4 série). A primeira, em São Cristóvão, foi inaugurada naquele ano, e as outras, sucessivamente, uma em cada ano seguinte. Assim, em 1985 foi inaugurada a Unidade Humaitá, em 1986 a Engenho Novo e, em 1987, a Tijuca. Essa expansão, além de promover a completude do Ensino Fundamental no Colégio, com sua ampliação para nove anos, mais de dez anos antes disso tornar-se um preceito legal, conferiu ao CPII um perfil mais democrático, com a presença de uma clientela mais jovem e diversificada, oriunda de diferentes classes sociais, que passaram a ter acesso ao Colégio através de sorteio para a Classe de Alfabetização, em vez dos tradicionais concursos de seleção, que, no entanto, se mantiveram restritos ao ingresso de alguns alunos na 5ª série do Ensino Fundamental (atual 6º ano) e no 1º ano do Ensino Médio, a fim de complementação do quadro discente (FRANÇA, 2008, p.79-80).

Percebemos que a notabilidade da instituição excede a própria em diferentes níveis. Ao compartilhar sua experiência, Manoela (2017, p. 3) nos conta que frequentou o Colégio Pedro II em dois diferentes momentos enquanto aluna: na Educação Básica e na Pós-graduação. Sua relação, enquanto aluna do Ensino Fundamental, com o Colégio Pedro II é carregada de pertencimento e memórias afetivas que, segundo ela, definiram suas escolhas profissionais:

“Foi lá que aprendi a importância do conhecimento, a pensar sobre as coisas, as pessoas e sobre o mundo. Foi lá que me apaixonei pela escola! O Pedro II despertou em mim a vontade de não querer sair do espaço escolar, foi nesse movimento, que um dos orientadores educacionais me apresentou o curso de Pedagogia.”

De maneira sucinta, Manoela (2017) nos demonstra o quanto rememorar as experiências vivenciadas na Educação Básica, sentindo-se como parte daquele espaço, mesmo depois de ter saído há tanto tempo, conduziram-na de volta ao Colégio Pedro II como aluna da especialização anos mais tarde. Ela considera o Colégio Pedro II como a instituição que a ensinou a amar o estudo e demonstra alegria pela oportunidade de poder

retornar a ele para aperfeiçoar a sua prática profissional (MANOELA, 2017). E é exatamente essa base que o PRD pretende viabilizar às professoras cursistas. De acordo com a constituição e estrutura do programa, pode-se afirmar que:

Pedagogicamente, o Programa de Residência Docente (PRD) é uma pós-graduação *latu sensu*, com carga horária de 360 horas cumpridas ao longo do ano letivo. Durante este período, os Professores Residentes têm a oportunidade de desenvolver estratégias pedagógicas apropriadas para a realidade educacional da rede pública, criando produtos acadêmicos relacionados à prática docente, aplicáveis às suas escolas de origem e ao Colégio Pedro II (COLÉGIO PEDRO II, 2019, p. 28).

Apesar do PRD ter iniciado em 2012, a área de Anos Iniciais do Ensino Fundamental só abriu edital para o ano seguinte. Algumas modificações foram feitas naquele ano com o intuito de aprimorar e aperfeiçoar o programa de modo a atender algumas necessidades sinalizadas pelas professoras cursistas. Preliminarmente, pensado com a carga horária total de 500 horas e as professoras cursistas indicadas pelas Secretarias de Educação do Estado e dos Municípios do Rio de Janeiro, a formação passou a contar com uma carga horária de 420 horas e as professoras cursistas começaram a ser escolhidas por processo seletivo e não mais por indicação.

Segundo as percepções de Renata (2014, p. 13) o público-alvo do programa ficou definido da seguinte maneira:

“O programa é destinado a novos concursados e formados, mas tanto para os novos quanto para os professores com uma jornada mais longa e que estão dispostos a rever suas dinâmicas, trocar ideias e experiências é extremamente válido, pois conseguimos avaliar o que foi positivo, melhorar o que foi negativo e adaptar ou adequar o que precisa ser mudado em nossa rotina.”

A impressão de Renata (2014) sobre a relevância do curso para professoras iniciantes e não iniciantes é enfatizada pela descrição que a mesma faz a respeito das possibilidades oferecidas pela formação, dentre elas, a importância da troca de ideias e experiências entre os pares. Tardif et al. (1991, p. 234) corrobora as colocações de Renata (2014) ao afirmar que “os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles

são, ao contrário, formados de todos os demais, porém retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido”.

A notória potencialidade existente na troca de experiências entre os professores iniciantes e não iniciantes é evidente, mas não foi motivadora para a remodelação que os responsáveis pelo programa fizeram em relação ao perfil dos cursistas. A citação a seguir demonstra como ocorreu esse processo:

O Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II (PRD – CPII) teve em sua concepção, o objetivo precípua de aprimorar a formação do jovem professor da Educação Básica. Com o passar do tempo, verificou-se que, em razão da alta demanda por programas de formação continuada, o PRD atendia uma demanda represada do professorado. Por essa razão, a Residência Docente do Colégio Pedro II passou a atender também docentes que, embora veteranos em suas práticas escolares, vislumbravam ali a oportunidade de repensar o cotidiano profissional. Nesse sentido, o PRD constituiu-se como um programa de formação continuada realizado prioritariamente a partir da vivência e experimentação da vida escolar em um ambiente de reconhecida excelência (COLÉGIO PEDRO II, 2019, p. 28).

Apesar de não citar a importância da troca de experiências entre as professoras iniciantes e não iniciantes no âmbito das professoras cursistas, o PRD destaca a importância desta troca entre as professoras cursistas, iniciantes ou não, e as professoras supervisoras e coordenadoras da instituição como um dos pilares político-pedagógicos do programa:

O PRD reúne professores (Residentes Docentes) com professores orientadores do Colégio Pedro II (Professores Supervisores e Coordenadores de Área) de modo a proporcionar uma formação sistemática em questões de ensino-aprendizagem, assim como em aspectos do funcionamento cotidiano de uma escola. (COLÉGIO PEDRO II, 2019, p. 28).

A oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar na instituição é ressaltada por Natália (2016, p. 8). Ela acredita que apenas *“poder estar no espaço do Colégio Pedro II, fazendo as observações de aula e de seus setores, já é uma experiência enriquecedora.”*

Essa, porém, não era a opinião inicial de Hyedde (2014, p. 8-9):

“Na aula inaugural recebemos informações sobre como seria o curso, fiquei muito empolgada mais ainda com muitas dúvidas, ficaram algumas “pontas soltas”, que me levaram a pensar: ué, sei que o CPII é um colégio de

referência, contudo não acredito que só o fato de eu estar nesse espaço, observando as atividades dentro e fora (setores) de aula, vá me dar as complementações de formação que eu necessito.”

Se para Natália (2016) *estar no espaço* apresenta o sentido de completude, para Hyedde (2014) isso não parece ser determinante para concretizar uma formação de qualidade e ela expressa dúvidas sobre o fato de “estar no espaço” ser suficiente. O “estar no/nesse espaço”, mencionado pelas professoras cursistas, de fato faz parte da proposta do programa, mas na integralidade não se resume a isso:

O programa também atua na instituição de ensino de origem do residente promovendo, naquele espaço, a aplicação de novas metodologias e estratégias pedagógicas pensadas e construídas por uma parceria entre o residente e seu Supervisor e com um olhar para as diversidades de cada sala de aula (COLÉGIO PEDRO II, 2019, p. 30).

A atuação salientada na citação acima pode ser descrita como um processo de desenvolvimento do trabalho docente realizado pela professora cursista, na escola de origem, concomitantemente com a sua formação:

Alicerçado pelo tripé teoria, prática e pesquisa, o PRD possibilita que o professor faça relações entre a teoria obtida na sua formação inicial, a prática vivenciada no CPII e a pesquisa orientada por professores supervisores. Dessa forma, procura abrir novos horizontes para que o residente se torne mais reflexivo e mais proativo no seu ofício (COLÉGIO PEDRO II, 2019, p. 30).

A articulação da tríade teoria, prática e pesquisa, na formação elaborada para o PRD tem como objetivo trazer subsídios para que as professoras cursistas repensem seus processos, distanciando-se de um modelo de formação estritamente teórico, para um modelo que integre outros elementos significativos e impulsionadores da reflexão sobre o processo educativo. Com isso, teorias, saberes, experiências, práticas e sujeitos interagem com o objetivo de desenvolver estratégias e metodologias adequadas ao contexto da escola de origem de cada professora cursista.

Antes que eu possa dar continuidade a esse trabalho, é necessário que sejam feitas duas ponderações em relação ao processo de escrita que estou desenvolvendo. Tenho tentado, ao longo dessa pesquisa, como já disse no início do capítulo, pôr em xeque as formas de produção de conhecimentos que encobrem, desqualificam, ocultam e hierarquizam

sujeitos e desperdiçam ou restringem saberes. Grosfoguel (2016) nos indica a necessidade de, para isso, se pensar a partir de processos que levem em consideração o(s) lugar(es) de fala dos sujeitos falantes. Segundo eles; O fato de alguém se situar socialmente no lado oprimido das relações de poder não significa automaticamente que pense epistemicamente a partir do lugar epistêmico subalterno. Justamente o êxito do sistema-mundo moderno/colonial reside em levar os sujeitos socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial a pensarem epistemicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes. Em outras palavras, o que é decisivo para se pensar a partir da perspectiva subalterna é o compromisso ético-político em elaborar um conhecimento contra hegemônico (GROSFOGUEL, 2016, p. 19).

Começamos, portanto, a tentar pensar a partir dessa configuração buscando reconhecer esses sujeitos e considerar seus lugares de fala. Tentarei compreender e imprimir esse movimento, do meu ponto de vista tão importante para a pesquisa, através dos estudos que Bakhtin realiza sobre as obras de Dostoiévski, mais especificamente, nesse momento, a respeito do enfoque dado por esse autor as suas personagens por acreditar que esse seja um caminho epistemológico possível. Segundo Bakhtin (2015):

A personagem não interessa a Dostoiévski como fenômeno da realidade, dotado de traços típicos-sociais e caracterológico-individuais definidos e objetivos que, no seu conjunto, respondem à pergunta: “quem é ele?” A personagem interessa a Dostoiévski enquanto *ponto de vista específico sobre o mundo e sobre si mesma*, enquanto posição racional e valorativa do homem em relação a si mesmo e a realidade circundante, para Dostoiévski não importa o que a personagem é no mundo, mas acima de tudo, o que o mundo é para a personagem e o que ela é para si mesma. Trata-se de uma particularidade de um princípio muito importante da percepção da personagem, enquanto ponto de vista, enquanto concepção de mundo e de si mesma, a personagem requer métodos absolutamente específicos de revelação e caracterização artística. Isto porque o que deve ser revelado e caracterizado não é o ser determinado da personagem, não é a sua imagem rígida, *mas o resultado definitivo de sua consciência e autoconsciência*, em suma, a *última palavra da personagem sobre si mesma e sobre o mundo* (BAKHTIN, 2015, p. 62).

Com isso, buscando discutir a importância do lugar de fala na pesquisa acadêmica, não a partir do lugar físico e da realidade do sujeito da pesquisa, mas da perspectiva trazida por Bakhtin, abordarei mais especificamente a narrativa de uma das professoras cursistas: Sabrina (2016)

Em outros momentos eu acharia necessário registrar alguns elementos para situar os sujeitos na pesquisa, para justificar suas aparições e seus lugares nesse contexto. Construiria alguns parágrafos com dados que eu considerasse fundamentais, portanto, para apresentar Sabrina. Com certeza esse movimento se configuraria como um tipo de texto explicativo/interpretativo da trajetória de Sabrina.

Eu informaria que Sabrina concluiu o PRD em 2016, e é professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Que ela estudou a vida toda em escola privada como bolsista, pois era filha de uma funcionária do colégio. Que foi a única aluna negra da sua turma na Classe de Alfabetização. Que por considerar-se visionária, acreditou que aquele desejo, cultivado desde a adolescência, de mudar o mundo, conciliava com a aprovação no curso de Pedagogia da UERJ. Que apesar dos constantes apelos, de amigos e parentes, para que mudasse de profissão devido à problemática dos baixos salários e as más condições de trabalho, ela seguiu adiante.

Que sentiu que suas convicções se confirmaram desde o primeiro dia na Faculdade de Educação pois, na aula inaugural foi organizado um momento de roda de conversas entre os estudantes do curso, que lhe fizeram perceber que havia professores da rede pública e privada com o curso Normal, além de pessoas oriundas de outras profissões de diferentes classes sociais e econômicas almejando, como ela, trabalhar em prol da melhoria da qualidade da educação no Brasil.

Que durante a graduação, encantou-se com a Educação Especial e, ao se aprofundar nessa modalidade através das disciplinas eletivas, participações em congressos e outros eventos, percebeu a importância de se observar as especificidades dos processos de aprendizagens e as individualidades dos alunos.

Que seis meses após a conclusão do curso de Pedagogia, foi aprovada no concurso para o magistério da Rede Municipal do Rio de Janeiro indo trabalhar numa escola na Rocinha onde a realidade dos alunos e da comunidade foram impactantes para ela. Mas que, apesar disso, as dificuldades se transformaram em desafios e lhe trouxeram aprendizagens e afetos que ela ainda guarda.

Que ela permaneceu nessa escola por cinco anos, mas sua jornada de trabalho docente não se resumia a dedicar-se apenas àquele local. Sabrina, ao mesmo tempo em que trabalhava nessa unidade, também dava aulas de Inglês num curso privado e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) à noite. E, apesar das experiências profissionais vivenciadas nesses três espaços, ela começou a sentir falta de se aperfeiçoar pois, desde que tinha terminado a graduação, não havia buscado qualquer outra formação na sua área e por isso se inscreveu no PRD, em 2013. Porém precisou sair da escola que,

apesar de apresentar uma realidade avassaladora, a realizava enquanto professora, para migrar para uma matrícula de horário integral.

Que essa mudança, motivada por um retorno financeiro, trouxe benefícios, mas também provocou transtornos profissionais. Que apesar de ter passado a trabalhar em dois lugares, ao invés de três, sua carga horária aumentou consideravelmente. Além disso, o novo local de trabalho não era tão acolhedor nem tão bem administrado quanto o anterior, segundo a sua opinião.

Que Sabrina sentia falta das trocas entre os professores e de uma maior preocupação por parte dos gestores e colegas com o desenvolvimento e bem-estar dos estudantes. Considerava, ambas as questões, insuficientes naquele espaço.

Que foi um ano profissionalmente muito difícil para ela. Um período em que ela se sentiu muito sozinha no ambiente de trabalho e, além disso, não conseguiu concluir a formação do PRD. No ano seguinte, 2014, após refletir sobre sua trajetória profissional e acadêmica decidiu mudar de escola e exonerar a matrícula em que trabalhava na EJA. Inscreveu-se novamente no PRD em 2015, apesar de toda a frustração que carregava em relação à não conclusão em 2013.

Que...

Que...

Que...

Porém, tentando agir enquanto pesquisadora em relação ao sujeito da pesquisa como, segundo Bakhtin (2015), Dostoiévski agia na relação do autor com a personagem, compreendo que é necessário construir uma forma de registro que realmente confirme que:

Todas as qualidades objetivas estáveis da personagem, a sua posição social, a tipicidade sociológica e caracterológica, o *habitus*, o perfil espiritual e inclusive a sua aparência externa – ou seja, tudo de que se serve o autor para criar uma imagem rígida e estável da personagem, o “quem ele é” – torna-se objeto de reflexão da própria personagem e objeto de sua autoconsciência: a própria *função* desta autoconsciência é o que constitui o objeto da visão e representação do autor (BAKHTIN, 2015, p. 49).

Diante de todo esse contexto, entendo que a única maneira de situar Sabrina e, por

consequente, os demais sujeitos da pesquisa, é através de suas próprias narrativas. Sabrina (2016, p. 6-7) descreve o quanto diferentes fatores a afetaram no âmbito profissional e também no âmbito da sua formação no PRD:

“Em 2013, tive que sair da Rocinha para assumir uma matrícula de horário integral onde intensifiquei o trabalho com a Alfabetização e mantive a outra matrícula no horário da noite com a Educação de Jovens e Adultos. Passei a trabalhar em uma escola na Grande Tijuca. E neste mesmo ano fui selecionada para o Programa de Residência Docente. Naquele momento não sabia ao certo como o programa funcionava. A admiração pelas atividades que envolvem o nome do Colégio Pedro II sempre me envolveu, e com isso, apesar da carga horária reduzida, resolvi fazer a residência. Foi um ano muito difícil. Na escola em que estava inserida eram constantes as situações de descaso e abandono por parte de seus gestores, o grupo de professores era organizado em pequenos grupos e havia mínima ou nenhuma troca entre nós. Um ambiente hostil e desanimador, o qual eu não conhecia, visto que a minha experiência na Rocinha, mesmo com todas as dificuldades foi de união de todo o grupo de funcionários em prol da Educação e da escola. Segui todo aquele ano em árdua luta contra o desânimo e buscando fazer o meu trabalho da maneira mais significativa possível para meus alunos. Não consegui me manter como residente do programa. Pouco antes do final do ano letivo, me vi obrigada a abandoná-lo. Este não foi um momento fácil ou agradável, desistir não faz parte do meu comportamento, porém me vi obrigada a ser sincera com meus atos e a perceber que naquele momento não poderia ser a estudante que o programa merecia.”

Esse movimento de representação dos sujeitos da pesquisa por si só já provoca um outro movimento na minha postura enquanto pesquisadora. Não cabe dentro dessa perspectiva uma postura de interpretação, de constatação a respeito das atitudes de Sabrina (2016) ou qualquer outra professora cursista.

Qualquer atitude de minha parte nesse sentido representaria um recorte, uma tentativa de analisar a realidade apresentada e opinar sobre. Recorro então novamente a Bakhtin (2015) atrás de pistas de que caminhos trilhar mediante essa outra perspectiva. Segundo ele, diante da autoconsciência da personagem admitida pelo autor para Dostoiévski:

Além da realidade da própria personagem, o mundo exterior que a rodeia e os costumes se inserem no processo de autoconsciência, transferem-se do campo da visão do autor para o campo de visão da personagem. Esses componentes já não se encontram no mesmo plano concomitante com a personagem, lado a lado ou fora dela em um mundo uno do autor, daí não poderem ser fatores causais e genéticos determinantes da personagem nem encarar na obra uma função elucidativa. Ao lado da autoconsciência da personagem, que personifica todo o mundo material, só pode coexistir no mesmo plano outra consciência, ao lado do seu campo de visão, outro campo de visão, ao lado da sua concepção de mundo, outra concepção de mundo. *À consciência todo- absorvente da personagem o autor pode contrapor apenas um mundo objetivo – o mundo de outras consciências isônomas a ela* (BAKHTIN, 2015, p. 64).

Bakhtin (2015), através da obra de Dostoiévski, nos dá indícios de como praticar a pesquisa sem objetificar os sujeitos. Ao nos apontar o interesse pelo *ponto de vista e sobre si mesma* da personagem, ele nos faz refletir que esse movimento, também realizado pelos sujeitos da pesquisa, demonstram o quanto é importante perceber que as professoras mobilizam saberes, ao desenvolverem suas narrativas, e com isso constroem conhecimentos.

