



Universidade de Brasília – UnB  
Faculdade de Educação – FE  
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE  
Mestrado Acadêmico em Educação

**RESIDÊNCIA NA FORMAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE  
DOCENTE: analisando a experiência do Programa Residência Docente do Colégio  
Pedro II**

**Polliana Rocha Dias Araújo**

Brasília  
2019

POLLIANA ROCHA DIAS ARAÚJO

**RESIDÊNCIA NA FORMAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE  
DOCENTE: analisando a experiência do Programa Residência Docente do Colégio  
Pedro II**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na linha de Pesquisa em Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz

Brasília

2019

## Ficha catalográfica

R663r Rocha Dias Araújo, Polliana  
RESIDÊNCIA NA FORMAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA  
PROFISSIONALIDADE DOCENTE: analisando a experiência do  
Programa Residência Docente do Colégio Pedro II / Polliana  
Rocha Dias Araújo; orientador Shirleide Pereira da Silva  
Cruz . -- Brasília, 2019.  
228 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --  
Universidade de Brasília, 2019.

1. Residência Docente. 2. Profissionalidade. 3. Colégio  
Pedro II. I. Pereira da Silva Cruz , Shirleide , orient.  
II. Título.

POLLIANA ROCHA DIAS ARAÚJO

**RESIDÊNCIA NA FORMAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE  
DOCENTE: analisando a experiência do Programa Residência Docente do Colégio  
Pedro II**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na linha de Pesquisa em Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA.

Aprovado em 19 de dezembro de 2019.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz – Orientadora  
PPGE/FE/UnB

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva – Membro Interno  
PPGE/FE/UnB

---

Prof. Dr. Rodrigo Fideles Fernandes Mohn – Membro Externo  
Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de  
Goiás/ PUC Goiás

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Nathália Cassettari  
PPGE/FE/UnB

Há diferentes habilidades para realizar um trabalho, mas é o mesmo Deus quem dá a cada um a habilidade para fazê-lo.

**1 Coríntios 12:6**

Aos meus companheiros de vida: **Deus, Samuel Araújo e Vinícius Araújo**, que me ajudam a me ressignificar todos os dias.

Dedico esta pesquisa a todos os professores, em especial aos iniciantes, que estão sempre em busca da sua profissionalidade docente pautada em uma emancipação da práxis, mesmo diante de tantas adversidades. Saibam que alguém se importa com vocês.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo sustento nas horas de angústia e nas lutas contra as vozes que me diziam que eu não era capaz. Por ter me dado força contra os enganos que me diziam que eu não iria chegar aqui. Pela Sua voz, que me dizia e me lembrava quem realmente sou. Pelos Seus cuidados sempre nos momentos mais difíceis, em que muitas vezes me sentia sozinha e Ele me mostrou e me falou que eu sou amada, mesmo não me sentindo, que sou forte, quando havia fraqueza em mim. E, quando frágil estava, me mostrava que segura eu estava. E sempre me mostrando que eu não estava só porque sou a sua menina e a Ele pertença.

Aos meus pais, Mércia Rita da Rocha Avalino e Edson Dias Avalino, por me ensinarem a nunca desistir dos meus sonhos, mesmo que para isso eu tivesse que me ausentar de momentos com eles.

Ao meu esposo Vinicius Camargo Araújo, meu amor, amigo, confidente e capitão do barco Araújo, que eu escolhi para navegar neste grande e complexo mar que é a vida. Obrigada por ser o meu porto seguro, mesmo em meio às tempestades. Obrigada pela paciência nos momentos de ansiedade e estresse. Obrigada por não ter me deixado traçar outra rota, devido às diversas tempestades enfrentadas. Obrigada por ser o melhor pai do mundo. Você é meu exemplo de honestidade, probidade, humanidade, enfim, um exemplo de profissionalidade. Amo você.

Samuel Dias Araújo, meu filho, agradeço por você existir. É por você que tenho força para navegar no oceano do dia a dia. Filho, houve vários dias em que você me teve presente, mas na verdade não. Sempre ouvia “Pede para o seu pai, filho, estou estudando...” São as contradições do oceano da vida, meu menino. São necessários alguns sacrifícios para mudar o futuro, que você viverá. Vivemos, hoje, porque várias pessoas (pesquisadores) assim o fizeram. Obrigada pela compreensão e pelos conselhos que você me deu, como: “Mãe, chorar não vai adiantar nada, para de chorar e vai fazer o seu trabalho.” Obrigada por ser meu companheiro de coleta de dados e o melhor ajudante que uma pesquisadora pode ter. Amo você com todas as forças que eu tenho.

Ao meu irmão David Edson Rocha Dias, por ter me dado duas das minhas imprescindíveis riquezas, Helena Rocha Dias e Davi Rocha Dias, a titia ama vocês!

À minha sogra, Margareth Ferreira Camargo, obrigada pelo carinho sempre dedicado a mim. Pelas diversas vezes em que fiquei atracada no porto da Asa Norte e não naveguei para Goiânia com os nossos capitães.



Aos meus familiares e amigos, pelas inúmeras vezes em que troquei comemorações, reuniões familiares e o convívio social pelos estudos.

Nestes agradecimentos não poderia faltar a Igreja do Nazareno Central de Brasília, o meu porto preferido; quero agradecer pelo carinho e pelas orações que se levantaram para clamar a Deus pela minha vida. Quando estamos juntos adorando a Deus, vejo como o Senhor tem me abraçado de uma forma muito especial através desse corpo que somos. Aos meus irmãos em Cristo e a todos os intercessores desse ministério. Ao meu Pastor Sênior, Rev. Luiz Carlos Rocha Oliveira e à minha Pastora Auxiliar, Rev. Josiane Rubia Crecci Oliveira e, claro, à minha líder Angelina Dias, obrigada pelo carinho. Meu muito obrigada para todas as linhagens, em especial à Bitia, à qual pertença.

À minha orientadora, amiga e companheira de luta, Prof<sup>a</sup>. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz, só posso dizer — obrigada! Por ter compartilhado todo seu conhecimento e não ter me deixado desistir, ou seja, abandonar a embarcação. Sei que ainda tenho muito a aprender, mas com os nossos manuscritos sobre a constituição da profissionalidade, essa navegação será mais eutímica. Desculpe-me por ter feito uma leitura errada das suas ações — quando me sentia solta — pois o medo me paralisou e o meu cérebro mentiu. Na verdade, eu estava sendo, o tempo todo, elogiada e valorada, e não consegui interpretar que você estava me dizendo que confiava no meu potencial. Quando um professor dá mais atenção a um aluno, é porque ele necessita do apoio, para que todos estejam no mesmo nível. Como eu queria ter entendido isso no processo, eu o teria levado com muito mais leveza, equilíbrio interior, calma, paz, otimismo e acreditando na minha capacidade. Obrigada por ter confiado tanto em mim, eu só descobri isso muito tarde. Mas maturidade não é idade, é assumir que o sofrimento fez parte do processo e da cura.

Aos professores que aceitaram fazer parte de minha banca de defesa, Dr. Rodrigo Fideles Fernandes Mohn, Dr<sup>a</sup>. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva e Dr<sup>a</sup>. Nathália Cassettari, muito obrigada. Não poderia também deixar de agradecer aos professores que fizeram parte de minha banca de qualificação, Dr. José Ângelo Gariglio, Dr<sup>a</sup>. Maria Isabel Montandon, Dr<sup>a</sup>. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva e Dr<sup>a</sup>. Ana Sheila Fernandes Costa. Obrigada pelas contribuições.

Aos meus professores durante o curso de mestrado, Dr<sup>a</sup>. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, Dr<sup>a</sup>. Shirleide Pereira da Silva Cruz, Dr. José Vieira de Sousa, Dr<sup>a</sup>. Liliane Campos Machado, Dr. Raimundo Luiz Silva Araujo e Dr<sup>a</sup>. Lívia Freitas Fonseca Borges, que contribuíram ricamente para esse processo de profissionalização e avanço intelectual.

Aos colegas dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, pelos momentos de desespero, de desabafo, de raiva, de alegria, de gargalhadas também e pelas atividades, debates, seminários, artigos, viagens, enfim, tudo o que fizemos juntos. Agradeço a: Deise Ramos da Rocha, Fernando Santos Sousa, Jennifer Carvalho Medeiros, Ana Jéssica Corrêa Santos, Danyela Martins Medeiros, Loyane Guedes Santos Lima, Fernanda Bezerra Mateus Martins, Frederico Guilherme e Dayse Kelly Barreiros de Oliveira.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos da Universidade de Brasília (GEPFAPe/ UnB), do qual faço parte, pelas reflexões e problematizações sobre o se tornar e ser professor e sobre o trabalho docente.

Aos professores que fizeram a especialização em residência docente no CPII, pois sem a perseverança, a dedicação e a resistência de vocês para se profissionalizarem esta pesquisa não seria possível. Obrigada por contribuírem para a construção deste trabalho.