Importa a Dostoiévski *o que o mundo é para a personagem e o que ela é para si mesma*, e para o pesquisador deve importar o que cada sujeito pensa a respeito de seu universo e de si dentro desse universo. No caso dessa pesquisa, o que cada professora pensa a respeito de seu processo de formação e sobre si nesse processo. Não cabendo julgamentos, nem generalizações por parte da pesquisadora.

Segundo Bakhtin (2015), para Dostoiévsky:

Enquanto dominante artístico na construção da imagem da personagem, a autoconsciência já se basta por si mesma para decompor a unidade monológica do mundo artístico, desde que a personagem seja realmente representada e não expressa enquanto autoconsciência, ou melhor não se funda com o autor nem se torne veículo para a sua voz, desde que, consequentemente, os acentos da autoconsciência da personagem estejam realmente objetificados e a própria obra estabeleça a distância entre a personagem e o autor. (BAKHTIN, 2015, p.66)

Olhar para a personagem é olhar para o seu processo de construção de sentidos.

Ele entende que a personagem é um todo formado por diversas características, sejam elas fisiológicas, psicológicas, sociais entre outras, mas se atém ao resultado da *reflexão da própria personagem* para não incorrer em abstrações. Com isso, nos dá indícios que devemos, enquanto pesquisadores, nos aproximar dos sujeitos das pesquisas, numa perspectiva dialógica descartando qualquer outra possibilidade de relação que não essa.

Portanto, mediante a maneira que se configuram os papéis dos sujeitos da pesquisa e da pesquisadora neste trabalho, continuarei trazendo as narrativas das professoras buscando me colocar numa perspectiva dialógica com esses sujeitos buscando assim a construção de outras formas de conhecimento. Enquanto pesquisadora, nessa perspectiva, preciso compreender que as professoras cursistas narram-se e interpretam-se a si mesmas.

Na ideia de Dostoiévski, o herói é o agente do discurso autêntico e não um objeto mudo do discurso do autor. A ideia do autor sobre o herói é a ideia sobre o discurso. Por isso até o discurso do autor sobre o herói é o discurso sobre o discurso. Está orientada para o herói como a palavra, daí, dialogicamente orientado para ele. Através de toda a construção do seu romance, o autor não fala do herói mas com o herói. Aliás nem poderia ser diferente: a orientação dialógica, coparticipante é a única que leva a sério a palavra do outro e é capaz de focalizá-la enquanto posição racional ou enquanto outro ponto de vista. (BAKHTIN, 2015, p, 80)

Dando continuidade à apresentação do PRD através das narrativas das professoras, para Luciana (2016, p. 13), *“as vivências no Colégio Pedro II puderam enriquecer as práticas educativas ampliando o repertório de estratégias de ensino a serem realizadas em minha sala de aula.”* Percebo, através de suas palavras, o quanto esse processo foi produtivo para ela em relação a sua prática docente.

Isabella (2018, p. 7), nos relata que essa experiência de formação suscitou para ela outras reflexões:

“O ingresso na especialização no Colégio Pedro II, o Programa de Residência Docente, me incentivou a continuar acreditando na educação pública de qualidade, mostrando-me o quanto bons professores, com apoio educacional, recursos materiais e tecnológicos e lecionando em turmas que não são superlotadas, podem fazer acontecer. Admito que muitas vezes me senti decepcionada também, quando comparava a minha

realidade com a do CPII.”

Ponderações como a de Isabella (2018), a respeito da falta de condições de trabalho e valorização docente, são comuns nos memoriais das professoras cursistas do PRD. Se levarmos em consideração o fato de que o público-alvo inicialmente era composto por professoras iniciantes de escolas públicas com baixo IDEB, isso não deveria causar muita surpresa. Essa é uma realidade que inviabiliza um melhor desenvolvimento da atuação docente em diversos níveis. Apesar disso, Isabella (2018) demonstra refletir sobre o que é necessário para que se alcance bons resultados.

Leida (2015, p. 16-17) reforça as considerações de Isabella (2018) em seu memorial, ao comparar a realidade do campus em que realizou o PRD, com a realidade de sua escola de origem. Segundo ela:

“Os alunos do Campus de Realengo têm um aparato educacional de fazer inveja em muitas escolas particulares. Com relação à sala de Informática onde trabalho nem há computador para nós professores utilizarmos com frequência. Há na Secretaria. Mas dificilmente o professor utiliza. Ele é mais usado pela direção e secretária escolar. Quanto à sala de leitura, temos uma, bem simples, que é a mesma utilizada pelos professores e também para os alunos assistirem vídeos. Quanto aos livros, nosso acervo tem cerca de 800 livros, mas não há bibliotecário. Temos uma professora que nos atende uma vez por semana em cada sala por 40 minutos para contação de histórias, porém se faltar algum professor, ela vai para sala de aula. Em todas as escolas há dois Orientadores, um Educacional e outro pedagógico, em cada turno. Trabalho é o que não falta para eles, desde comportamento inadequado, brigas de alunos e principalmente maus tratos sofridos pelos alunos. Na escola temos também a Supervisora Escolar. Infelizmente a nossa realidade escolar é essa. No mês de novembro, duas salas foram interditadas e também um banheiro masculino pela Defesa Civil. Pelo que observamos até o final do ano não estarão sanados os problemas estruturais.”

Ao retornar às colocações a respeito da falta de condições de trabalho e valorização profissional docente pontuada por Isabella (2018) e Sabrina (2016), percebemos que alguns aspectos se relacionam em suas narrativas. A falta de condições de trabalho e a

desvalorização docente influenciam no cotidiano escolar não apenas dos docentes, mas também dos discentes.

Para Sabrina (2016), as contradições diárias ao qual o documento se refere provocaram a alteração do seu local de trabalho por questões financeiras. Além disso, a insatisfação profissional em decorrência dessa mudança, a preocupação acentuada com a qualidade da realização do trabalho docente, suas perspectivas em relação ao aperfeiçoamento profissional e os vínculos emocionais que permeiam as relações pedagógicas, também foram afetados.

Na trajetória narrada por Sabrina (2016) distinguimos movimentos que indicam o intuito de suplantar os fatores ponderados por Isabella (2018). Ao comparar a sua realidade profissional com a realidade do Colégio Pedro II, Isabela (2018) se decepciona. Parece que, para Sabrina (2016), os obstáculos que entristecem Isabella (2018) são as suas motivações, pois ela retorna ao PRD em 2015, mesmo após ter desistido em 2013, devido ao fato de não conseguir conciliar a sua carga horária de trabalho com a do programa.

Camila (2017, p. 12), nos relata o quanto a carga horária do programa também lhe gerou sérios anseios:

“Quando me deparei com uma carga horária tão extensa a ser cumprida, confesso que fiquei preocupada pois acreditei que não conseguiria conciliar os horários de trabalho e os outros cursos que realizava com as atividades ofertadas pelo Programa.”

Pelo mesmo motivo, Tatiana (2015, p. 5) quase não se inscreveu:

“Apesar do meu interesse pelo programa, resisti inicialmente a realizar a inscrição após ler o edital e verificar a carga horária que o curso exigia de cada residente, porém, após muita insistência por parte da minha mãe, acabei por me inscrever no processo seletivo.”

Mesmo assim, ao iniciar o curso, Tatiana (2015, p. 5-6) pensou em desistir:

“Após a palestra de abertura, minha primeira atividade no PRD foi um encontro com a supervisão. Foi também a primeira experiência do trajeto que eu teria de realizar

ao longo do curso, e lembro que cheguei com quase uma hora de atraso. A impossibilidade de chegar no horário marcado naquele dia só fez confirmar minha expectativa inicial de que eu não teria condições de cursar o Programa.

Chegando ao colégio, dirigi-me à secretaria da pós-graduação a fim de saber sobre os procedimentos para cancelamento de matrícula do PRD. Indagada sobre os motivos, informei, com a voz embargada, que vinha de longe, dependia de ônibus, o trânsito não ajudava e que não conseguiria chegar a tempo para os compromissos do curso, visto que no primeiro dia já me atrasei em quase uma hora.

A funcionária da secretaria procurou me acalmar, me dando esperanças de que eu conseguiria sim fazer o curso e aconselhou que eu conversasse primeiramente com a minha supervisora. Ao chegar finalmente na reunião, fui muito bem recebida pela professora Helen Silveira Jardim de Oliveira, e constatei que o atraso foi quase unânime, principalmente devido ao caos do trânsito carioca.

Mais calma, pude ouvir da supervisora os direcionamentos para o cumprimento das horas requisitadas pelo PRD, e pude perceber com a fala das outras residentes que o ajuste de tempos e rotinas seria uma dificuldade que todas nós teríamos que enfrentar.”

O acolhimento recebido por Tatiana (2015) da parte de uma funcionária da secretaria e da professora supervisora, inicialmente, foram suficientes para que ela permanecesse no programa. Mas assim como aconteceu com Sabrina (2016), Nathalia (2017, p. 12) registrou em seu memorial a existência de professoras interessadas em concluir o programa que não conseguiram.

Segundo ela, “*na entrevista duas pessoas não puderam assumir avaga, pois não dispunham de tempo para cumprir a carga horária.*” Para além dessas, ela afirma que na “*turma a Elisa e a Priscilla não concluíram as*

atividades do PRD. A Elisa desistiu tão logo iniciamos as reuniões de supervisão. A Priscilla não retornou após o Seminário Multidisciplinar.”

Quanto à questão da carga horária do programa, inicialmente o PRD foi implantado com uma carga horária de 500 horas. De 2013, até 2015, sofreu uma redução em função da dificuldade manifestada pelos cursistas em cumprirem toda a carga horária dentro de um mesmo ano letivo. De 2016 em diante, a carga horária passou a ser de 360 horas, a serem cumpridas com atividades presenciais, à distância e na escola de origem do cursista.

As atividades a serem desenvolvidas pelos cursistas dividem-se em três áreas:

- Atividades na área da docência – atividades didáticas desenvolvidas no Colégio Pedro II e na unidade escolar do cursista;
- Atividades em setores administrativos – pedagógicos do CPII – laboratório, biblioteca, secretaria, SOEP etc;
- Atividades em formação continuada – oficinas, congressos, etc.

A respeito das atividades do PRD, Aloana (2016, p. 20) considera que *“a única coisa que realmente implica, para a maioria dos professores, são os horários. A residência exige uma flexibilização entre os três turnos, o que tem sido motivo para possíveis desistências e o baixo número de inscrições.”*

Segundo explicita o Manual do Professor Residente - PRD (2018):

Para o cumprimento da carga horária, o docente deverá dispor de pelo menos:

- a) 1 a 2 turnos semanais (manhã, tarde e/ou noite) para desenvolvimento das atividades docentes administrativo-pedagógicas a serem realizadas no Campus dos Colégio Pedro II para o qual se candidatou;
- b) 1 a 2 turnos semanais (manhã, tarde e/ou noite) para desenvolvimento das atividades em formação continuada que usualmente acontecem nos Campi do colégio Pedro II;
- c) 40 horas, ao longo do ano letivo, na sua instituição de origem para aplicação de projetos desenvolvidos no âmbito do PRD.

Neuzilene (2017, p. 20) concorda com Aloana (2016), segundo ela:

“Essa caminhada através da residência docente muitas vezes é um pouco árdua para a maioria dos professores devido a carga horária. A exigência de uma

flexibilização de horários entre os três turnos e a necessidade de se cumprir todas as exigências em um curto espaço de tempo dificulta a permanência no programa e acredito ser uma das possíveis causas de desistência e abandono.”

Já Camila (2017, p. 12) vê o fato de as atividades poderem ser realizadas em três turnos como uma vantagem. Para ela:

“Felizmente, os ciclos de atividades disponibilizados, ofereciam atividades no turno da manhã, tarde e noite além de atividades aos sábados. A disponibilidade de atividades em todos os turnos facilita a vida do professor residente, principalmente daqueles que trabalham 40 horas semanais como eu.”

As colocações de Camila (2017) divergem das de Loana (2016) e Neuzilene (2017). Porém, as consequências apontadas por elas, *“baixo número de inscrições e evasão”* não puderam ser plenamente comprovadas. Essas informações, para além do que se registrou aqui, não são explicitadas nos demais memoriais dos Anos Iniciais. Mas em parte, no Anuário do Programa de Residência Docente, encontra-se alguns apontamentos a respeito.

De acordo com o documento citado, em 2012 não houve inscrição pois os participantes foram indicados pelas secretarias do Estado e dos Municípios do Rio de Janeiro, sendo que, de 51 inscritos, 45 concluíram o programa. Em 2013, 300 docentes se inscreveram para um pouco mais de 120 vagas oferecidas. Nesse ano, houve 142 matrículas e 79 docentes concluíram o curso. Em 2014, mais de 700 docentes se inscreveram para 180 vagas. Todas as vagas foram preenchidas através do processo seletivo, mas apenas 89 docentes concluíram o programa. Em 2015, 550 professores se inscreveram para as 200 vagas oferecidas. Foram matriculados, 198 docentes¹⁵ e desses, 67 concluíram o programa no prazo estabelecido, e outros 82 tiveram prorrogação de prazo para conclusão.

Nos anos de 2016, 2017 e 2018 foram oferecidas 128, 150 e 130 vagas respectivamente. Em 2019, pela primeira vez, foram organizados dois editais somando a

¹⁵ Segundo o edital do PRD, não há obrigatoriedade de preenchimento de todas as vagas.

oferta de 79 vagas. Apesar de não haver registro no Anuário sobre o número de inscritos nesses anos, o documento ratifica que “em todas as edições do programa até o momento, o colégio não conseguiu suprir a demanda dos inscritos interessados em participar e se qualificar” (COLÉGIO PEDRO II, 2017, p. 35).

Ao analisar as informações acima, pode-se concluir que quanto ao número de inscritos, não é possível afirmar que seja pequeno, pois extrapola as vagas oferecidas. Além disso, também não se pode afirmar que o número tenha baixado, pois é perceptível apenas oscilações registradas nos anos de 2013, 2014 e 2015. Quanto à evasão, o reduzido número de residentes concluintes, nos anos onde puderam ser computados, com exceção do ano de 2012, realmente demonstram uma alta taxa de desistência.

Segundo os cursistas concluintes, apesar de toda a problemática exposta em relação à realização do PRD, fica registrada a satisfação de o terem concluído. Seus relatos coadunam com os objetivos específicos do programa registrados na página da instituição, quando Grace (2016, p. 10) afirma que:

“Participar do programa de residência docente foi uma oportunidade única para mim, pois foi minha primeira especialização na área educacional, além do que, o programa tem um diferencial, pois como precisamos cumprir as atividades na área da docência relacionamos a teoria com a prática vivenciando situações concretas.”

Percebemos que a finalidade do programa em “contribuir para o aprimoramento do desempenho de docentes recém-formados no ambiente da escola pública e o aperfeiçoamento da competência profissional adquirida na graduação”, foi atingida. Tassia (2016, p. 10) complementa ao relatar que:

“A escolha em fazer parte do Programa de Residência Docente (PRD) ocorreu pela necessidade que sentia de buscar novos conhecimentos e de aprimoramento da minha prática docente, pois tinha apenas três anos de experiência como professora. Um fator influenciador que contribui significativamente para a decisão de cursar o programa foi o relato de boas experiências

vivenciadas por ex-residentes, colegas de trabalho, que indicaram a residência como um excelente curso de formação continuada para professores.”

Quanto ao objetivo de “capacitar os participantes para que ajam como multiplicadores em seus ambientes educacionais”, Tatiana (2015, p. 18) afirma que teve *“o prazer de poder compartilhar algumas experiências na escola de origem, de modo que alguns colegas demonstraram interesse em participar do PRD”*.

Sobre a intenção de “desenvolver estratégias pedagógicas apropriadas para a realidade educacional do estado/município”, Ana Luísa (2014, p. 12) nos revela que:

“As conversas com a supervisora no PRD e as professoras regentes do Colégio Pedro II me ajudaram a olhar com criticidade certos materiais didáticos e reconhecer que as propostas rígidas de interpretação simples e textos formatados para ensinar incomodam bastante os alunos que acham esquisito e “sem noção” determinados tipos de atividades e avaliações que, até então, preciso fazer com eles para dar conta da programação do Caderno pedagógico da rede municipal de ensino, mas que nem sempre são as mais pertinentes e adequadas ao alunado de minha unidade escolar.”

Tatiana (2015, p. 9) corrobora afirmando que:

“Todas essas vivências que experimentei durante minha residência na área de docência dos Anos Iniciais me fizeram perceber que o processo de ensino e aprendizagem pode e deve ser mais significativo se for contextualizado e se partir do conhecimento que as crianças já possuem, dentro de cada realidade escolar. Isso contribuiu profundamente para eu repensar minha prática docente, me fazendo enxergar a necessidade de mudanças e me inspirando a novas práticas em minha sala de aula, a fim de propiciar um processo de ensino aprendizagem que fizesse diferença na vida dos meus alunos.”

Tatiana (2015, p. 16) relata a motivação e o processo decorrente da escolha do tema para o Produto Final que deveriam ser “*relacionados à prática docente, aplicáveis à realidade da escola pública*”. Para ela:

“A motivação inicial para o tema foi a identificação de dificuldades frequentes na turma relacionadas à interpretação de situações-problemas e de outros enunciados e à produção autônoma de textos escritos. As dificuldades estavam, de alguma forma, ligadas à pouca prática de ensino que eu realizava no âmbito desses aprendizados escolares.”

Esse capítulo se encerra como começou: entendendo a importância das narrativas docentes dos cursistas como fator preponderante para a abordagem proposta, dando federação a elas a partir do viés epistemológico assumido com o intuito de apresentar a origem, implantação e os aspectos organizativos e estruturais do Programa de Residência Docente a partir das trajetórias relatadas pelas professoras cursistas.

Creio que foi realizado um bom percurso nesse sentido visto que, geralmente, “os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo o que acontece está a serviço da informação. Metade da arte narrativa está em evitar explicações” (Bakhtin, 1985, p. 203).

CAPÍTULO III

OS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA DOCENTE DOS ANOS INICIAIS – NARRATIVAS AVALIATIVAS

Um fotógrafo-artista me disse outra vez: Veja que o pingo de sol no couro de um lagarto é para nós mais importante do que o sol inteiro no corpo do mar. Falou mais: que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há de ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós. Assim um passarinho nas mãos de uma criança é mais importante para ela que a Cordilheira dos Andes. Que um osso é mais importante para o cachorro do que uma pedra de diamante. E um dente de macaco da era terciária é mais importante para os arqueólogos do que a Torre Eiffel. (Veja que só um dente de macaco!) Que uma boneca de trapos que abre e fecha os olhinhos azuis nas mãos de uma criança é mais importante para ela do que o Empire States Building. Que o cudo de uma formiga é mais importante para o poeta do que uma Usina Nuclear. Sem precisar medir ânus da formiga. Que o canto das águas e das rãs nas pedras é mais importante para os músicos do que os ruídos dos motores da Fórmula 1. Há um desajuste em mim de aceitar essas medidas. Porém não sei se isso é um defeito do olho ou da razão. Se é defeito da alma ou do corpo. Se fizerem algum exame mental em mim por tais julgamentos, vão encontrar que eu gosto mais de conversar sobre restos de comida com as moscas do que com homens doutos (BARROS, 2008, p. 95).