Muito obrigada aos professores formadores do Colégio Pedro II, que fizeram e fazem parte de um trabalho de formação continuada de professores para o Brasil.

À Loyane Guedes Santos Lima, sua amizade, sem dúvida, foi o primeiro e o melhor presente que o mestrado me deu. Uma amizade que se iniciou nas redes sociais, que se transformou em irmã de mestrado e se tornou um elo para a vida. Minha irmã de coração e para a vida toda. Muito obrigada por estar sempre ao meu lado, me segurando quando eu achava que não tinha mais força. Tenho a melhor irmã de mestrado do mundo. Como eu me senti amada e profissionalmente reconhecida por você durante essa jornada! De agora para a frente, sempre juntas na luta e resistência por uma educação gratuita de qualidade e verdadeiramente inclusiva.

Foram aproximadamente dois anos e seis meses que nós (Loyane, Fernanda e Polliana) navegamos juntas desbravando os ventos, as tempestades e a calmaria do mestrado e da maternidade. Entre águas turbulentas e tranquilas, dias lindos e outros nem tanto, estamos cada dia mais fortes. Nossa tripulação segue firme e forte, vivendo muitas aventuras e fortalecendo, cada dia mais, o amor que nos une pelas nossas famílias e pela carreira profissional docente. No fim das contas, as amigas são mais importantes que os anos, as lágrimas, os sorrisos, os quilômetros e que todas as coisas que aconteceram enquanto perseguíamos os sonhos. Obrigada por vocês existirem.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelos 12 meses de bolsa de estudos para a realização desta pesquisa.

Aos meu alunos, às minhas alunas e aos(às) colegas de trabalho do Centro de Educação Infantil 01 de Brasília, participantes do Programa de Educação Precoce, lotados nessa instituição de ensino, meu muito obrigada. Vocês, os demais alunos e parceiros de trabalho que tenho (e terei) são os motivos e a razão da minha busca incessante pelo conhecimento.

Quero deixar um agradecimento especial a essa ilha da alegria que é a Educação Precoce da Asa Norte. Quando cheguei à Precoce, eu estava passando por uma grande tempestade no mestrado, uma das mais fortes, meu barco estava com muitas avarias e eu estava prestes a abandoná-lo. E eu não podia fazer mais nada, só esperar a tempestade passar. Foi nessa ilha que eu encontrei alegria, cuidado, carinho, respeito, consegui ver a profissional que me tornei pela execução do meu trabalho. Nessa ilha também há pessoas que passaram por grandes tempestades no oceano da vida, mas foi na realização do meu trabalho, imaterial, de ensinar algo para alguém, que eu na minha subjetividade me constituo, me desenvolvo, ou seja, avancei na minha existência. Foi o trabalhar com vocês que me permitiu viver a práxis do trabalho docente na dimensão inalienável, como afirma Marx. E que juntos consigamos ser resistentes contra um sistema que aliena, para que de fato consigamos uma educação emancipadora.

Uma pausa..., pois o medo me paralisou como nunca em toda a minha vida, e foi intensificado diante de uma pandemia.

Sempre escutei que o mestrado muda as pessoas que trilham essa trajetória, além da questão profissional, mas em todos os sentidos de sua vida. Entretanto, me sentia mais insegura do que quando iniciei. Esse tempo (pausa) foi necessário para um amadurecimento pessoal, foi uma pesquisa também sobre quem é a Polliana.

E ela só foi possível de ser iniciada após ser apresentada ao meu pré-projeto de ser Polliana, e aos poucos estou me apropriando do meu objetivo de vida, entendendo alguns pontos, reorganizando outros, pensando em algumas possibilidades. Como em uma pesquisa densa e de qualidade, venho dissertando sobre o meu projeto de vida. Como em toda grande pesquisa, é necessário ter um bom orientador, e Ele me foi indicado pelo dono da minha vida, Jesus.

E ele não podia ficar de fora deste agradecimento, pois quando cheguei ao seu consultório eu não já não tinha forças nem para me mexer, eu sabia que estava errada, mas eu tinha perdido o controle, estava fraca, sem ninguém por perto, me sentia presa em mim mesma, a culpa e o medo geravam o pânico. O senhor Dr. Elysson Takahashi de Oliveira foi e é importante para mim!

Meu muito obrigada, Dr. Elysson Takahashi de Oliveira! Com a ajuda do Dr. Elysson Takahashi, que atua na área da saúde e, como todo bom profissional é, antes de tudo, um bom ser humano — é algo indissociável, um está intrínseco ao outro — e não estou a me referir à capacidade técnica, claro, ela é importante e tem o seu lugar. Porém, refiro-me ao essencial, e claro, o fundamental de todas as competências de um excelente profissional, em destaque para os da medicina e da área educacional, o emocional. O Dr. Elysson Takahashi em momento algum se esqueceu de que estava a trabalhar com uma pessoa numa situação de fragilidade, dor e angústia e foi humano e profissional. Senti-me acolhida, foi a primeira vez que alguém demonstrou verdadeiramente preocupação com a minha dor. Obrigada por me ajudar a enfrentar meus medos. Por escutar minhas dúvidas e receios quando nem eu mesma acreditava que seria capaz de superar essa dor e culpa. Por não me julgar e ouvir minhas neuroses. Por me lembrar que é possível enxergar os problemas de uma outra maneira. Por ajudar a construir um novo caminho para minha realização pessoal, por injetar otimismo e capacidade na minha vida e me mostrar a beleza da vida e o tanto que vale a pena viver. Obrigada!

Finalmente, tudo que eu tenho e sou rendo a Deus e a mais ninguém, os meus fracassos lhe dei e as vitórias lhe darei também, afinal meus altos e baixos nunca vão medir o meu valor.

ARAÚJO, Polliana Rocha Dias. **Residência na formação e a construção da profissionalidade docente:** analisando a experiência do Programa Residência Docente do Colégio Pedro II. 2019. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

## RESUMO

O presente estudo tem por objetivo analisar os princípios e processos de uma ação de residência na formação docente. É sabido que a inserção do profissional docente recém-formado vem se constituindo na literatura como tema relevante da produção sobre a formação de professores, sempre carente de novos estudos. Por ser o início da carreira docente, também é uma fase da formação profissional que contribui para o desenvolvimento profissional e a constituição da profissionalidade. Neste sentido, a temática residência docente vem ganhando destaque em pesquisas, sendo apontada como programa ou política pública, cuja finalidade é diminuir as inúmeras dificuldades vivenciadas no período de iniciação docente. Assim, tem-se aqui o destaque para o Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II, fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. No caso do Programa de Residência Docente da instituição de ensino em questão, tal residência se dá após a formação inicial e, assim, esta pesquisa tem como objetivo identificar quais os elementos da construção da profissionalidade que, em certa medida, são buscados pelos residentes ao elegerem seus temas de aprofundamento e de “aplicação” na prática docente em sua instituição de origem, reconhecendo a residência em sua formação com um aspecto diferenciador. Como metodologia, foram utilizadas as análises qualitativa e quantitativa, por critérios de categorias, norteadas por uma perspectiva crítico-dialética, permitindo um estudo profundo das situações concretas dos indivíduos e ao pesquisador se colocar como pensador crítico sobre os resultados encontrados. E, ainda, foi realizado um levantamento do quantitativo dos participantes do Programa que iniciaram e concluíram a residência docente — cujo formato se materializa em uma pós-graduação *lato sensu*— e dos profissionais envolvidos na execução desse programa. Posteriormente, apuramos os marcos históricos legais de inserção da temática da Residência Docente no cenário político de formação de professores durante a criação do Programa do Colégio Pedro II. Na terceira etapa, identificamos os princípios formativos e operativos da Residência Docente a partir da organização didático-pedagógica e administrativa do programa. Na quarta fase analisamos os Produtos Acadêmicos Finais (PAFs) catalogados e disponíveis na biblioteca do Colégio Pedro II totalizando 520 trabalhos, dos quais elegemos 465 para o *corpus*. Por eles alcançamos quais são os principais aspectos teórico-metodológicos destacados pelos residentes que contribuíram para a constituição da

sua profissionalidade docente. Como resultado, a partir da análise minuciosa categorial dos resumos e partes dos PAFs, constatamos oito categorias, sendo elas: 1 - Ensino de conteúdo; 2 - Relação professor-aluno; 3 - Abordagem interdisciplinar; 4 - Produção de Recursos Didáticos; 5 - Relação escola e sociedade; 6 - Práticas de ensino inclusivas; 7 - Reconhecimento do trabalho docente e 8 - Experiência de propostas pedagógicas. Estas categorias compõem, dialeticamente com o trabalho desses profissionais, aspectos de construção da profissionalidade docente para a educação básica. Dessa maneira, identificamos que a constituição da profissionalidade no PRD-CPII ocorre com base nos seguintes elementos: ampliação e revisão dos seus conhecimentos iniciais articulados às vivências reais do trabalho docente em sala de aula; incentivo à reflexão sobre as ações práticas; apoio à difusão do conteúdo; favorecimento das relações sociais com os pares; atenuação da descoberta do real espaço escolar; auxílio aos professores iniciantes em sua inserção e no seu desenvolvimento profissional — modificando a sua atividade profissional e suscitando uma práxis emancipadora, pois tem como objetivo a reflexão e a ação pela unidade, associada à teoria e à prática.