Antes mesmo de ter tentado me aprofundar a respeito dos memoriais elaborados pelos professores cursistas de Anos Iniciais, para a pesquisa, eu já desconfiava de sua importância para o desenvolvimento do programa. Ficou-me claro, desde as primeiras leituras o quanto a produção dos Memoriais Circunstanciados do Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II rompe com a lógica de subalternização do conhecimento através de sua proposição que legitima as narrativas das experiências e singularidades dos sujeitos que os produzem.

Como professora supervisora de três professoras cursistas do PRD, tive que orientar a produção de seus próprios memoriais. Para isso, além de ler as orientações do programa, procurei também realizar a leitura de alguns desses documentos de professoras cursistas que já haviam se formado. Confesso que me chamou muito a atenção a forma como as professoras se revelavam nas narrativas.

Apesar de haver uma orientação para o registro dos textos narrativos, em todos os memoriais era possível encontrar elementos que extrapolassem o direcionamento dado. Como já nos sinalizou Benjamin (1985), a narrativa é:

Num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 1985, p.205)

Apesar deste estudo tratar, com mais profundidade, das narrativas constantes no Memorial Circunstanciado, existem mais dois instrumentos formais de avaliação que compõem o Programa de Residência Docente e precisam ser abordados: o Relatório Semestral e o Produto Acadêmico Final.

O Relatório semestral compreende um relato das vivências da cursista durante os primeiros seis meses no PRD. Esse relato deve conter uma breve descrição das atividades realizadas pela cursista relacionadas à docência no Colégio Pedro II e na escola de origem, atividades relacionadas à formação continuada, propiciadas ou não pela instituição formadora, e atividades de observação e/ou atuação em setores administrativos-pedagógicos do CPII.

Ainda deve conter uma breve avaliação da cursista sobre o programa e seu desenvolvimento e, por fim, a avaliação da professora supervisora a respeito do desempenho das cursistas até o momento. Vale salientar que o relatório semestral se configura como um primeiro registro que serve de base para a construção do Memorial Circunstanciado.

O Memorial Circunstanciado, como já exposto, é resultante dos desdobramentos do Relatório Semestral apresentado pelas cursistas. Os documentos orientadores para a sua elaboração apontam que “em linhas gerais, o gênero memorial pode ser utilizado academicamente para uma reflexão sobre o percurso construtivo de algum processo de ensino-aprendizagem de forma que, ao descrever esse percurso, o autor faça uma autoavaliação de seu desempenho no processo.”

Entre suas orientações técnicas, salienta-se que o Memorial Circunstanciado deverá:

- 1- Ser escrito em Arial 12, com espaçamento 1,5, com margens (superior = 3, esquerda = 3, direita = 2, inferior = 2);
- 2- Ser escrito em primeira pessoa;
- 3- Conter de 15 a 25 páginas, sem contar os anexos;
- 4- Conter a folha de rosto conforme modelo apresentado na página seguinte;
- 5- Conter uma breve apresentação do Residente no que diz respeito a sua formação profissional e a sua experiência;
- 6- Tecer considerações sobre as três áreas do PRD (Formação Continuada, setores Administrativos Pedagógicos e Atividades de Docência), levando em conta o desempenho do residente e destacando o impacto das atividades do Programa na sua atuação docente;
- 7- Conter uma descrição do percurso de elaboração do Produto Acadêmico Final;
- 8- Conter, nos anexos, a documentação comprobatória das atividades registradas (xerox dos certificados de participação em congressos, fotos e/ou material de aplicação na escola de origem etc.);
- 9- Ser entregue na PROPPG no dia da defesa do PAF em versão encadernada e com conceito já atribuído pelo supervisor e coordenador.¹⁶

Luciene (2014, p. 2), uma das cursistas do PRD, narra como se sentiu na produção do seu memorial:

“Um memorial, para mim, é algo desafiador por remexer ideias, expor emoções, ser autor. Não é apenas um documento formal, senão bastaria apresentar o histórico. De certa forma, sinto-me insegura quanto ao que as pessoas vão pensar, ler, o que vão interpretar das linhas de um texto exclusivamente meu, baseado em minha história, escrito por mim sem respaldo teórico. Iniciei declarando esta minha dificuldade em ser autora da minha própria história, um tanto que justificando porque sempre necessito de um adiamento na entrega de trabalhos escritos, algo que deveria ser incomum para uma professora.”

¹⁶ Disponível em http://www.cp2.g12.br/posgraduacao_latosensu/prd_2013_sobre_produtos.html. Acesso em agosto de 2020.

Para além das orientações a respeito da organização espacial no papel, devidamente incorporadas aos trabalhos e meios acadêmicos, a exigência de narrar sua própria trajetória de formação em primeira pessoa, narrando-se, se apresentava para Luciene (2014) como algo fora do lugar, parecendo de menor valor.

Através de suas palavras, notamos como Luciene percebia-se: uma figura desautorizada a produzir conhecimentos. Apesar de possuir uma história cheia de experiências, ela a considera esvaziada de teorias. Seus registros através das expressões *“o que vão interpretar das linhas de um texto exclusivamente meu, baseado em minha história”* e *“escrito por mim sem respaldo teórico”*, denotam isso.

Os questionamentos e considerações de Luciene a respeito do próprio processo de elaboração do memorial, nos remetem a quanto o paradigma da ciência moderna ainda está em vigência no campo e imaginário acadêmico e o quanto a tentativa de exercitar uma outra perspectiva epistemológica formativa e avaliativa, inclusive, ou sobretudo, no campo da formação docente ainda é insuficiente.

Na tentativa de compreendermos a origem da consolidação da hegemonia eurocêntrica cognitiva, recorro a Mignolo (2003, p. 23), que faz uma abordagem histórica a respeito:

No século 16, missionários espanhóis julgavam e hierarquizavam a inteligência e civilização dos povos tomando como critério o fato de dominarem ou não a escrita alfabética. Esse foi o primeiro momento para a configuração da diferença colonial e para a construção do imaginário atlântico, que irá constituir o imaginário do mundo colonial/moderno.

Como diria Certeau (1994, p. 224), “a prática escriturística assumiu valor mítico nos últimos quatro séculos, reorganizando aos poucos todos os domínios por onde se estendia a ambição ocidental de fazer sua história e, assim, fazer história”. Concordando com ele, a partir de uma outra perspectiva, Wallerstein (2004, p. 128) afirma que “os estudos culturais insistem em que os textos são fenômenos sociais, criados num determinado contexto, e lidos ou apreciados também num determinado contexto”.

Como bem marca Boaventura de Sousa Santos (2010), o pensamento moderno ocidental produziu, especificamente no campo do conhecimento, distinções visíveis e invisíveis que concederam à ciência moderna o monopólio da verdade, invisibilizando as

formas de conhecimento que não se encaixassem em seus estatutos. Com isso, ele afirma, criou-se uma linha invisível que determina o que é verdadeiro ou falso, nesse contexto:

Desde que a cientificidade se atribuiu lugares próprios e apropriáveis por projetos racionais capazes de colocar zombeteiramente os seus modos de proceder, os seus objetos formais e as condições de sua falsificação, desde que ela se fundou como uma pluralidade de campos limitados e distintos, em suma, desde que não é mais do tipo teológico, a ciência constituiu o *todo* como seu *resto*, e este resto se tornou o que agora denominamos a cultura.

Esta clivagem organiza a modernidade. Recorta-a em insularidades científicas e dominantes sobre um fundo de “resistências” práticas e de simbolizações irredutíveis ao pensamento. Ainda que a ambição de “a ciência” vise conquistar este “resto” a partir dos espaços onde se exercem os poderes de nossos saberes, ainda que, para preparar a realização integral deste império, haja reconhecimentos que inventariam as regiões fronteiriças e ligam assim o claro ao obscuro (são os discursos opacos de ciências mistas assim chamadas “humanas”, relatos de expedições que tendem a tornar assimiláveis – senão pensáveis – e a balizar as noites de violência, da superstição e da alteridade: história, antropologia, patologia etc.), a ruptura que as instituições científicas produziram entre línguas artificiais de uma operatividade regulada e falares do corpo social jamais cessou de ser foco de guerras ou de compromissos. Esta linha divisória, aliás mutável, continua sendo estratégica nos combates para confirmar ou contestar os poderes das técnicas sobre as práticas sociais. Ela separa as línguas artificiais que articulam os procedimentos de um saber especificado e as línguas naturais que organizam a atividade significativa comum (CERTEAU, 1994, p. 64-65).

Esse imaginário colonial/moderno, ao qual se referiu Mignolo, se consolidou como um modo padrão mundial de poder através do processo de modernidade sustentado por uma perspectiva única de conhecimento e modo de produzir conhecimento intitulado de eurocentrismo. Segundo Quijano (2010, p. 86), o eurocentrismo é um conceito que:

Denominado racional, foi imposto e admitido no conjunto do mundo capitalista como a única racionalidade válida e como emblema da modernidade. As linhas matrizes dessa perspectiva cognitiva mantiveram-se, não obstante as mudanças dos seus conteúdos específicos, das críticas e dos debates, ao longo da duração do poder mundial do capitalismo colonial e moderno. Essa é a modernidade/racionalidade que está agora, finalmente, em crise.

Não foi uma escolha simples reunir campos sabidamente distintos de produção de modos de conhecimento na crítica à ciência moderna, mas fez-se necessário, pois ambos permitem refletir sobre a expressão escrita dos sujeitos da pesquisa e da pesquisadora.

E assim como eu, mesmo insegura, Luciene (2014) se assumiu autora. Aos poucos, foi incorporando outros termos. Não foi um processo fácil, mas ela exemplifica o que lhe faltava ao afirmar que *“algumas palavras não faziam muito sentido, reproduzia foneticamente, mas faltava a vivência com a palavra”*.

Larrosa (2002, p. 21) nos aponta a importância de vivenciar a palavra:

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso.

Foi com a palavra, a sua palavra através da proposta do Memorial Circunstanciado ser escrito em primeira pessoa, que Luciene passou a refletir sobre seu processo de formação e formação de seus alunos, além de suas experiências pessoais e profissionais, *dentrofora* dos espaços formativos e de formação. Professora dos anos iniciais no município do Rio de Janeiro desde 2012, Luciene lecionava numa turma de 1º ano no período em que frequentou o PRD:

“Para minha residência, escolhi observar no CPII apenas as turmas do 1º ano, que era o ano da turma que lecionei em minha escola. Fiz a escolha de observar apenas turmas deste ano para aproveitar toda as vivências em alfabetização possíveis. Observei três turmas do primeiro ano do turno da tarde.”

As vivências proporcionadas pelo programa vão fazendo parte da formação e incidindo diretamente nas práticas das professoras, provocando um processo de *reflexão* nos fazeres dos cursistas em suas escolas de origem.

Sobre essas práticas, Certeau (2014) vai nos dizer que:

Há nas práticas um estatuto análogo àquele que se atribui às fábulas e aos mitos, como os dizeres de conhecimentos que não se conhecem a si mesmos. Tanto num caso como no outro, trata-se de um saber sobre os quais os sujeitos não refletem. Dele dão testemunho sem poderem apropriar-se dele. São afinal os locatários e não os proprietários do seu próprio saber fazer. A respeito deles não se pergunta se há saber (supõe-se que deva haver), mas este é sabido apenas por outros e não por seus portadores. Tal como o dos poetas ou pintores, o saber-fazer das práticas cotidianas não seria conhecido senão pelo intérprete que o esclarece no seu espelho discursivo, mas que não possui tampouco. Portanto, não pertence a ninguém. Fica circulando entre a inconsciência dos praticantes e a reflexão dos não praticantes, sem pertencer a nenhum. Trata-se de um saber anônimo e referencial, uma condição de possibilidade das práticas

técnicas e eruditas (CERTEAU, 1994, p. 143).

Lenira (2015, p. 42) faz esse registro em seu memorial:

“Os conflitos e desafios que experimentei ao longodesse ano foram muito pessoais, porém, ao meu ver, valiosos para o campo da formação docente. Acredito, portanto, que eles merecem ser relatados com o objetivo de mostrar que o professor, ao enfrentar tais situações, pode buscar um crescimento, um amadurecimento na sua prática, procurando avaliar suas fraquezas e aprimorar o seu fazer, enriquecendo- se cada vez mais profissionalmente, tornando a sua prática docente mais eficaz.”

Nathalia (2017, p. 6) concorda com Lenira (2015), e respalda o formato de apresentação do memorial:

“O tipo de texto Memorial, aqui utilizado, garante uma avaliação pessoal e legítima perante a comunidade acadêmica todas as experiências alcançadas através da formação pela qual passei.”

Sabrina (2016, p. 50) vai mais além em sua narrativa a respeito do memorial:

“Considero este o texto mais significativo deste processo de formação. Mesmo ciente de que é uma das partes do processo avaliativo do curso, particularmente a escrita do memorial trouxe mais intensidade à revisão das práticas da Residência. O memorial é repleto de significados que envolvem esta escrita, significando mais do que um item de avaliação, sendo também parte da minha trajetória. Minha escrita neste memorial é um instrumento a serviço da formação de professores, que tem como pretensão o compartilhamento dos acontecimentos que me trouxeram até aqui, assim como a lembrança refletida destes acontecimentos em meu aprimoramento pessoal e profissional, para com isso ir além da reflexão sobre a prática docente e humildemente poder contribuir para a formação de docentes que assim como eu acreditam no poder de transformação que a Educação possui.”

Lenira, Nathalia e Sabrina, em seus relatos, descrevem como o processo de elaboração do Memorial Circunstanciado, da maneira que foi concebido dentro do Programa de Residência Docente, extrapola o âmbito avaliativo da proposta. Para elas, além de um processo de reflexão importante, o Memorial Circunstanciado, dado o seu conteúdo, adquire o estatuto de texto teórico para ser tomado como base para contribuir com a formação docente dos demais cursistas e para autoavaliação dos professores cursistas concluintes.

Quero acrescentar que, o Memorial Circunstanciado, como instrumento avaliativo, ainda contém elementos que ajudam a contribuir para se pensar a avaliação e reformulação do curso. Expressando uma nítida noção de que a vivência e o compartilhamento das práticas formam e nos formam, Natália (2019, p. 3) corrobora com as impressões de Sabrina. Segundo ela, para a escrita do memorial foi necessário estabelecer uma *“conexão com as narrativas e com as experiências de professora e pesquisadora.”*

Segundo Bakhtin (2010), isso só é possível pois:

A singularidade única não pode ser pensada, mas somente vivida de modo participativo. A razão teórica em sua totalidade não é senão um momento da razão prática, isto é, da razão decorrente da moral de um sujeito único no evento do existir singular. Este existir não é definível pelas categorias de uma consciência teórica não participante, mas somente pelas categorias da participação real, isto é, do ato (BAKHTIN, 2010, p. 58-59).

Tanto o poema de Manoel de Barros, intitulado “Sobre importâncias”, quanto as orientações para a produção do memorial, apontam para uma narrativa potente sobre o labor das práticas e experiências como um processo único, singular e intrasferível. Onde as professoras cursistas, tomando-se como referência, narram suas histórias e revelam como percebem seus locais de trabalho, suas experiências, suas práticas entre outros tantos aspectos.

Percebo que através desse processo de escrita, em certa medida, as cursistas expressam compreender que possuem um tipo de conhecimento, forjado pela experiência e pelas práticas cotidianas. Saber esse acumulado e muitas vezes não reconhecido socialmente, profissionalmente e academicamente, mas que é possível de ser revelado e legitimado a partir da produção das narrativas constantes no Memorial Circunstanciado.

Pela composição e pela estrutura dos textos narrativos nos Memoriais Circunstanciados, podemos perceber a preponderância na condução de um processo que privilegia a discursividade e os espaços de reflexão em concomitância com as normas e regras em relação à estrutura textual exigidos nos trabalhos acadêmicos. O contexto textual e estrutural pode ser interpretado como complementares ou divergentes, dependendo da área acadêmica.

Um outro pressuposto perpassa pelas experiências expressas nas narrativas em si a respeito dos impactos das atividades do Programa na atuação docente dos cursistas levando em consideração a formação continuada, as aprendizagens desenvolvidas nos setores administrativos pedagógicos e as atividades de docência. Esse aspecto apresenta particularidades não encontradas em outras propostas de formação de professores na atualidade.

Uma das particularidades relaciona-se à estrutura organizacional da formação diretamente ligada ao papel e às funções da Professora Supervisora. Essa profissional é uma professora “do quadro efetivo de professores do CPII, com título mínimo de Especialista e experiência docente mínima de cinco anos”.

As professoras supervisoras têm como função orientar, supervisionar e avaliar as atividades das cursistas no desenvolvimento do PRD. Sem prejuízo de suas responsabilidades como professor docente do Colégio Pedro II, as professoras supervisoras ainda têm como responsabilidades:

1. Supervisionar as atividades de docência inerentes às suas respectivas áreas de ensino, tendo como parâmetro as normativas institucionais para a pós-Graduação, as normas Internas e o Projeto Pedagógico do Programa;
2. Organizar, orientar e avaliar as atividades de docência do Residente, segundo as normas do PRD no CPII e em conjunto com o Coordenador de Área na unidade de origem do Residente;
3. Possibilitar o desenvolvimento de atividades de docência dos seus Residentes, prioritariamente na sua própria sala de aula do CPII e com a sua supervisão;
4. Garantir que as atividades dos Residentes no CPII sejam sempre realizadas com o acompanhamento de um professor ou técnico do Colégio;
5. Promover discussões e reflexões teórico-práticas com os Residentes sob sua orientação, acerca do processo ensino aprendizagem vivenciado;

6. Avaliar as atividades desenvolvidas pelo Residente no CPEI e, em conjunto com o Coordenador de Área, analisar o relatório Semestral e o Memorial Circunstanciado;
7. Orientar a preparação do Produto Acadêmico Final relacionado à prática docente, que deve ser elaborado pelo Residente conforme consta no Regulamento do PRD;
8. Manter o Coordenador de Área constantemente informado sobre as atividades, avaliações e carga horária obtidas pelos seus residentes;
9. Acompanhar as atividades desenvolvidas pelos Residentes nas suas escolas de origem, monitorando os efeitos da formação continuada decorrente do PRD nas atuações cotidianas do Professor Residente;
10. Organizar/ministrar pelo menos 2 eventos anuais (entre palestras, oficinas e minicursos) no PRD, sendo ao menos uma delas de assunto de interesse dos residentes de todas as áreas;
11. Participar da organização do Seminário Multidisciplinar do Programa de Residência Docente;
12. Participar das reuniões para as quais for convocado;
13. Participar das bancas de avaliação do Produto Acadêmico Final;
14. Preparar e enviar, nos prazos estipulados, relatórios periódicos avaliativos à Coordenação de Área, quando solicitados;
15. Apresentar o Relatório anual de atividades da sua área de conhecimento, incluindo as atividades de ensino e produção intelectual;
16. Ter disponibilidade para as reuniões com o Coordenador de Área e/ou com a Coordenação do Programa, quando necessárias;
17. Manter produtividade científica, tecnológica e/ou artística e participação em atividades vinculadas ao Curso;
18. Assumir a supervisão de, no máximo, 5 Residentes por ano letivo.

As responsabilidades das professoras supervisoras expressam uma formação que privilegia a dialogicidade. Denotam uma metodologia, que pode se constituir independente do contexto de formação, a partir da relação entre a formadora, professora supervisora, e as formandas, professoras cursistas. Obviamente que o fato de cada professora supervisora ficar responsável por até cinco professoras cursistas facilita essa relação de proximidade, mas, mesmo com esse fator, sem a uma perspectiva dialógica a formação, de acordo com os objetivos da proposta, não se concretizaria.

Ainda é preciso salientar, dentro desse processo, a legitimação de um currículo diferenciado, construído conjuntamente a partir de diálogos negociados, sem a

hierarquização de saberes das envolvidas, como possibilidade metodológica. E a construção de conhecimentos a partir da problematização de uma questão diretamente ligada a realidade vivenciada pelas cursistas reorientando o *locus* de produção do conhecimento.

As professoras cursistas acompanham, de maneira geral, as turmas de suas professoras supervisoras tendo contato com a realidade cotidiana das práticas desenvolvidas por esses profissionais no contexto do Colégio Pedro II. Podem realizar atividades acompanhadas de um outro professor ou técnico, mas sempre com a anuência da professora supervisora responsável por ela. Desta maneira é possibilitado às professoras cursistas vivenciarem experiências em outros setores do Colégio Pedro II em diversos horários.

Há uma preocupação significativa em atender as exigências e lacunas teóricas e práticas de cada professora cursista em relação a sua formação e ao contexto da escola de origem que a mesma está inserida. Parte das necessidades e interesses teóricos e práticos das cursistas são compartilhados na convivência em sala de aula através da observação e desenvolvimento de atividades que elas realizam.

Todo esse movimento da professora supervisora com a professora cursista me remete a uma passagem muito significativa de Larrosa (2010) sobre o ensinar e aprender:

O professor – aquele que dá o texto a ler, aquele que dá o texto como um dom, nesse gesto de abrir o livro e de convocar à leitura – é o que remete o texto. O professor seleciona um texto para a lição e, ao abri-lo, o remete. Como um presente, como uma carta.

Da mesma forma que aquele que remete um presente ou uma carta, o professor sempre está um pouco preocupado para saber se seu presente será aceito, se sua carta será bem recebida e merecerá alguma resposta. Uma vez que só se presenteia o que se ama, o professor gostaria que seu amor fosse também amado por aqueles aos quais ele remete. E uma vez que uma carta é como uma parte de nós mesmo querermetemos aos que amamos, esperando resposta, o professor gostaria que essa parte de si mesmo, que dá a ler, também despertasse o amor dos que a receberão e suscitasse suas respostas.

Mas a remessa do professor não significa dar a ler o que se deve ler, mas sim “dar a ler o que se deve: ler” (LARROSA, 2010, p.140)

Essa função da professora supervisora, particularidade da formação do PRD, oportuniza que a formadora compreenda, junto com a cursista, que caminhos seguirão na

construção de uma formação que dê conta das singularidades acadêmicas que ela já traz e que propiciem um caminho investigativo que vise o fortalecimento de suas práticas e a superação dos desafios enfrentados na escola de origem.

Essa metodologia adotada é imprescindível por permitir entender que “compreender as restrições institucionais que se colocam à produção de conhecimentos é condição necessária a uma epistemologia emancipatória. A tônica, aqui, deve ser posta não naquilo que conhecemos, mas no modo como conhecemos aquilo que conhecemos” (D’SOUZA, 2010, p. 159).

Por conta disso, a formadora conjuntamente com cada cursista desenvolve um currículo diferenciado, para a sua formação, através das opções de atividades docentes oferecidas, e a partir da escuta sensível das demandas relacionadas desde a(s) turma(s) que quer acompanhar ao tema que quer desenvolver no Produto Acadêmico Final. Leida (2015, p. 23) nos relata um pouco da sua impressão em relação a isso:

“Notei que muitos residentes, assim como eu, tiveram muitas dificuldades na redação dos trabalhos acadêmicos, penso que alguns minicursos minimizariam este problema.”

A rotina que se estabelece se consolida enquanto encontros formativos diferenciados, que podem ser os minicursos, já citados, ou oficinas, palestras, congressos e eventos, proporcionando reflexões teóricas que vão ampliando as possibilidades práticas de atuação das cursistas.

Lenira (2015, p. 39) narra como essa metodologia influenciou na escolha do tema do seu Produto de Avaliação Final intitulado “Cadernos de Passeio da Violeta”:

“Esse projeto nasceu em função de dois eventos que ocorreram quase que ao mesmo tempo, um na turma da escola em que trabalho e outro na Oficina Específica dos Anos Iniciais, da Residência Docente. A turma 201 recebeu uma linda boneca de presente da turma 203 e deu a ela o nome de Violeta. Nessa mesma semana, a professora Andreia, ex-residente, foi à nossa oficina, no CPEI, contou sobre os diários que produziu com a sua turma no ano de sua Residência Docente e falou sobre os cadernos que fez para acompanhar bonecos que iam

visitar as casas de seus alunos. O caderno que ia com o boneco servia para que a criança e sua família contassem como foi a visita dele à sua casa.”

Outra característica do Memorial Circunstanciado como instrumento avaliativo tem relação direta com o desenvolvimento do percurso para a produção do Produto Acadêmico Final. Esse instrumento, aplicável à realidade de sua escola de origem e relacionados com sua prática docente, deve ser apresentado a uma banca composta por professores do Colégio Pedro II.

O Produto Acadêmico Final (PAF) assemelha-se a um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O que o diferencia dos modelos mais tradicionais, como a monografia, é exatamente o processo de elaboração, ancorado em teorias que procuram refletir os diferentes contextos e desafios enfrentados pelos cursistas iniciantes na prática docente, com base na realidade do cotidiano escolar do cursista:

Como a própria definição da palavra produto prevê, espera-se que ao final do trabalho o Residente defenda e apresente uma construção científica, que a grosso modo esteja pronta para uso e possa ser replicada por outros professores que possuam situações semelhantes em suas práticas (passo-a-passo da pesquisa), ancoradas nos fundamentos teóricos dos conceitos utilizados e nos princípios básicos da metodologia científica. (COLÉGIO PEDRO II, 2017, p,15)

A formatação desse último instrumento avaliativo segue os ritos comuns aos modelos de apresentação de um trabalho acadêmico, como as normas da Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT). As orientações apontam que a introdução deve ser objetiva, clara e concisa, indicando o marco teórico, os recursos metodológicos e a relevância do tema.

A apresentação e a contextualização do tema devem expor o assunto que se pretende investigar, seguido de justificativa, objetivos, desenvolvimento e metodologia. Ao longo de todo o trabalho deve ser adotado o uso da terceira pessoa do singular. O Produto Acadêmico Final diferencia-se pela sua aplicação nas escolas de origem das cursistas, incluindo a descrição do processo de elaboração e a avaliação do trabalho realizado.

Apesar de ser um instrumento avaliativo do programa, apresentado em separado, seu processo de construção fica registrado no Memorial Circunstanciado revelando uma

trajetória que, para além de confirmar a certificação, tem como objetivo impactar a realidade da escola de origem da cursista através da resolução de alguma problemática de cunho pedagógico que se apresente.

Geralmente, os assuntos abordados estão associados a intencionalidades em relação à aprendizagem dos estudantes e/ou aperfeiçoamento pedagógico em relação ao tema. Luciene (2014, p. 15) faz a escolha amparada na primeira opção:

“Logo percebi que o nível de desenvolvimento escolar entre meus alunos e os do CPII era muito diferente, principalmente o nível de escrita, tema que escolhi para desenvolver meu trabalho para produzir o produto final, exigido para a conclusão do curso.”

Um levantamento nos Produtos de Avaliação Final produzidos pelas cursistas de Anos Iniciais do PRD, entre os anos de 2012 e 2017, revela as temáticas e áreas abordadas:

Tabela de Temas dos Produtos Acadêmicos Finais dos Anos Iniciais

ANO	TÍTULO	LP	Mat	Outros
2013	O desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita através de projetos: análise e construção de um jornal	X		
2013	Escritas particulares, relatos compartilhados: o gênero diário – a escrita da professora e das crianças sobre o cotidiano e a prática	X		
2013	A produção textual das crianças a partir das experiências da contação de histórias	X		
2013	Propostas de intervenção no processo de construção da escrita de alunos do 1º ano do ensino fundamental	X		
2013	Registros pessoais e em grupo das descobertas dos conceitos matemáticos		X	
2014	Almanaque cultural do Anacleto	X		
2014	Até a Violeta tem memorial: dando sentido à escrita nos anos iniciais	X		
2014	A caixa de leitura: desenvolvendo habilidades de língua portuguesa	X		

2014	As crianças e a sala de leitura do EDI Karine Lorraine: novas estruturas e descobertas	X		
2014	A escrita na alfabetização através de obras literárias	X		
2014	Formação de leitores em uma escola pública do município do Rio de Janeiro, inserida em comunidade	X		
2014	Os problemas da família Gorgonzola: conexões entre Língua Portuguesa e Matemática	X	X	
2014	O trabalho com jogos didáticos no 2º ano do Ensino Fundamental: uma abordagem interdisciplinar entre Matemática e Língua Portuguesa	X	X	
2015	Aprender a multiplicação através de jogos educativos: uma possibilidade de ensino		X	
2015	A construção textual e a aprendizagem significativa: estabelecendo um diálogo possível	X		
2015	A contação de histórias na Educação Infantil e as possibilidades de enriquecimento no processo de letramento das crianças	X		
2015	Desafios no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita numa turma de 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Queimados	X		
2015	Discutindo o preconceito racial em uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental			X
2015	Explorando diferentes estratégias para a resolução de situações-problema numa sala de aula		X	
2015	Letrar e alfabetizar crianças do 1º ano do Ensino Fundamental através dos gêneros textuais de contos de fadas e parlendas	X		
2015	A organização de um clube de leitura em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental	X		
2015	Os seus, os meus e os nossos: o reagrupamento como estratégia de	X		

	recuperação paralela			
2015	O uso de canções como recurso pedagógico numa turma de 1º ano do Ensino Fundamental: promovendo a interdisciplinaridade	X		
2016	Cantando também se aprende: as contribuições das canções no processo de alfabetização	X		
2016	Educação Financeira é coisa de criança: experiência em uma turma de 2º ano		X	
2016	Experimentando caminhos e possibilidades com a leitura em uma turma de terceiro ano	X		
2016	Integração e/ou interdisciplinaridade: a proposta pedagógica da Secretaria de Educação de Duque de Caxias e a prática docente			X
2016	A ludicidade como estratégia pedagógica na construção de uma aprendizagem significativa de conceitos matemáticos		X	
2016	A participação dos alunos na sociedade: o trabalho com o tema cidadania em uma turma de quarto ano do ensino fundamental			X
2016	Uma proposta de leitura e escrita significativa: o autor escreve o que está na cabeça	X		
2016	O uso de diferentes recursos para discutir o bullying e o racismo em uma turma de primeiro ano			X
2016	A estética na Educação Infantil: espaço de criação, significação e ressignificação			X
2016	Escuta, diálogos e ação: transformando nossas práticas			X
2016	Possibilitar e estimular a autonomia na Educação Infantil			X
2016	Projeto batucadas: a importância da escuta e participação infantil			X
2017	A alfabetização de jovens e adultos numa escola pública da Baixada Fluminense	X		

2017	O mundo fabulado da leitura	X		
2017	Um passeio pelo nordeste: o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no ciclo de alfabetização			X
2017	Repensando a produção textual nos anos iniciais: novos caminhos para antigos desafios	X		
2017	Violência interpessoal na escola: possíveis (re)construções das relações entre alunos			X

Fica evidente, após uma análise dos títulos dos trabalhos na tabela, a predominância dos temas ligados à área de Língua Portuguesa relacionada à alfabetização, leitura, escrita, produção e interpretação textual. Dos quarenta Produtos de Avaliação Final defendidos, vinte e dois pertenciam a essa área do conhecimento.

Entre os demais trabalhos, seis trataram de questões relacionadas à área de ensino da Matemática, dois abordaram questões de relacionadas às áreas de Língua Portuguesa e Matemática conjuntamente e seis abordaram temas referentes à diversidade, violência no ambiente escolar, interdisciplinaridade e bullying. É preciso salientar ainda que, em 2016, temas relacionados à Educação Infantil foram incorporados à área de Anos Iniciais devido ao fato de ainda não haver uma área própria para os temas relacionados a essa modalidade, criada apenas em 2017.

Os relatos nos memoriais revelam as preocupações e dificuldades de um grande número de professoras cursistas no desenvolvimento das temáticas ligadas a área de Língua Portuguesa a partir de diferentes realidades. Para Leida (2015, p. 16), a motivação em abordar o tema surgiu pela falta de interesse percebido nos estudantes das séries finais do Ensino Fundamental em relação à leitura:

“O interesse por esse tema surgiu ao perceber que as crianças das últimas séries do EF não tinham interesse pela leitura, e também por ter ouvido, nas Reuniões Pedagógicas e Conselhos de Classe, os professores da escola falarem frequentemente que os alunos não liam”

A mesma sensação de desinteresse pela leitura por parte dos alunos foi o que motivou Quédima (2014, p. 6):

“Algumas ações observadas foram de muita relevância na minha prática, como a organização do Clube de Leitura, para contribuir na formação de leitores. Percebi que, para despertar o interesse dos meus alunos pela leitura, eu precisava viabilizar materiais e trabalhar com compartilhamentos e socializações de leitura. Essa experiência me despertou para realizar esse trabalho em minha realidade. Era necessário que eu, enquanto leitora e professora consciente, tomasse uma atitude para mudar a realidade da minha sala de aula.”

Já Tassia (2016, p. 17) parece percorrer o caminho inverso, no sentido de entender que precisava modificar sua própria prática a fim de evitar um possível desinteresse de seus alunos pela leitura:

“A escolha do tema foi o resultado de angústias presentes em minha prática pedagógica na qual presenciava a falta de evidências e de incentivo à leitura e à escrita. Também me incomodava a falta de outras disciplinas no processo de alfabetização, fato que me influenciou significativamente, pois é importante investir numa proposta que favoreça a interação das disciplinas entre si e com a realidade, objetivando a formação integral dos alunos.”

Grace (2016, p. 23) também investe no tema a partir da perspectiva de melhoria de sua prática pedagógica:

“Ao iniciar o Programa de Residência Docente e acompanhar as aulas de literatura da professora Roberta, pude observar a forma enriquecedora como ela inseria as histórias e contos em suas aulas e senti uma enorme vontade de desenvolver meu Produto Final a escola de origem com esse tema.”

Percebemos em todas as narrativas uma preocupação com os impactos do resultado da aplicação do Produto de Avaliação Final na realidade das cursistas no sentido de melhorar as suas práticas e a aprendizagem dos estudantes envolvidos. Neste sentido, D’Souza (2010, p. 146) afirma que, dentro de uma perspectiva decolonial, “é preciso que a qualidade do conhecimento produzido pela pesquisa seja avaliada em função do seu poder transformador”.

O percurso descritivo da elaboração do produto de Avaliação Final do PRD caracteriza-se, portanto, como uma ferramenta metodológica para a reflexão docente que engloba a superação de uma problemática local e, muitas vezes, reelaboração da própria prática. Lenira (2015, p. 42) em seu memorial, ao relatar o processo de produção, é capaz de nos demonstrar essa dificuldade:

“A escolha do meu Produto Final não foi tarefa fácil, talvez por isso a relutância para começar a escrevê-lo. Eu sabia que o foco, muito mais do que o progresso das crianças na realização do projeto proposto, seria eu mesma, pois certamente, vivi ao longo desse ano um dos maiores desafios da minha formação docente, que foi exatamente tentar vivenciar um novo paradigma em meu dia a dia profissional, pelo fato de acreditar que as ideias envolvidas nessa nova proposta pedagógica são inovadoras e promissoras para a uma educação democrática. Por conta disso, decidi colocar essas ideias em prática em minha sala de aula. A dificuldade com a qual eu me deparei diante da escolha dessa postura se deu, em grande parte, pelo fato da minha formação original ter sido completamente diferente e baseada em pressupostos diametralmente opostos aos que eu me propus a utilizar em minha prática. Os conflitos e desafios que experimentei ao longo desse ano foram muito pessoais, porém, a meu ver, valiosos para o campo da formação docente. Acredito, portanto, que eles merecem ser relatados com o objetivo de mostrar que o professor, ao enfrentar tais situações, pode buscar um crescimento, um amadurecimento na sua prática, procurando avaliar suas fraquezas e aprimorar o seu fazer.”

Lenira (2015) registra a angústia vivida por ela pela dicotomia em relação a sua formação inicial e as práticas que desejava ter. Segundo ela, a universidade não lhe deu subsídios suficientes para a realidade que encontraria na escola pública. Percebe também que havia encontrado elementos nessa nova formação para questionar sua própria prática. Busca uma articulação entre teoria e prática, mas sabe que esse processo de busca provoca anseios e conflitos interiores.

Mesmo com um tema de uma área pouco explorada pelos cursistas de Anos Iniciais, a área de ensino da matemática, Natália (2016, p. 17 -18) nos relata como as orientações avaliativas foram seguidas:

“O produto final foi fruto das observações e reflexões que fiz ao longo do primeiro semestre sobre as dificuldades de minha turma de origem. Foi um trabalho realizado em conjunto com a minha supervisora Ana Paula Marinho, que a todo momento me deu suporte e me orientou para as pesquisas, indagações e estudos ligados ao tema escolhido: Aprender Multiplicação através de Jogos Educativos: uma possibilidade de ensino.

Inicialmente, a nossa proposta para o produto final seria desenvolver um projeto pedagógico, porém, minha escola de origem passou por alguns problemas administrativos, dificultando a realização do projeto durante o tempo determinado. Sendo assim, a partir de nossas conversas e estudos decidimos trabalhar com as sequências didáticas, contando com a contribuição teórica do autor Zabala (1998) e Teixeira e Passos (2013).”

Natália (2016) relata como problematizou a questão na sua turma e compartilhou com a sua formadora, a professora-supervisora. Percebe-se, na sua narrativa, que a busca de soluções, assim como as decisões tomadas durante todo o processo, foi realizada a partir de acordos entre elas. É possível afirmar que a problemática geradora da pesquisa passa, em determinado momento, a não ser só de Natália. Podemos ver registrado que Natália, não se descreve como a única pesquisadora do tema. A interação entre a professora supervisora e a professora cursista, no processo avaliativo desenvolvido no PRD, vai além

da sugestão de textos e orientações de escrita, extrapola a função de orientação para, significativamente, incorporar a temática da pesquisa enquanto sua.

Tatiana (2015, p. 16) é um pouco mais detalhista sobre a relação com a professora supervisora em sua narrativa:

“O produto final foi fruto de reflexões sobre conexões possíveis entre o ensino de Língua Portuguesa e de Matemática, utilizando o livro paradidático “Os problemas da família Gorgonzola”, da autora Eva Funari. Foi um trabalho de parceria especialmente entre eu e minha orientadora Helen Jardim, para a realização do qual partimos da crença na importância da pesquisa realizada pelo professor, que segundo Herivelto e Caleffe (2008), é aquela que o docente pode conduzir no seu contexto profissional imediato com o objetivo de melhorar a sua prática pedagógica.

A motivação inicial para o tema foi a identificação de dificuldades frequentes na minha turma relacionada à interpretação de situações problemas e de outros enunciados e à produção autônoma de textos escritos. As dificuldades estavam, de alguma forma, ligadas à pouca prática de ensino que eu realizava no âmbito desses aprendizados escolares. Já a proposta interdisciplinar foi motivada por acreditarmos que os conhecimentos não estão desconectados. Nossa proposta de trabalho foi desenvolvida a partir da sequência didática e contou com as contribuições teóricas de autoras como Ivani Fazenda (2011), que pesquisa sobre a interdisciplinaridade como estratégia para qualidade de ensino; Katia Smole, Maria Diniz e Cristiane Chica, que pesquisam sobre a integração entre Língua Portuguesa e Matemática no processo de ensino e aprendizagem.”

Percebe-se a inserção de autores acadêmicos e leituras que respaldam o caminho traçado conjuntamente. Apesar da escrita do memorial ser pedida em primeira pessoa, para o processo de escrita e elaboração do PAF é utilizada a 3ª pessoa do plural, o nós, que predominantemente é utilizado para esconder o sujeito da narrativa. Na produção do Produto Acadêmico Final, levando-se em relação o processo de desenvolvimento do PRD,

as duas possibilidades coexistem. O PAF pode ser, portanto, encarado como um instrumento avaliativo construído com base na neutralidade do sujeito ou confirmar a intrínseca dialogicidade existente nesse processo.

Não me aterei diretamente a essa questão, pois o que importa, para este estudo, é o que é o Produto Acadêmico Final para as professoras cursistas, e não o sentido dele para a academia. Para isso, me amparo em Bakhtin (2011) quando afirma que:

O visível apenas completa o vivenciável de dentro e, sem dúvida, tem importância meramente secundária para a realização de uma ação. Em linhas gerais, todo o dado, o presente, o já disponível e realizado como tal passa ao segundo plano da consciência atuante. A consciência voltada para um fim, as vias de realização e todos os meios de atingi-lo são vivenciados de dentro. A via de realização de uma ação é puramente interior. (BAKHTIN, 2011, p. 40)

Prefiro ater-me ao que é possível perceber sobre as professoras cursistas através da leitura das narrativas a partir da consolidação dos três instrumentos avaliativos do PRD. Não podemos desconsiderar o fato dessas narrativas revelarem a relação dialógica construída entre as formadoras, professoras supervisoras e as professoras cursistas durante o processo, perpassando pelo debate teórico e apontando para a reformulação de suas práticas, quando necessário.

Ainda é preciso salientar a legitimação de um currículo diferenciado, construído conjuntamente a partir de diálogos negociados, sem a hierarquização de saberes das envolvidas, como possibilidade metodológica. Por último, a construção de conhecimento a partir da problematização de uma questão diretamente ligada a realidade vivenciada pelas cursistas reorientando o *locus* de produção do conhecimento.

CAPÍTULO IV

NARRATIVAS PRATICADAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Fomos formados no mato – as palavras e eu. O que de terra a palavra se acrescentasse, a gente se acrescentava de terra. O que de água a gente se encharcasse, a palavra se encharcava de água. Porque nós íamos crescendo de em par. Se a gente recebesse oralidades de pássaros, as palavras recebiam oralidades de pássaros. Conforme a gente recebesse formatos da natureza, as palavras incorporavam as formas da natureza. Em algumas palavras encontramos subterrâncias de caramujos e de pedras. Logo as palavras se apropriavam daqueles fósseis linguísticos. Se a brisa da manhã despetalasse em nós amanhecer, as palavras amanheciam. Podia se dizer que a gente estivesse pregado na vida das palavras ao modo que uma lesma estivesse pregada na existência de uma pedra. Foi no que deu a nossa formação. Voltamos ao homem das cavernas. Ao canto inaugural. Pegamos na semente da voz. Embicamos na metáfora. Agora a gente só sabe fazer desenho verbais com imagens. Tipo assim: Hoje eu vi uma rã sentada sobre uma pedra ao jeito que uma garça estivesse sentada de tarde na solidão de outra pedra. Foi no que deu a nossa formação. Eu acho bela! Eu acompanho. (MANOEL DE BARROS)

No capítulo anterior, ocupei-me de apresentar os instrumentos avaliativos Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II a partir das narrativas das professoras cursistas. Neste capítulo, atendo-me às narrativas que estão mais especificamente ligadas aos desdobramentos dos processos de formação.

Refiro-me as narrativas docentes enunciativas das experiências das cursistas nos três grupos de atividades a serem desenvolvidas ainda como requisitos para a obtenção da certificação no Programa de Residência Docente: Atividades em Formação Continuada, Atividades em Setores Administrativo-pedagógicos e Atividades na Área de Docência.

Entendo, com Bakhtin (2003, p. 265), que “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que realizam); é igualmente através de enunciados concretos que vida entra na língua”. Portanto, essas narrativas revestem-se de fundamental importância, pois explicitam o quanto o percurso formativo respeita as singularidades e necessidades pedagógicas, além da relação dialógica com o arcabouço teórico, desenvolvido entre as professoras supervisoras e as professoras cursistas, legitimando a construção de um currículo diferenciado, construído conjuntamente a partir de diálogos

negociados, rompendo com hierarquização de saberes das envolvidas, como possibilidade metodológica.

Wanderley Geraldi (2010), afirma que:

Há vida na voz que fala; há vida no ouvido que escuta. Nos sulcos lineares traçados pelas letras das palavras escritas, produtos de enunciações, os olhos do leitor não enxergam letras alinhadas, objetos referidos, histórias contadas, mas julgamentos de valor, inusitadas metáforas que escondem ou desvestem crenças consolidadas, um por-vir a ser realizado. (GERALDI, 2010, p.86)

Considero os enunciados dessa citação potentes para este trabalho. Inicialmente, me impacta a forma, ao mesmo tempo sutil e escancarada, de se revelar a presença do outro através das ações de fala e escuta. Essas ações não apenas impõem a existência de um outro, que nos constitui, nos determina e nos possibilita, como também o denota como sujeito ao afirmar que há vida em suas ações.

Como no poema de Manoel de Barros, enquanto pesquisadora, tenho procurado *crescer de em par*. Buscado uma maneira de pesquisar que me possibilite ouvir as vozes das professoras cursistas e representá-las de maneira autoral, polifônica e bivocal. Entendo com Bakhtin (2010, p.81) que “a verdade sobre o mundo é inseparável da verdade do indivíduo.” Não tem sido, para mim, um movimento simples e nem fácil produzir um texto acadêmico com esse compromisso, mas me outorgo o direito de tentar. Um dos caminhos possíveis tem sido através das palavras. Elas se encontram? Sim, as *palavras e eu*.

Geralmente, a primeira atividade de Formação Continuada registrada nos memoriais pelas professoras cursistas refere-se à palestra de abertura do Programa de Residência Docente do referido ano. Hydêe (2014, p. 8) conta, com orgulho, que participou dessa atividade em 2013, primeiro ano dos professores cursistas de Anos Iniciais no PRD:

“Após muitas expectativas, enfim, reunimo-nos no dia 25/5/2013 no Campus São Cristóvão, com a representante da Reitoria, a professora Eneida. Compondo a mesa, encontrava-se um representante da CAPES, um representante da rede estadual, alguns professores coordenadores e nós, residentes. Para mim, foi um grande contentamento constituir a primeira

turma de especialização do Colégio Pedro II em Educação Básica dos Anos Iniciais.”

No Anuário do Programa de Residência Docente: 2012-2017 está registrado como foi realizada essa atividade em 2013. Percebemos que as impressões de Hydêe (2014) complementam o registro do Anuário:

A abertura do PRD – 2013 ocorreu em maio, no Auditório Pinheiro Guimarães do CPII, e contou com representantes da CAPES, da SEEDUC e do Colégio Estadual Antônio Houaiss. Além das disciplinas que já faziam parte do PRD - 2012, o programa agregou Artes e criou uma nova área para contemplar os docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. (COLÉGIO PEDRO II, 2017, p.8)

Em 2014, a abertura do PRD contou com a presença ilustre do professor Antônio Nóvoa. Lenira (2015, p. 7-8) destaca em seu memorial, de maneira sucinta, o que considerou mais importante:

“O título de sua palestra foi “Nada substitui um bom professor”, que lindo e inspirador, dá vontade até de chorar só com essa epígrafe! Ele conseguiu, apenas com as suas palavras, porque não pode utilizar o Datashow, falar sobre a existência de uma ilusão tecnológica na substituição do professor pelo uso de tecnologias. Valendo-se das preposições PARA, COM e POR, discorreu sobre a aprendizagem para todos (sala de aula), a aprendizagem com todos (escola) e a aprendizagem por todos (sociedade).”

Tatiana (2015, p. 6) também esteve presente nessa primeira atividade de Formação Continuada em 2014. Segundo ela:

“Nóvoa defendeu que a escola para todos deve ser uma escola libertadora, onde o conhecimento e a aprendizagem libertem através do afeto. Nessa escola, a educação e o aprendizado ocorrem simultaneamente, na comunicação, no diálogo. Na escola com todos, segundo o pesquisador, todos são portadores do sentido do conhecimento e da aprendizagem. Não é uma escola para normalizar, mas uma escola diversificada, onde todos estejam incluídos. Nessa escola, que deve ser um

lugar de reflexão sobre aprofissão e a prática docentes, professor tem um papel de paradoxo, atuando como autoridade a serviço da liberdade. Nas palavras de Nóvoa, nada substitui um bom professor. Já a escola por todos pressupõe uma educação para além da escola, no sentido da intervenção das políticas públicas. Ou seja, ‘por todos’, quer dizer que todos devem participar da construção da escola: professores, alunos, responsáveis, comunidade, governo. Uma educação por todos é uma educação fomentada por todos, não somente pela escola.”

Enquanto professora supervisora do programa em 2017:

“Participei da aula inaugural do Programa de Residência Docente. A mesma aconteceu no Salão Nobre do campus Centro. Um dos mais tradicionais da Instituição. Tudo naquele lugar nos remete ao passado ao mesmo tempo que nos dá uma impressão de continuidade. A abertura foi realizada pelo então coordenador na época, professor Jorge Marques. Ele falou sobre a trajetória do PRD e explicou detalhes da estrutura do programa. Em seguida, o curador do Museu do Amanhã, proferiu a palestra intitulada “Espaços de Museu e Educação.” Três ex-alunas do programa relataram suas experiências no PRD, sendo que duas delas, atualmente, são professoras do Colégio Pedro II.”

A Formação Continuada no PRD abarca horas de formação que foram sendo modificadas com o desenvolvimento do programa. Inicialmente abrangia cerca 25% da carga horária do programa quando foi originalmente pensado em 2012. A partir de 2013, ano da inclusão da área de Anos Iniciais, ocorreram modificações e redistribuição de carga horária dedicadas à Formação Continuada, conforme diferentes demandas do programa ao longo dos anos.

Tabela da carga horária do Programa de Residência Docente por ano referente à Formação Continuada

ANO	CARGA HORÁRIA
2012	125 HORAS

2013	150 HORAS
2014	150 HORAS
2015	200 HORAS
2016	180 HORAS
2017	180 HORAS
2018	180 HORAS
2019	180 HORAS

A carga horária referente à Formação Continuada no Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II, compreende a participação da professora cursista em atividades de natureza acadêmica. Após a participação nesses eventos, para fins de avaliação e comprovação, é preciso que a professora cursista elabore um relatório descrevendo as atividades desenvolvidas.

As atividades de Formação Continuada ministradas no Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II são organizadas e oferecidas, preferencialmente, pelos próprios docentes da Instituição. Porém, é possível que algumas delas sejam organizadas por docentes convidados de outras instituições ligadas a diversas áreas educacionais.

Após a aula inaugural, iniciam-se os encontros de formação entre as professoras supervisoras e as professoras cursistas. Sabrina (2016) registra como se sentia nesses espaços de formação:

“Neles, além do privilégio do contato com outros residentes da nossa área, tivemos a chance de colaborar mutuamente na elaboração dos projetos dos nossos pares. Nossos encontros ocorriam aos sábados, dia em que o cansaço da carga horária semanal geralmente prefere ser transformado em lazer ou descanso. Nós, na contramão desta realidade, nos encontrávamos para discutir textos, trocar experiências, analisar teorias e principalmente discutir nossas práticas. Escrevemos sobre nossas memórias escolares, apresentamos registros fotográficos que nos representassem como educadores e escrevemos narrativas docentes, que disponibilizariam momentos de nostalgia, alegria e

acolhimento.”

Os encontros, para Tatiana (2015, p. 14-15), além de potencializar a formação continuada, ainda oportunizaram a elaboração de uma atividade pedagógica a ser desenvolvida com a turma que ela trabalha na escola de origem:

“Dentre os encontros de supervisão, tivemos encontros com o tema Diário Reflexivo. Durante esse encontro foi recomendado às residentes que fizessem um diário com reflexões sobre suas práticas pedagógicas, com perguntas do tipo: o que temos feito? Com quais objetivos? Tem dado certo? Por que sim (ou não)? Houve, ainda, participação de duas outras docentes com suas experiências de construção de diários: o diário como registro da prática docente e o diário como atividade pedagógica realizada pelos alunos, sob orientação de um professor. Essa última configuração de diário inspirou a realização de um modelo similar com minha turma, a fim de estimular a escrita. Foi um momento bastante proveitoso e de contribuição entre o PRD e a minha prática profissional.”

A organização estrutural da formação do Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II, do meu ponto de vista, expõe de maneira mais evidente uma característica da formação no campo educacional que não me parece muito clara ou valorizada academicamente: trata-se da vivência das experiências e aprendizagens de forma não linear. Me recordo que:

“Os encontros de formação aconteciam em dias e horários diversos. Nem sempre, infelizmente, era possível nos encontrarmos todas ao mesmo tempo. As trocas de experiências sempre aconteciam, mas em grupo eram mais ricas. As dificuldades também eram muitas e de diferentes ordens. Apesar das dúvidas se assemelharem, as possibilidades de solução para as questões, na maioria das vezes, divergiam. Refletir sobre os diferentes contextos e práticas tornou-se mais um desafio.”

Os movimentos das professoras cursistas nos fazem perceber essa simultaneidade

e talvez essa percepção nos seja mais compreensível através da maneira como Bakhtin (2010b) refere-se a forma que Dostoiévski olha para o mundo. Segundo Bakhtin (2010b), esse autor:

Procura captar as etapas propriamente ditas em sua *simultaneidade*, confrontá-las e contrapô-las dramaticamente e não estendê-las numa série em formação. Para ele, interpretar o mundo implica em pensar todos os seus conteúdos como simultâneos e *atinar-lhes as inter-relações em um corte temporal*. (BAKHTIN, 2010b, p.203)

Na Formação Continuada da área de Anos Iniciais, dois textos são considerados basilares e foram incorporados à formação, em 2013, pela Coordenadora de Área da época, professora Luiza Azevedo Guedes. A adoção desses textos teóricos teve como objetivo propiciar um movimento de resgate de memórias, por parte das professoras cursistas. Tatiana (2015, p. 7) registra suas impressões sobre os textos citados:

“O primeiro texto “Sobre pesquisa – um exercício e alguns ensaios”, de Cunha & Prado, in Percurso de autoria – exercícios de pesquisa, organizado por Cunha e Prado (2007), foi relevante no sentido de nos proporcionar um novo olhar sobre a possibilidade de colocar a prática como objeto de pesquisa, de analisá-la e refletir sobre ela. Os autores partiam da hipótese de que o professor/pesquisador não é apenas aquele que se dedica a programas de pós-graduação, mas também o professor de escola básica que interroga sua prática, que investiga e documenta seu trabalho, analisa, dialoga e constrói formas de compreensão e interpretação da realidade. Já o segundo texto, “Memorial de Formação – Quando as memórias narram a história da formação”, de Prado e Soligo, in Porque escrever é fazer história – revelações, subversões, superações, de Prado & Soligo (2005), me fez entender que o registro da prática docente pode ser a base de importantes textos escritos, em especial o memorial de formação. Para os autores, o memorial é um local privilegiado de articulação teoria-prática e de produção do conhecimento pedagógico.”

Desde a criação do PRD, cada coordenador de área tem autonomia para encaminhar, desenvolver ou modificar o percurso elaborativo dos instrumentos

avaliativos. Com isso, foi possível que o Memorial Circunstanciado dos Anos Iniciais se aproximasse de um memorial de formação.

Essa trajetória deu-se através da incorporação dos textos acima citados, a partir de uma proposta de sugestão de roteiro, explicitado na tabela a seguir, que tem como intuito possibilitar aos professores cursistas:

“O resgate de suas memórias de formação com o objetivo de propiciar uma tessitura de discursos em que relacionassem passado, presente e futuro no acontecimento da escrita, para que, num segundo momento, realizassem, então, a proposta de avaliação e auto avaliação do modelo no Programa” (GUEDES, 2018, p. 56).

A escrita do memorial. Como escrevo o que escrevo?

A escrita do memorial de formação, num primeiro momento, será a narrativa reflexiva. Você irá **narrar** suas memórias e **refletir** sobre elas ao mesmo tempo. É uma escrita **mais livre**, não acadêmica. Um diálogo de você com você mesma, com as leituras que você perceba dialogar com as suas reflexões e com os leitores para quem vocês irão narrar suas histórias e pensamentos.

Através do seu memorial, reflita sobre suas memórias educacionais tanto como professora, quanto como aluna se formando professora e aluna criança, na escola. Que lembranças você resgata do seu tempo de escola, nas diferentes etapas (alfabetização, Ensino Fundamental e Ensino Médio)? E depois, como aluna do curso de formação inicial? Curso Normal? Graduação? Por que escolheu essa profissão? Que lembranças você guarda das suas experiências como professora? Narre esses momentos buscando refletir sobre os motivos que fazem você se lembrar deles. Como essas lembranças boas ou ruins se ligam à professora que você é hoje? No que a sua história de vida se relaciona como seu modo de ser na profissão? Como você chegou até aqui no PRD? O que mobilizou você? O que o PRD proporcionou para a sua formação, para a professora que você é hoje? Quais experiências com o Programa mobilizaram você e as suas práticas atuais? Quais inquietações provocaram você? Como você percebe a sua trajetória de formação no PRD? E o que fica, terminado o Programa? Como a sua história continua a partir daqui?...

A carga horária das atividades de Formação Continuada é composta por eventos acadêmicos como: palestras, oficinas, minicursos e congressos presenciais e/ou semipresenciais, organizados ou não pela instituição formadora. No Manual do Residente¹⁷, os eventos estão separados pela quantidade de horas¹⁸ atribuídas a cada um deles e a forma como são realizadas as avaliações:

¹⁷ Disponível em <https://www.cp2.g12.br/blog/prdcp2/files/2019/06/Manual-do-Residente-2019.pdf>. Acessado em setembro de 2020.

¹⁸ Para os eventos do PRD não são emitidas declarações de presença, sendo as horas computadas pela coordenação do programa aos cursistas.

Palestras – ocorrem em um único dia. Os participantes recebem apenas as horas pela presença. Não envolvem entrega posterior de trabalho. As palestras não são registradas no histórico do residente.

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

Minicursos – ocorrem em um ou mais dias e podem contemplar uma carga à distância de, no máximo, 50 % da carga horária total do minicurso. Os participantes recebem conceito em função da presença, da participação e da avaliação de trabalhos desenvolvidos, caso o professor peça. A carga horária para a elaboração de trabalhos (se for o caso) deve ser calculada na carga horária total do minicurso.

Encontros gerais – ocorrem em um único dia e são organizados e divulgados pelas coordenadoras. Contam com a presença e participação dos Supervisores e dos Residentes. Cada encontro possui um tema específico a ser trabalhado. O número de encontros e a carga horária dos mesmos serão atribuídos pelos coordenadores, de acordo com suas especificidades.

Os eventos citados são distribuídos ao longo do Programa em três ciclos. A partir de 2014, como mais uma possibilidade de oferta de Formação Continuada, foi organizado o I Seminário Multidisciplinar do Programa de Residência Docente, com o título “Saberes Docentes em Debate”. Esse evento configurou-se como um grande encontro entre os cursistas de todas as edições e áreas do programa. O intuito era viabilizar encontros e discussões entre os cursistas “sobre a prática docente e a formação continuada do professor com um olhar em metodologias alternativas e construção de projetos interdisciplinares” (Colégio Pedro II, 2018, p. 34).

Lenira (2015, p. 23) participou dessa primeira edição e registrou a experiência no seu Memorial Circunstanciado:

“Como residente, achei muito enriquecedora a oportunidade de participar do I Seminário Multidisciplinar do PRD, com a apresentação de um banner com os nossos projetos. O processo de elaboração de um pôster para apresentar em um seminário é de um aprendizado muito grande, pois nos faz pensar no nosso projeto como um todo, nos objetivos a serem alcançados, nas justificativas para a sua elaboração, na metodologia, nas formas para analisar

os resultados, nas considerações finais.”

Lenira (2015) registra, em seu memorial, todo um processo de construção que resultou na produção de conhecimentos mesmo antes da possibilidade de vivenciar o evento, o que extrapola as aprendizagens inicialmente instituídas na criação do Seminário Multidisciplinar do Programa de Residência Docente.

Devido ao grande número de avaliações positivas a respeito da realização deste evento, o mesmo passou a ser cativo em todas as edições, passando a constar nos Manuais do Residente descrito como:

Encontro anual dos participantes de todas as áreas, que prevê apresentações de trabalhos, a ser realizado durante o terceiro ciclo do PRD. São certificados os alunos que apresentarem pôster e cumprirem toda a carga horária do evento. Essa carga horária também é computada na formação continuada. (COLÉGIO PEDRO II, 2020, p.13)

Sabrina (2016, p. 10) narra sua experiência na segunda edição do Seminário Multidisciplinar do Programa de Residência Docente, enfatizando as aprendizagens vivenciadas por ela no evento em si:

“Nele tivemos a chance de conhecer alguns produtos de residentes já formados pelo programa e apresentamos, em formato de pôster, um resumo dos nossos projetos. Durante a visualização dos pôsteres tivemos chance de comentar sobre o nosso projeto com outros residentes e professores do programa, acompanhamos sobre como as outras áreas estavam se desenvolvendo e vivemos a experiência de publicar um trabalho acadêmico em um evento.”

As professoras cursistas selecionam, dentre a oferta de eventos acadêmicos internos e externos, os que se adequam à temática escolhida e/ou os que são de interesse. Renata (2014, p. 14) afirma isso em seus registros:

“Durante o programa pude participar de oficinas que me ajudaram a ter um olhar mais cuidadoso com a minha rotina pedagógica. Procurei escolher oficinas das quais pudesse tirar proveito em mudar minha prática, atendendo melhor os meus alunos. Participei de oficinas de avaliação, uso de recursos de vídeo,

construção de material didático, alfabetização, dificuldade de aprendizagem, avaliação do livro didático e da construção do produto final. Elas me ajudaram a perceber como podemos comprometer a aprendizagem ou a avaliação de um aluno se não tivermos um olhar mais cuidadoso com tudo que nos cerca. Percebi que compreendia errado muitos conceitos, como letramento e o chamado desinteresse do aluno.”

Sabrina (2016, p. 10) reforça o exposto por Renata e acrescenta que, além da articulação com a temática a ser desenvolvida por ela, também selecionava os eventos pela qualidade da proposta:

“Ainda sobre as Atividades de Formação Continuada, fomos frequentemente ofertados com palestras e eventos que, promovidos dentro do Colégio Pedro II, garantiam melhor acesso a nós, residentes. Destaco os eventos seguintes, não só pela possibilidade de assisti- los, como também pela qualidade e contribuição dos temas ao meu projeto:

- I Seminário NAPNE – CENI NECESSIDADES Especiais: Trocando Saberes e Construindo Novas Práticas, em 12 de setembro/Campus Engenho Novo I;

- VII Jornada sobre NeuroEducação – Neurociências, Transtorno e Educação, em 27 e 28 de novembro/ Campus São Cristóvão;

VI Seminário de Escrita Docente e Discente, em 3 de dezembro/ Campus São Cristóvão.”

De fato, os eventos oferecidos pelo Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II, devido ao grau de excelência da instituição e de seus profissionais, caracterizam-se pelo alto nível de qualidade e especificidade no campo educacional brasileiro.

Neuzilene (2017, p. 16) enfatiza a organização dos eventos acadêmicos e a sua importância para a composição da Formação Continuada das professoras cursistas. Salienta que, para ela, mesmo as escolhas realizadas levando-se em consideração apenas a obtenção

de carga horária para fins avaliativos, foram proveitosas:

“Os minicursos, palestras e oficinas oferecidos pelo Programa tornam-se importantes momentos de reflexão individual e pessoal, além de proporcionar a troca de experiências e conhecimentos, com temas instigantes e discussões muito interessantes, que buscam atender aos interesses das diversas áreas contempladas pelo Programa. Dessa forma, busquei participar de temas de meu interesse pessoal e profissional, mas acabei por participar de alguns que não me despertavam curiosidade, somente para cumprimento de carga horária, no entanto, durante seu desenvolvimento fui me encantando e tirando proveito de tudo que eu participei.”

Para além dos eventos organizados dentro da instituição, as professoras cursistas são incentivadas a participar também de congressos e eventos organizados por outras instituições. A participação nessas atividades tem a carga horária limitada em até 50 horas. Tatiana (2015, p. 12) demonstra que a mesma lógica, de escolha por temas articulados a sua área de interesse, prevalece para a participação nos eventos externos ao Programa de Residência Docente:

“Os cursos e palestras dos quais participei fora do PRD também foram de grande importância para minha prática profissional, à medida em que eu selecionava principalmente a partir de temas que considerava como necessários para o meu crescimento profissional naquele momento.”

Sabrina (2016, p. 11-12) descreve a importância que a participação em um desses eventos externos teve para a sua formação profissional. Para além da experiência no âmbito acadêmico, Sabrina expressa os impactos pedagógicos que obteve com sua turma a partir do processo de participação no evento citado.

“Dentre todos os eventos de Formação Continuada que compõem minha carga horária de residente, é necessário destacar o VII Seminário Fala Outra Escola como o mais significativo. Este evento é promovido pela

Faculdade de Educação da Unicamp. Tomei conhecimento dele através da divulgação pela nossa Coordenadora de área, e entusiasmei-me com a possibilidade de nele apresentar trabalho. Ao analisar a proposta do encontro, tive muito interesse na temática: O Teu Olhar transforma o meu? Além da temática, me interessei pela possibilidade de enviar um trabalho para a Mostra de Trabalhos Pedagógicos, com o tema: Os infinitos Olhares da/na Escola. Especialmente nesta modalidade de trabalho havia uma variedade maior de possibilidades para a apresentação, que poderiam ser através de fotografias de um processo de criação, vídeos, curta-metragem, obras tridimensionais, álbuns, portfólios, painéis, mobiles ou pôsteres. Escolhi apresentar uma sequência de fotos e produções escritas dos alunos, organizados em um pôster com as orientações sobre o projeto e uma sequência de imagens do processo criador das obras. Escolhi o tema Cotidiano e Práticas Educativas. O trabalho apresentado foi intitulado Desconstruindo a Chapeuzinho – Ampliando olhares sobre a construção de personagens, e nele apresentei toda a sequência de atividades organizadas logo no início do ano com a minha turma. Objetivei desenvolver o gosto pela leitura/escrita e aprimorar a criatividade e a imaginação na escrita de narrativas a partir de uma personagem conhecida pelos alunos. O projeto decorreu de modo satisfatório, os alunos se perceberam mais próximos de suas histórias; tivemos oportunidade de trabalhar com mais harmonia em atividades individuais e em grupos e houve melhora no posicionamento e argumentação oral dos alunos, permitindo que conseguissem expor melhor suas diferentes opiniões ampliando sua capacidade de argumentação.”

Leida (2015, p. 12) também narra alguns benefícios que o Curso de Formação Continuada de Professores em Ciências Naturais, realizado no Instituto Federal do Rio de Janeiro, trouxe para a prática com seus alunos:

“No meu planejamento, fiz algumas adaptações de

algumas aulas que aprendi lá e o resultado foi muito bom. Meus planejamentos ficaram mais detalhados, procurei aliar meus conhecimentos adquiridos com as necessidades da turma.”

As experiências reportadas por Lenira (2015), Sabrina (2016), Renata (2014), Neuzeilene (2017), Leida (2015) e Tatiana (2015) a respeito de suas vivências na Formação Continuada do PRD, a maneira com que cada uma pontua o que aprendeu, sobre o que refletiu e de que maneira tem aproveitado essas aprendizagens, complementa a perspectiva da outra e revela os processos intrínsecos de formação de cada uma. Segundo Bakhtin (2010b):

Só o que pode ser assimilado é dado simultaneamente, o que pode ser assimilado é conexo com o momento, só o que é essencial integra o seu universo; esse essencial pode transferir-se para a eternidade pois acha ele que na eternidade tudo é simultâneo, tudo coexiste. Do mesmo modo, aquilo que tem sentido apenas como “antes” e “depois” que satisfaz ao seu momento, que se justifica como passado ou como futuro, ou como presente em relação ao passado e ao futuro e secundário para ele e não lhe integra o mundo (BAKHTIN, 2010b, p. 44).

Gostaria de chamar a atenção para o fato de que, mesmo sendo complementares, as impressões das cursistas juntas não definiriam a totalidade da interpretação que se pretendesse dar à formação. Portanto, ao mesmo tempo em que as interpretações coexistem, se aproximam e se complementam, também se contradizem e não se esgotam.

Dando continuidade à apresentação dos diversos contextos formativos, Tatiana (2015, p. 13-14) reflete sobre a importância dos setores Administrativo-Pedagógicos:

“ A outra parte da residência foi dedicada à participação nos setores administrativos e pedagógicos do Colégio Pedro II, participação esta que foi de grande valia para conhecer outras funções presentes na escola e que são igualmente necessárias para o seu bom funcionamento. Isso me fez recordar do que Nóvoa falou sobre uma educação por todos. Mesmo que ainda haja necessidade de participações importantes como, por exemplo, das políticas públicas, o CPPII demonstra buscar uma educação da qual todos estejam ao alcance – professores, funcionários, alunos,

responsáveis, comunidade – participem da construção da escola.”

Sabrina (2016, p. 13), em seu memorial, endossa a fala de Tatiana:

“A realidade do funcionamento de uma escola ultrapassa as paredes da sala de aula. Aliás, para que dentro da sala de aula tenhamos um ambiente discursivo, de significados e em harmonia, dependemos fundamentalmente do bom funcionamento dos setores administrativos pedagógicos. Essa é uma parceria que demanda mais do que organização, requer planejamento e seriedade entre os envolvidos. E foi um ambiente de muita harmonia que eu encontrei durante a residência no campus Engenho Novo I. E considero que é esta mesma harmonia que é ausente em muitas escolas da rede municipal de ensino.”

As atividades realizadas em setores administrativo-pedagógicos do Colégio Pedro II, no âmbito do Programa de Residência Docente, inicialmente configuravam-se como uma visita a alguns espaços da instituição visando conhecer a estrutura, o modo de atuação, organização e objetivos de cada um.

Sugeria-se que as cursistas conhecessem o Setor de Orientação Educacional e Pedagógica (SOEP), a Biblioteca Escolar, a Secretaria ou o Laboratório de Informática, dentre outros diversos espaços, com o intuito de entender a importância e os impactos do seu funcionamento no desenvolvimento das demais atividades educacionais desenvolvidas na instituição.

Quando implementada, essa atividade abrangia cerca de 10% da carga horária das cursistas. Em 2012, esse percentual representava 50 horas de atividade. Nos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016, a carga horária para realização da visita aos setores foi reduzida, passando a ser de 20 horas. Porém, desde 2017, a visita aos setores administrativo-pedagógicos passou a ser opcional. Contudo, se a atividade for realizada, a carga horária pode ser incorporada na área referente à docência.

Apesar da obrigatoriedade em conhecer os setores ter deixado de ser exigida,

durante várias edições do Programa de Residência Docente a atividade continuou sendo realizada por professoras cursistas, gerando diversos registros sobre a importância desses setores para o bom andamento da instituição e da vida acadêmica dos alunos.

Para Hydêe (2014, p. 9), as experiências vivenciadas nos setores administrativos não representaram apenas um suporte para as atividades de docência, mas sim a possibilidades de pensar em práticas ausentes em sua escola:

“As atividades que vivenciei fora de aula (festa junina, laboratório de ciências, laboratório de informática, sala de leitura, educação física) me deram ideias para desenvolver atividades com os meus alunos, pois embora minha escola seja de turno integral, não é ofertada muita coisa a não ser a minha aula. Além de mim, eles têm um tempo de inglês e três de educação física.”

Para Neuzilene (2017, p. 13), essa comparação extrapola os aspectos físicos dos setores administrativos-pedagógicos da instituição:

“A visita aos setores, além de proporcionar conhecer um pouco o desenvolvimento do trabalho na instituição, bem como seu espaço físico, permitiu entender como é necessária a integração de diversos setores para o desenvolvimento do trabalho. Fazer comparação com os locais em que trabalho é inevitável, pois em nossa realidade presenciamos carências de recursos, apoio, profissionais e setores podem contribuir para a formação, desenvolvimento e aprendizagem dos nossos alunos.”

Lenira (2015, p. 34) descreve como percebeu a efetivação do apoio, citado por Neuzilene (2017), dado aos docentes e discentes por parte de dois setores administrativo-pedagógicos: SOEP e NAPNE.

“Ao participar de uma reunião assim, pude perceber, inicialmente pelo discurso ali testemunhado que o professor recebe apoio direto em questões para além do

pedagógico, o que sem dúvida, viabiliza uma tranquilidade para conduzir as atividades em sala de aula, além do suporte que o colégio oferece ao professor que recebe em sua turma crianças especiais. Sabemos que, para que essas crianças venham a se sentir verdadeiramente incluídas na sala de aula, não basta simplesmente jogá-las em uma turma na escola, mas é preciso viabilizar a sua participação através desse apoio, dessa estrutura. Posteriormente, durante as minhas visitas ao campus, constatei que esse apoio não ficou só na promessa, cada um dos combinados aconteceu e a turma 204 contou com todo o suporte de que precisava para atender as crianças deficientes de sua turma.”

Natália (2016, p. 15) sinaliza como percebe os impactos da ausência desses setores nas unidades escolares:

“Para que haja uma verdadeira melhoria no sistema educacional, penso que se faz necessário o funcionamento e a articulação de todos os setores escolares. Enquanto isso não acontece, nós professores trabalhamos por dois, desempenhando muitas funções.”

Manoela (2017, p. 28) é mais enfática a respeito da falta desses setores em sua escola de origem, quando afirma que, *“nem tudo que fazia ou vivia na sala de aula do Colégio Pedro II era possível levar para a minha escola, devido a diferença na estrutura e equipamentos disponíveis.”*

As narrativas das professoras cursistas a respeito das vivências nos setores administrativos-pedagógicos do Colégio Pedro II me remetem a refletir a respeito de duas situações. Primeiro, a experiência em um espaço que em nada ou pouco se assemelha aos espaços administrativos-pedagógicos de suas escolas de origem. Segundo, ao fato dessa “visita” não constar mais das orientações do programa e terceiro, mas não menos importante, o fato das professoras cursistas ainda continuarem realizando essas “visitas” mesmo assim.

Iniciando pela primeira observação, ao longo de todo esse trabalho ecoam falas das professoras cursistas comparando, fisicamente inclusive, os espaços do Colégio Pedro II aos espaços de suas escolas de origem. As narrativas nesse sentido são majoritariamente em relação às mazelas enfrentadas nas escolas de origem frente à estrutura de excelência do Colégio Pedro II.

Desconfio que essa situação já estivesse prevista na proposta. Creio que sua formulação inicial não tinha como objetivo a pretensão de se transportar a expertise que ocorrem nesses espaços para outros locais onde sequer esses espaços existem. Meparece que a proposição seria no sentido de valorizar esses espaços enquanto espaços importantes para o desenvolvimento do trabalho docente, na instituição formadora, e impulsionar sua criação/manutenção nas escolas de origem. Mas notadamente, a pouca possibilidade de isso ocorrer a curto e médio prazo nas instituições de Educação Básica públicas, no Rio de Janeiro, causa um desconforto.

Em relação ao fato da não obrigatoriedade da “visita” por parte das professoras cursista a partir de 2017, não fica explícito no Manual do Residente a motivação para essa alteração. Podemos suspeitar que a mesma possa ter ocorrido pela diminuição da carga horária geral durante os anos. Podemos suspeitar que pode ter sido uma decisão, fruto do resultado de um Questionário de Avaliação realizado no final do PRD de 2016. Mas não é possível afirmar.

O que é possível afirmar, através das narrativas, é que mesmo sendo opcional, algumas professoras cursistas continuaram realizando e refletindo sobre suas realidades e experiências a partir desses espaços Administrativos-pedagógicos.

As atividades realizadas na área de Docência do Colégio Pedro II compreendem as atividades didáticas desenvolvidas no CPII e na escola de origem do residente. É possível perceber o quanto essas experiências possibilitam que as cursistas reflitam sobre seus saberes e os saberes dos estudantes. Lenira (2015, p. 37) relata um projeto didático, denominado Caderno de Registros Escritos, que observou ser desenvolvido no Colégio Pedro II:

“Trata-se de um caderno de meia pauta, no qual as

crianças vão registrando as experiências vividas ao longo do ano, utilizando-se de textos e desenhos para isso. Através de uma atividade, cuja escrita é feita com uma finalidade, pretendemos contribuir para que, em sua formação, o estudante faça uso do sistema alfabético, e aos poucos se familiarize com o mesmo, compreendendo que é uma ferramenta útil e que através da escrita podemos compartilhar nossas histórias, nossas experiências ou simplesmente guardá-las como um memorial. Aprendi a importância dessa atividade com minha colega e parceira de regência de turma, professora Ana Paula Venâncio. O que pude observar com esse tipo de atividade é que a criança, ao produzir seu próprio texto, pensa em cada palavra que tem que colocar depois da outra. Para ela, essa atividade de escrita não é uma cópia sem sentido, é um texto que ela está escrevendo por razão e queterá utilidade. Cada criança, ao seu tempo, produz um texto com mais ou menos palavras, mas ele é de sua autoria e aquelas palavras, aos poucos, vão setornando mais claras não só para ela, mas aos outros também.”

Mas porque esse projeto chamou tanta atenção e é tão importante para Lenira a ponto de ser registrado em seu memorial? Outro registro seu talvez possa nos responder. Ela conta uma proposta que desenvolveu com sua turma. A ideia, inicialmente, surgiu a partir de uma experiência relatada por uma ex-cursista. O projeto consistia na confecção de um boneco pela turma que circularia pela casa das crianças. Essas, preencheriam um caderno relatando a visita através de registros escritos, fotos e desenhos.

“O caderno ia com o boneco e servia para que a criança e sua família contassem como foi a visita deleà sua casa. Foi assim que decidi fazer um caderno para que Violeta pudesse visitar as casas das crianças da minha turma e elas pudessem relatar como foi essa visita. Vejam bem, eu decidi! O processo para introduzir essa atividade na turma 201 não passou pela roda de conversas, a ideia não foi apresentada de maneira democrática para que todos pudessem entender o que estava sendo proposto e até dar ideias para como isso poderia ter sido posto em

prática. Sem perceber não envolvi as crianças num movimento inicial de criação desse projeto e agora sinto muito por isso. Eu simplesmente me empolguei e comecei a preparar a capa do caderno. Quando ela estava quase pronta e eu a estava achando linda, levei o caderno e mostrei a minha colega, parceira na regência de turma. Ela olhou para aquela capa e falou:

_ ‘O que é isso, Lenira?’

_ ‘É você que está fazendo essa capa?’

_ ‘Por que as crianças não estão participando disso?’

Pode imaginar o que eu senti quando a minha colega falou isso pra mim? Foi um balde de água fria na minha vaidade, no meu desejo de fazer uma linda capapara aquele caderno que iria de casa em casa, no qual todos poderiam contemplar a minha obra de arte! O que fazer para recuperar essa situação? Faltava ainda criar um título para o caderno e escrevê-lo na capa. Decidi que as crianças fariam isso e assim foi. Elas escolheram o título “Cadernos de passeios da Violeta” e o escreveram na capa. No final, a capa ficou linda, com um pouco de mim e um pouco deles. Fiquei feliz! Creio que as crianças também gostaram. Combinamos que faríamos sempre um sorteio para quem levaria o caderno para casa a cada vez. Quando a criança trazia o caderno, ela compartilhava na roda de conversas o que tinha feito com a Violeta, lia o que tinha escrito e mostrava as fotos, quando as colocava no relato. Algumas crianças desenhavam e outras ficaram sem querer escrever porque não haviam colocado fotos. A proposta do projeto foi interessante, tendo em vista a utilização da produção textual com intencionalidade, valorizando a cultura escrita, ajudando as crianças a se aprimorarem do sistema de alfabetização, além de promover o desenvolvimento de sua oralidade na roda de conversas, a socialização e o conhecimento do seu cotidiano e de seus colegas. É preciso, no entanto, saber conduzir esse processo que pode ser mais ou menos rico, dependendo dessa mediação.”

A partir das duas vivências narradas acima, percebo o quanto o fato de Lenira (2015), enquanto professora cursista, observar e colaborar em aulas no Colégio Pedro II, foi importante para que ela pudesse “aplicar atividades pedagógicas, a partir de pressupostos norteadores das atividades desenvolvidas no Colégio Pedro II, orientadas pelo professor supervisor”, objetivo e responsabilidade das cursistas na área de docência em suas escolas de origem. Nota-se o quanto essas orientações se complementam no sentido de promover outra aprendizagem a cursistas e ajudar a desenvolver outras práticas e aprendizagens aos estudantes.

As vivências em sua escola de origem e na Residência Docente, relacionada à construção do seu Produto Final, intitulado “Até a Violeta tem memorial: dando sentido à escrita nos anos iniciais”, produz um diálogo entre Lenira (2015) e sua professora supervisora e simultaneamente com ela mesma. Lenira (2015) conclui o relato sobre a experiência refletindo sobre os seus próprios percalços. Se questiona. Como não havia percebido seu movimento? É possível replanejar a ponto de recuperar os princípios do projeto? A ponto de implementar os seus novos princípios na proposta?

Esse projeto visa a confecção de registros que tenham sentido para as crianças, por isso são relatos das experiências dos estudantes com o boneco em suas casas, o que já denota uma situação de pertencimento, e o compartilhamento de suas rotinas com os demais colegas. E foram os diálogos internos e as trocas com uma professora mais experiente, a professora supervisora, que possibilitou a Lenira (2015) o replanejamento a tempo de ações que permitissem a condução do restante do projeto da maneira que ele precisava para atingir os objetivos com a sua turma.

Lenira (2015) narra como ela percebeu o desenvolvimento dos estudantes em ambas as propostas. Em relação aos registros diário, ela nos conta que:

“Quando solicitadas a realizarem esse tipo de atividade, as crianças o fazem com alegria. No início do ano era com grande esforço que elas pensavam na escrita de uma lista ou na descrição de uma atividade vivenciada e, a cada dia, elas têm conseguido fazê-lo com mais desenvoltura. Observo que esse trabalho é interessante para o desenvolvimento da escrita das

crianças, porque, ao mesmo tempo em que estão buscando as palavras para contarem o que fizeram durante uma experiência vivida, elas precisam descobrir quais as letras devem usar para escrever essas palavras. O texto produzido faz sentido para as crianças e no momento da escrita a atividade tem uma razão de ser, tem um propósito específico e isso torna essa situação importante para elas. O fato de escreverem algo que é possível ser lido por outro, traduzindo exatamente o que eles quiseram dizer, dá um imenso prazer e satisfação para os estudantes. A maioria das crianças já consegue fazer um relato com certa coerência e sentido. Faz-se necessário agora trabalhar a produção e ampliação textual, ressaltando aspectos sobre a pontuação, ortografia, organização espacial e o aprimoramento da coerência textual.”

Em relação aos registros sobre a boneca na casa das crianças, ela relata que:

“As crianças estão gostando da experiência de levar a Violeta para casa. A forma de escolha para levar a Violeta é por sorteio, o que faz com que elas aguardem esse momento com ansiedade. Creio que a satisfação por levar a boneca para casa é o lado positivo da experiência, sinal de que a proposta está funcionando. Eu fui a primeira a relatar o tempo que a Violeta passou comigo, e fiz isso colocando fotos e descrevendo-as com pequenos textos. Uma colega argumentou comigo, dizendo que eu acabei fazendo um modelo para as crianças seguirem e que isso pode ter limitado a minha proposta. Se ela está certa ou errada eu não sei, mas o fato é que a maioria das crianças está fazendo como eu fiz, está colocando fotos e escrevendo junto a elas como se fossem suas legendas. Apenas uma ou outra só escreveu o texto sem fotos e uma única fez um desenho para mostrar a visita da Violeta. Uma avó fez uma mochila para carregar bebês do tamanho da Violeta, uma mamãe ajeitou os lacinhos da roupa dela que estavam começando a ficar meio caídos, as famílias se envolveram na atividade com muita alegria. Um menino passou duas semanas com a boneca e quando eu

perguntava por que ele não trouxe, ele dizia que ainda não tinha feito o texto. Então eu disse pra ele trazer assim mesmo, pois outras crianças queriam levar a boneca para casa. Ele trouxe sem fazer o texto. Na roda de conversas pedi para ele dizer o que tinha feito com a boneca e assim ele contou. Podemos verificar que alguns objetivos estão sendo atingidos, pois, além de estarem exercitando a sua escrita com uma função, estão praticando a leitura e a oralidade quando compartilham o texto e a vivência em sala de aula.”

Em uma das atividades, Lenira (2015) faz o relato inicial e acaba sendo questionada, e se questionando se não teria criado um modelo a ser seguido. Modelo ou referência, eu me pergunto? Talvez em algum eu e ela possamos refletir sobre isso, em diferentes momentos, visto que não temos o controle das interpretações que o outro fará sobre nossas práticas, mas temos obrigação de orientá-las nesse processo. Percebemos que o movimento de reflexão de suas práticas está imbricado com as aprendizagens das crianças e os nossos saberes docentes.

O incentivo ao registro e compartilhamento de suas histórias por parte dos estudantes extrapola o ensinar a ler e escrever. Abrange uma perspectiva de educação que entende o estudante, o outro enquanto sujeito e protagonista de seu processo de aprendizagem. Atividades de leitura e escrita que façam sentido e ainda enfatizem a escrita correta, o para que e para quem se escreve, demonstram algumas articulações entre teoria e prática que se consegue perceber no cotidiano das práticas da Residência Docente. A valorização do ensino da escrita com uma finalidade, contrapondo-se a métodos onde prevalecem o incentivo à reprodução, reforçam não apenas sua intencionalidade pedagógica, mas também sua perspectiva epistemológica de conhecimento.

Caren Caroline (2017) relata como percebeu o seu processo no PRD:

“As observações semanais na turma de Segundo ano no Colégio Pedro II, me fizeram entender que meu trabalho deveria ser melhor organizado. Eu estava tentando ensinar tudo ao mesmo tempo e foco, objetivo e planejamento eram fundamentais para a execução de um

bom trabalho. Pude perceber também que meus alunos eram capazes de muito mais, que eles poderiam ir muito além do que as apostilas pediam. Que somente a escrita de frases não era o suficiente. Diferentes formas de trabalho me foram apresentadas, a Residência Docente passou a ser o local onde minhas ideias e anseios se organizavam e aos poucos, juntando a teoria com a prática, pude vislumbrar uma nova forma de lecionar. Diante do desafio de desenvolver um trabalho consistente de Produção Textual, ao perceber o quanto os alunos do Colégio Pedro II dominavam a escrita, estando no mesmo ano que meus alunos, fui instigada a estudar e fazer deste, o tema do meu projeto final.”

Eu posso me ver nesse relato. De diferentes maneiras. Eu posso recordar-me de atividades que desenvolvi com os meus alunos do 2º ano na presença de Caren Caroline (2017) enquanto ela esteve como professora cursista acompanhando as minhas aulas. As aulas não eram pensadas para ela, mas para as crianças. As práticas voltadas para as aprendizagens das crianças suscitaram outras aprendizagens, alcançaram outros objetivos. Foram ressignificadas pelos sujeitos que ali estiveram. Eu posso me ver pois Caren ao narrar-se, narra as minhas práticas.

Karina (2017, p. 30) nos aponta como para ela é importante reconfigurar as relações existentes no cotidiano escolar. Para ela, *“a sala de aula foi no período deste trabalho um espaço de partilha de vivências. Porém, se faz necessário ressaltar que as leituras e a formação continuada acrescentaram muito na minha prática em sala de aula.”*

Karina (2017, p. 30) resume o processo dela ao afirmar que *“como produto deste processo fica uma professora curiosa por saber o que o aluno está comunicando e no passado a professora preocupada apenas em verificar ortografia e estrutura do texto.”* É preciso que a prática desenvolvida pela professora tenha sentido para as aprendizagens das crianças terem sentido. É preciso que o processo de formação tenha sentido para que concepção teórica tenha sentido na prática das professoras.

Quédima (2016, p. 15) também registrou em seu memorial a articulação entre teoria e prática que vivenciou no Programa de Residência Docente:

“Ao final da residência, tornei-me uma profissional preocupada em ensinar de maneira contextualizada e amparada nas teorias que fundamentam a minha prática. Percebi que o professor precisa ser pesquisador e crítico da sua própria prática. É importante sabermos o porquê das nossas escolhas e ações e estarmos fundamentados teoricamente.”

Tatiana (2015, p. 8) relata como percebe a importância em realizar atividades contextualizadas a partir das vivências nas atividades de docência no Colégio Pedro II:

“Na área de docência, tive experiências enriquecedoras, que foram contribuindo dia a dia para a minha atuação docente. Nessa área, atuei participando de aulas, principalmente, de turmas do turno da tarde do terceiro ano de escolaridade – mesmo nível que estava atuando na minha escola de origem. Também fazia parte da área de docência o estudo de texto de autores que trouxessem contribuições para (re)pensarmos nossa prática. Da minha participação nas turmas do CP II, foi interessante observar que o processo de ensino aprendizagem era desenvolvido de forma contextualizada, de maneira que o conhecimento vivenciado em outra área de conhecimento escolar era retomado com outro enfoque em outras áreas. Nesse sentido, as aulas nos laboratórios de Ciências e Informática mostravam-se como lugares de ampliação e integração, onde havia oportunidade para aprendizados relacionados a diversificadas áreas de conhecimento. As aulas do Laboratório de Ciências, por exemplo, geralmente comportavam uma produção de texto ou algum tipo de gráfico matemático; já as do Laboratório de Informática costumavam trabalhar com temas relacionados às aulas de Ciências, Língua Portuguesa, matemática, etc. Pude vivenciar um bom exemplo dessa integração curricular no desenvolvimento de conteúdos relativos aos estados físicos da água. Os aprendizados

iniciados na sala de aula foram continuados no Laboratório de Ciências, com experimentações físicas; depois, as crianças puderam fazer pesquisas sobre os estados da água na natureza no laboratório de Informática, levando depois o resultado de suas pesquisas para a sala de aula, configurando um aprendizado cíclico no qual as retomadas apareciam como possibilidades de ampliação de percepções.”

Neuzilene (2017, p. 14) narra que, para além do conteúdo, os contextos de aprendizagens e as maneiras de ensinar também precisam ser levados em consideração:

“O contato com o universo escolar do Colégio Pedro II me provocou uma constante associação com a minha realidade, relacionada não às atividades realizadas em sala de aula em si, mas especificamente à forma como são realizadas e à necessidade da presença do trabalho interdisciplinar. Confesso que com a correria do dia a dia e a falta de tempo para a elaboração de um planejamento aprofundado das aulas, bem como a preocupação com a alfabetização matemática, leitura e escrita, o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar acaba sendo deixado de lado. As atividades realizadas quase que constantemente são desenvolvidas por atividades mecânicas e repetitivas que não provocam reflexão e questionamentos nos alunos, distanciando-os assim de suas realidades.”

Luciana (2016, p. 13) reforça o discurso de Neuzilene (2017) quando compartilha conosco seu relato:

“As observações e participações na turma 203 e nas turmas do 4º ano permitiram perceber a importância da integração dos conteúdos apresentados de maneira contextualizada, buscando se adequar à realidade dos alunos e tornando os conhecimentos significativos. O trabalho realizado busca, assim, superar a concepção de educação tradicional que previa o conhecimento individualizado, onde uma disciplina não interferia na outra.”

Para concluir essa questão, Lorena (2016, p. 28) registra que, para ela:

“O programa de Residência Docente do Colégio Pedro II foi uma vivência que articulou perfeitamente teoria e prática, pois essa proposta criou um vínculo positivo entre a experimentação realizada e o embasamento teórico que, por sua vez, promoveu uma complementação interdependente de uma problemática apresentada pela turma.”

Ana Luísa (2014, p. 8) revela como a participação no programa de Residência Docente, alterou sua prática:

“Observei a professora explorar bastante a oralidade e a formação de conceitos/conhecimentos pelos alunos ajudando-os a compreender, quando possível, sua aplicação no cotidiano, a função social e tomei isso para compor minha prática docente. A professora buscava compreender o que e como os alunos estavam entendendo a aula questionando-os a todo momento (Por que?; Como?; Por que você acha isso?; Está certo. Mas por quê?). Essa prática da professora me ajudou bastante, pois levando-a para meu contexto consigo dialogar com as crianças – conhecendo seu vocabulário – e entender como a criança está pensando e construindo o conhecimento/conceito. Trabalhando por projetos, tenho aproveitado muitas da realidade vivenciada no PRD em minhas atividades na escola e o conteúdo das oficinas em que participei estão sempre muito presentes durante toda a confecção e organização dos planejamentos de projetos realizados com a turma.”

Tassia (2016, p. 18) reforça o discurso de Ana Luísa em relação à contextualização e interdisciplinaridade assumida em suas práticas:

“O Programa de Residência Docente provocou grandes transformações na minha prática docente, transformações essas que marcarão para sempre a minha vida e a minha formação acadêmica. Todas as

experiências vivenciadas no PRD foram enriquecedoras e refletiram a minha prática de maneira positiva, fazendo com que eu possa oferecer aos meus alunos um ensino mais contextualizado e interdisciplinar, proporcionando a eles uma melhor compreensão do mundo.”

No Colégio Pedro II as atividades de Docência consistem em:

- Observar e colaborar em aulas da sua disciplina ou outra área afim com a presença de um professor do Colégio;
- Ministrar aulas, em sua totalidade ou somente parte, sob a supervisão do Professor Supervisor;
- Participar de projetos e atividades complementares desenvolvidos nos campi, de caráter individual ou em pequenos grupos de alunos, sempre com a orientação do Professor Supervisor;
- Participar de estudos e debates promovidos pelo Supervisor;
- Elaborar plano de aula;
- Orientar estudos dirigidos com grupos de alunos;
- Desenvolver atividades nas Salas de Recursos e/ou nos laboratórios de informática sob a orientação dos supervisores da Área Complementar.
- Participar de visitação técnica/cultural com os alunos;
- Preparar material (apostilas, jogos, maquetes, exercícios, roteiro de estudos, material para alunos com necessidades especiais, etc.);
- Desenvolver outras atividades tais como avaliação de livros e provas de concursos da disciplina;
- Comparecer às reuniões pedagógicas e/ou colegiado, quando convidado pelo Professor Supervisor e autorizado pelo Diretor do Campus e/ou pelo Chefe de Departamento da disciplina.¹⁹

Na instituição de origem, as atividades de docência consistem em:

- Preparar e aplicar atividades pedagógicas, a partir de pressupostos norteadores das atividades desenvolvidas no Colégio Pedro II, orientadas pelo professor supervisor;
- Elaborar relatórios periódicos com relato das experiências aplicadas na instituição, anexando fotos, material utilizado, etc;
- Avaliar junto com o Professor Supervisor as atividades desenvolvidas;
- Elaborar, aplicar na situação de origem e apresentar um produto acadêmico-pedagógico relacionando à prática docente, sob a orientação do seu Professor Supervisor, a ser avaliado por uma banca – Produto Final.

Ao longo das edições, a carga horária das atividades de docência foi sendo diminuída e redistribuída para atender às demandas das cursistas. No ano de 2019 possibilitou-se, além das atividades presenciais no Colégio Pedro II, contabilizando 100 horas, e na escola de origem das cursistas, contabilizando 40 horas, atividades práticas em

EAD, contabilizando mais 40 horas. Essas atividades de práticas de Educação à Distância são “coordenadas pelo Setor de Educação à Distância do Colégio Pedro II, através de produção de vídeos a serem compartilhados à sociedade e de oficinas/minicursos ministrados pelo referido setor.”²⁰

Tabela da Carga Horária do Programa de Residência Docente por ano referente à Docência

ANO	CARGA HORÁRIA
2012	325 HORAS
2013	250 HORAS
2014	650 HORAS
2015	200 HORAS
2016	160 HORAS
2017	140 HORAS
2018	140 HORAS
2019	180 HORAS

Este capítulo terminou por apresentar como é produzida a estrutura de organização curricular que atende às demandas formativas das cursistas, seja complementando as lacunas trazidas desde a formação inicial, seja a partir do interesse em se aprofundar algum tema voltado para a área pedagógica, através de encadeamento de palavras e sentidos. Demonstrou também que essa flexibilidade curricular permite uma maior reflexão da própria cursista em relação ao seu processo de aprendizagem.

Somado a esses dois fatores, flexibilidade e demanda curricular, ainda se agrega a relação com a professora supervisora, que apesar de ser uma docente mais experiente, compartilha com a cursista a construção de um processo de pesquisa sobre a própria prática mediante o enfrentamento de uma problemática escolar.

Na última parte desta pesquisa serão explicitadas as considerações que, por ora, foram possíveis de serem realizadas e caminhos apontados para a continuação da investigação desse tema.

¹⁹ Disponível em <https://www.cp2.g12.br/blog/prdcp2/files/2018/07/Manual-do-Residente-Final.pdf>. Acessado em setembro de 2020.

²⁰ Disponível em <https://www.cp2.g12.br/blog/prdcp2/files/2019/06/Manual-do-Residente-2019.pdf>.

CONSIDERAÇÕES INACABADAS

A presente pesquisa teve por objetivo identificar que contribuições o Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II poderia acrescentar na política educacional para a formação inicial e continuada dos docentes. Inicialmente, foi realizado um levantamento das políticas públicas educacionais de Formação Inicial e Continuada de Professoras dos Anos Iniciais no Brasil, através de um recorte histórico. Este deu-se na perspectiva de tentar compreender a conjuntura e contextos educacionais e políticos que subsidiaram a criação do Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II em 2012.

Através das narrativas das professoras cursistas do PRD foi possível perceber que as experiências, vivências e expectativas dialogam e refletem os impactos das macro políticas públicas no micro dos cotidianos escolares e de formação, e vice-versa. As histórias de vida dessas professoras cursistas que se cruzaram no tempo e entrecruzam no espaço.

Busquei entender as narrativas das professoras cursistas como um texto de muitos contextos produzido por um ser expressivo e falante, fazendo com que a discussão científica fosse deslocada para um viés diferente da ciência moderna. Autores como Bakhtin, Boaventura e Certeau reforçam essa escolha epistemológica.

O caminho metodológico foi se construindo a partir das narrativas das professoras cursistas através de metáforas espaciais. As narrativas, por conterem um estatuto próprio que possibilita a produção de um outro tipo de arcabouço teórico e acadêmico. Com isso, referendaram uma lógica onde se é possível captar a sua importância através da permanência e maneiras de agir do ser no tempo e espaço. Já as metáforas espaciais por nos ajudar a pensar o Colégio Pedro II enquanto cronotopo de formação.

É importante reforçar que a metodologia foi se desenhando juntamente com a pesquisa e a pesquisadora durante todo o processo do estudo. A condução da pesquisa, se é que pela perspectiva empregada podemos utilizar esse verbo, por parte da pesquisadora, foi realizada através dos registros das narrativas das professoras cursistas de maneira fiel a seus próprios registros e sem a pretensão de interpretar e analisar suas palavras

carregadas de sentidos no intuito de construção de um grande diálogo.

Através das narrativas das professoras cursistas foi possível abordar a origem, a implantação e os aspectos organizativos e estruturais do Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II. A construção textual privilegiou expressar a dialogicidade existente entre as narrativas das cursistas e a pesquisadora, numa perspectiva também dialógica que se respaldasse na não abstração, generalização, neutralidade e objetivação dos sujeitos. Para isso, as aproximações entre os estudos decoloniais e os estudos bakhtinianos foram imprescindíveis.

A abordagem da estrutura organizacional do Programa de Residência Docente a partir das narrativas das professoras cursistas revelaram questões relacionadas a motivações e dificuldades iniciais, possibilidades de compartilhamento de experiências, comparações entre locais e condições de trabalho, superação da dicotomia entre teoria e prática, cumprimento da carga horária da formação, entre outros. A partir do ponto de vista das professoras cursistas em relação ao PRD, e em relação às suas ações e processos formativos mediante tantas questões que emergem, percebi que não devemos ir atrás de respostas necessariamente, mas das vivências e experiências únicas, singulares, irrepetíveis e significativas do nosso fazer.

Essa trajetória não é realizada de maneira solitária por parte das professoras cursistas. Além das outras professoras cursistas, elas podem contar com a parceria/orientação de uma professora supervisora, que vai conjuntamente planejando e replanejando o ponto de partida, as possibilidades de trajetos e a chegada da formação docente a partir da convivência nos diferentes espaços oferecidos de Formação Continuada, de conhecimento dos setores Administrativos-Pedagógicos e de Docência. Essa ação tem como causa, ou consequência, a produção de um currículo individualizado, fruto da reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem, que possibilite preencher as lacunas teóricas, metodológicas, pedagógicas e práticas existentes.

Já a aproximação com os instrumentos avaliativos do Programa de Residência Docente, o Relatório Semestral, o Memorial Circunstanciado e o Produto Acadêmico Final me permitiram perceber que a alteração da estrutura avaliativa em direção a outro paradigma epistemológico, por si só, não é suficiente para determinar mudanças nas

lógicas avaliativas. Que romper com a concepção avaliativa a que somos expostos e que, nos é introjetada, desde a mais tenra idade, em nossos diferentes processos de formação discente e docente não é tão simples.

Apesar disso, e ao mesmo tempo levando-se esse ponto em consideração, o processo avaliativo no Programa de Residência Docente, por sua constituição, propicia às professoras cursistas um percurso diferenciado de formação e de avaliação. O instrumento é único, a proposta é única, mas o processo avaliativo se concretiza através das ações dos sujeitos praticantes a partir de cada passo único e singular.

Um atributo do Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II não registrado em nenhum outro Programa de Formação Docente é a proposição de um projeto final que tenha o intuito de abarcar a resolução de um problema do cotidiano pedagógico da escola de origem das professoras cursistas. Esse elemento propicia a professora cursista uma reflexão sobre a sua própria realidade educacional, suas vivências e possibilidades com o intuito de produção de uma solução aplicável a sua superação.

A realização do levantamento de temas, incorporados ao Produto Acadêmico Final, defendidos pelas professoras cursistas de Anos Iniciais nos últimos anos, apontam para a prevalência de trabalhos voltados para a área de Língua Portuguesa reforçando os dados oficiais sobre o analfabetismo no país. Essa informação, longe de se configurar como uma crítica ao trabalho das professoras de Anos Iniciais, reforça a busca dessas profissionais para a superação dessa problemática nacional.

Outro atributo do PRD que nos chamou atenção tem relação com o processo de reavaliação periódica a que é submetido. De tempos em tempos, dados como número de inscritos, evasão, número de concluintes e as dificuldades encontradas para a realização do Programa de Residência Docente são analisados. A partir das conclusões obtidas, o programa é avaliado, proposições são feitas e alterações efetivadas para a melhoria do desenvolvimento da formação.

Nem sempre encontramos o que buscamos, mas sempre encontramos algo. Iniciei buscando as contribuições do Programa de Residência Docente para as políticas públicas de formação inicial e continuada, acabei buscando a mim como uma pesquisadora que

seja uma voz entre outras vozes. Aproveitando esse bojo gostaria de sugerir que o programa instituísse uma espécie de Memorial Circunstanciado para as professoras supervisoras narrarem suas atividades e vivências.

Apesar de não ter esgotado o tema e com as possibilidades de aprofundamentos possíveis sobre a proposta do Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II, na certeza do inacabamento, me cabe afirmar que o PRD apresenta algumas contribuições significativas para a formação inicial e continuada de docentes de Anos Iniciais. Algumas dessas contribuições se puderam anunciar e foram abordadas ao longo desta pesquisa de maneira explícita, outras se fazem presente de maneira implícita, e ainda há aquelas que serão fruto das diversas leituras que este trabalho suscita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Márcia Angela Da S. *Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão*. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, Sept. 2010.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17/05/2020.

AGUIAR, Márcia Angela da S. et al. *Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação*. Educ. Soc., Campinas, v. 27, n. 96, p. 819-842, Oct. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302006000300010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18/05/2020.

ARRUDA, E. P.; ARRUDA, D.E.P. Educação à distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao Ensino Superior. *Educação em revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 321-338, jul/set. 2015. Disponível em: Acesso em: 14/04/2020.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Para uma filosofia do ato responsável Trad. aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

_____. Problemas da poética de Dostoiévski. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2015. 5ª edição.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v.20, n.62, p.679-701, 2015. Disponível em: http://www.scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413247820150003679&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29/04/2020.

BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.

BAZZO, Vera Lúcia. Os institutos superiores de educação ontem e hoje. In: *Educar*, Curitiba, n. 23, p. 267 – 283, 2004. Editora UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2163> . Acesso em: 14/04/2020.

BENJAMIN, Walter. O Narrador. In: *Magia e Técnica, Arte e Política - ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas, volume I, 2ª edição, São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

_____. *Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação*, SP, Ed. 34, 2004.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. *Decolonialidade e perspectiva negra*. Soc. estado. Brasília, v. 31, n. 1, pág. 15 a 24 de abril de 2016. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100015&lng=en&nrm=iso. Acesso em 01/12/2020.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, SP, v.11, n.42, p.94-112, jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868>. Acesso em 14/04/2020.

BRASIL. *Decreto-Lei n. 53, de 18 de novembro de 1966*. Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0053.htm#:~:text=Fixa%20princ%C3%ADpios%20e%20normas%20de,o%20par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico%20do%20art. Acesso em: 14/04/2020.

_____. *Decreto-Lei n. 252, de 28 de fevereiro de 1967*. Estabelece normas complementares ao Decreto-Lei n. 53, de 18 de novembro de 1966, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0252.htm#:~:text=Estabelece%20normas%20complementares%20ao%20Decreto,1966%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias.&text=1%C2%BA%20A%20reestrutura%C3%A7%C3%A3o%20das%20Universidades,com%20as%20normas%20desta%20lei. Acesso em: 14/04/2020

_____. *Decreto-Lei n. 3276, de 06 de dezembro de 1999*. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm. Acesso em: 17/04/2020

_____. *Decreto-Lei n. 3554, de 07 de agosto de 2000*. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto n.º 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2000/decreto-3554-7-agosto-2000-371745-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 15/05/2020.

_____. *Decreto-Lei n. 5.800, de 08 de junho de 2006*. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto n.º 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2006/decreto/d5800.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%205800&text=DECRETO%20N%C2%BA%205.800%2C%20DE%208,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em: 21/05/2020.

_____. *Decreto-Lei n. 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2007/decreto/d6094.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20do,visando%20a%20mobiliza%C3%A7%C3%A3o%20social%20pela Acesso em: 21/05/2020.

_____. *Decreto-Lei n. 6.316, de 20 de dezembro de 2007*. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6316.htm. Acesso em: 21/05/2020.

_____. *Decreto-Lei n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2009/decreto/d6755.htm#:~:text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de,continuada%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 21/05/2020.

_____. *Decreto-Lei n. 42.741, de 13 de dezembro de 2010*. Institui o Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente no Âmbito do Estado do Rio de Janeiro e dá outras providências. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/decreto-instituicao-forum-rj-pdf>. Acesso em: 21/05/2020.

_____. *Lei n. 4024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm . Acesso em: 14/04/2020.

_____. *Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm#:~:text=LEI%20No%205.692%2C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 14/04/2020.

_____. *Lei n.9131, de 24 de novembro de 1995*. Altera dispositivos da lei. N4024, de

20 de dezembro de 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm . Acesso em: 20/05/2020.

_____. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 14/04/2020.

_____. *Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano nacional de educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm . Acesso em: 17/05/2020.

_____. *Lei 11.273, de 06 de fevereiro de 2006*. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/L11273.htm. Acesso em: 21/05/2020. _____. *Lei 11.494, de 20 de junho de 2007*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

- FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n.º 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n.ºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2007/lei/l11494.htm#:~:text=Regulamenta%20o%20Fundo%20de%20Manuten%C3%A7%C3%A3o,de%20que%20trata%20o%20art. Acesso em: 21/05/2020.

_____. *Lei 11.502, de 11 de julho de 2007*. Modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei n.º 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis n.ºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2007/L11502.htm#:~:text=Modifica%20as%20compet%C3%A2ncias%20e%20a,a%20concess%C3%A3o%20de%20bolsas%20de . Acesso em: 21/05/2020.

_____. *Lei 12.056, de 13 de outubro de 2009*. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2009/lei-outubro2009591732publicacaooriginal116776pl.html#:~:text=Acrescenta%20par%C%A1grafos%20ao%20art.,e%20bases%20da%20educa%20nacional>. Acesso em: 21/05/2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CES nº. 133, de 30 de janeiro de 2001*. Trata de esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 03/05/2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB n. 03, de 11 de março de 2003*. Brasília, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0067.pdf> Acesso em 27/04/2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº. 1, de 18 de fevereiro de 2001*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1592_61-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 14/04/2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº. 2, de 19 de fevereiro de 2001*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf> . Acesso em: 14/04/2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf . Acesso em: 14/04/2020.

_____. *Portaria n. 883, de 16 de setembro de 2009*. Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à formação Docente, criados pelo Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port883.pdf> . Acesso em: 17/05/2020.

_____. *Portaria n. 9, de 30 de junho de 2009*. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação Continuada de Pr. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf . Acesso em: 20/05/2020.

_____. *Portaria n. 206, de 21 de outubro de 2011*. Dispõe sobre o apoio à execução do Programa Residência Docente No Colégio Pedro II. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/comunicados/2011/271011/PORTARIA%20RESIDENCIA%20ODOCENTE%20COLEGIO%20PEDRO%20II.pdf> . Acesso em: 20/05/2020

_____. *Portaria n. 1403, de 09 de junho de 2003*. Institui o Sistema de Formação Continuada de Professores. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-1403-2003_184392.html. Acesso em:

17/05/2020

_____. *Portaria n. 1179, de 06 de maio de 2004*. Constituir a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-1129-2009_219102.html. Acesso em: 20/05/2020.

_____. *Portaria n. 1328, de 22 de novembro de 2009*. Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10039-portaria-1328-23-09-2011&category_slug=fevereiro-2012_pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20/05/2020.

_____. *Portaria n. 1129, de 27 de novembro de 2009*. Institui o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-1179-2004_187050.html. Acesso em: 20/05/2020.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. In: *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 8 n. 2. Rio de Janeiro, jul/out. 2010, p. 185-206. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S198177462010000200002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 14/04/2020.

CERTEAU, Michel: *A invenção do cotidiano*: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

COLÉGIO PEDRO II. *Anuário do Programa de Residência Docente*. 2019. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/blog/prdcp2/files/2019/06/Anuario-PRD-2012-2017-final.pdf>. Acesso em: 20/09/2020.

COSTA, Bruno Lazzarotti Diniz; DUARTE, Vanda Catarina. *Os efeitos do FUNDEF nas políticas educacionais dos municípios mineiros*. Educ. rev., Belo Horizonte, n. 48, p. 143-170, Dec. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttS01024698200&ln. Acesso em: 28/04/2020.

D'SOUZA, Radha. *As prisões do conhecimento: pesquisa ativista e revolução na era da "globalização"* In SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (org.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

FRANÇA, Márcia Maria Granja. *Idas e vindas do processo de implementação de um programa de avaliação formativa no Colégio Pedro II*. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Educação; 2008.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. *Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação*. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set.2002. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302002008000009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28/04/2020.

GERALDI, João Wanderley. *Ancoragens: estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro & João, 2010.

GUEDES, Luiza A. *O Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II: Escritas de formação na área dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. 2018. 161 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

GROSGUÉL, Ramón. *Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global*. In SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (org.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

HOBOLD, Márcia et al. *As diretrizes curriculares nacionais dos cursos de pedagogia para a formação docente: processo de implantação da Resolução CNE/CP nº 1/2006*. Psicol. educ., São Paulo, n. 28, p. 151-168, jun. 2009. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141469752009000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22/05/2020.

INEP. *Perfil do Professor da Educação Básica*. 2018. Disponível em: http://portalinep.gov.br/informacaodapublicacao//asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id1473981. Acesso: 10/09/2020.

LANDER, Edgardo. (Org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782002000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10/10/2020.

_____. *Pedagogia profana*. Danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LOCATELLI, Cleomar; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. *Fóruns Estaduais Permanentes De Apoio À Formação Docente: Crônica De Uma Morte Anunciada*. Educ. Soc., Campinas, v. 40, e0186542, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302019000100702&lng=en&nrm=isso. Acesso em: 18/05/2020.

MARIANI, M.R.A.M.; CASTRO, R. M.; REIS, V.C.T. A Formação de Professores no Brasil: O Instituto de Educação, O Instituto Normal Superior e o Curso de Pedagogia – Algumas Reflexões. In: *XI JORNADA DO HISTEDBR*, 2013, Paraná. Anais www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/7/simposio7.html. Acesso em: 20/05/2020

MENESES, Maria Paula. *Corpos de violência, linguagens de resistência: as complexas teias de conhecimentos no Moçambique contemporâneo*. In SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (org.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

MIGNOLO, Walter D. *Histórias Locais/Projetos Globais – Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

NUNES, Clarice. *Formação Docente no Brasil: entre avanços legais e recuos pragmáticos*. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/23821/16802>. Acesso em: 05/05/2020.

OLIVEIRA, H. L. G.; LEIRO, A. C. R. *Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco*. Pro-Posições, Campinas, SP, v. 30, p. 1–26, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8656527>. Acesso em: 21/05/2020.

PRADO, Guilherme; SOLIGO, Rosaura. *Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação*. In: PRADO, Guilherme; Soligo, Rosaura (Org.) *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações*. Campinas, SP: Graft, 2005.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*. Belo Horizonte, Miguilim, 1999.

QUIJANO, Anibal. *Colonialidade do Poder e classificação social*. In SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (org.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

REIS, A.; ANDRÉ, M. E. A. D.; PASSOS, L. F. *Políticas de Formação de Professores no*

Brasil, pós LDB 9.394/96. Formação Docente – *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 12, n. 23, p. 33-52, 21 fev. 2020. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/289>. Acesso em 05/04/2020.

ROMANELLI, Otaíza de O. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*. In SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.) *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social*. São Paulo: Boitempo, 2007a.

_____. *A crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum. A ciência o direito e a política na transição paradigmática*. Vol. 1; 5 ed.; São Paulo, Cortez, 2007b.

SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (Org.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Demerval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação* [online], vol.14, n.40,p.143-155, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf> . Acesso em 14/04/2020.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHEIBE, L.; VALLE, I. R. *A formação dos professores no Brasil e em Santa Catarina: do normalista ao diplomado na educação superior*. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Orgs.) *Memória e formação de professores*. Salvador: EDUFBA, 2007, p.256 – 271. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-16.pdf>. Acesso em: 10/05/2020.

SCHNEIDER, M. P. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica: das determinações legais às práticas institucionaliza*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. 2007. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/30371634.pdf>. Acesso em 18/05/2020.

SKLIAR, Carlos. *Experiências com a palavra: notas sobre linguagem e diferença*. Riode Janeiro, Wak Editora, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD & LAHAYE. *Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente*. Teoria & Educação nº 4, Porto Alegre: Panônica, 1991.

WALLERSTEIN. Immanuel. *As estruturas do conhecimento ou quantas formas temos nós de conhecer?* In SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.) *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2012.