**Palavras-chave:** Residência Docente. Profissionalidade. Colégio Pedro II.

ARAÚJO, Polliana Rocha Dias. **Residency in training and the construction of the docent professionalism**: analyzing the experience of the Teaching Residency Program of the *Pedro II* Scholl. 2019. 228 f. dissertation (Master of Education) - Faculty of Education, University of Brasilia, Brasilia, 2019.

## ABSTRACT

This study aims to analyse the principles and procedures of the Teacher Residency Program at Colégio Pedro II, in Rio de Janeiro, Brazil. The professional integration of newly graduated teachers has become a major source of published research literature relevant to teacher training, a field always in need of new studies. The beginning of the teaching career is a stage of professional training that enhances teacher professionalism as well as professional skills. In this sense, teacher residency has been gaining a foothold in academic research, being pointed out as a program or public policy whose purpose is to reduce the challenges faced by new teachers during an initiation into the profession. Hence, my aim hereby is to examine the Colégio Pedro II Teaching Residency Program, which is promoted by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). In such program, the residency takes place after the initial training, and so this research aims to find out what elements of professional development are sought, to a certain extent, by residents when they choose their topics of further development and implementation of teaching and learning in their home institutions, regarding residency as a distinguishing factor in their education. In combining qualitative and quantitative methodologies by criteria of categories guided by a critical-dialectic perspective, I hope both to gaze into the concrete individual level and to build the researcher up as a critical thinker on the findings. In addition, I carried out a quantitative survey on the participants who started and finished the teaching residency (an education degree specialization) as well as on the professionals involved in managing this program. Secondly, I examined the legal and historical frameworks shaping the teacher residency in the political scenario of teacher training during the inception of the Colégio Pedro II Program. Thirdly, I pointed out the foundational and operational principles of the teacher residency based on the program's administrative, didactic and pedagogical organization. Fourthly, I analysed the final academic products catalogued and made available for reference at the Colégio Pedro II library—a total of 520 works, 465 of which have been picked for consideration. Through them, one reaches the key theoretical and methodological principles that the residents directly link to their teaching professionalism. As a result, from the thorough categorical analysis of the data on the final academic products, eight categories have been found, namely, (1) content knowledge, (2) teacher-student relationships, (3) interdisciplinary

teaching approaches, (4) production of didactic materials, (5) school-society relationships, (6) inclusive education, (7) recognition of teaching excellence, and (8) pedagogical proposal experience. These categories make up—dialectically with the work of these professionals—the tools of teaching professional development in elementary education. All in all, the growth of professionalism in the Colégio Pedro II Teaching Residency Program occurs on the basis of the following assumptions: extending and reviewing residents' early knowledge on their real-life experiences of classroom teaching; encouraging reflection on practical situations; supporting content dissemination; strengthening peer relationships; mitigating the challenges of educational spaces; assisting the professional development of novice teachers. All of these steps change the professional activity of educators and give rise to an emancipatory praxis, as the aim is to reflect on and strive for unity in connection with theory and practice.

**Keywords:** Teaching Residency. Professionalism. Colégio Pedro II.



ARAUJO, Polliana Días Roca. **Residencia en la formación y la construcción de la profesionalidad docente:** analizando la experiencia del Programa Residencia Docente del Colegio Pedro II. 2019. 228 f. disertación (Maestría en Educación) - Facultad de Educación, Universidad de Brasilia, Brasilia, 2019.

## RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo analizar los principios y procesos del Programa de Residencia Docente en el Colégio Pedro II, ubicado en Rio de Janeiro, Brasil. La integración profesional de los docentes recién egresados se ha convertido en una importante fuente de literatura científica acerca de la formación de docentes, un campo que siempre requiere nuevos estudios. La etapa de formación inicial del profesorado contribuye de forma significativa para la cualificación de la profesionalidad docente. En este sentido, el tema de la residencia docente se ha ido afianzando en la investigación académica, siendo señalado como un programa o política pública, cuyo propósito es reducir los desafíos que enfrentan los nuevos docentes en el período de la iniciación profesional. Subrayase aquí entonces el Programa de Residencias Docentes del Colegio Pedro II, impulsado por la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES). En dicho programa, la residencia tiene lugar después de la formación inicial, por lo que esta investigación objetiva conocer qué elementos de desarrollo profesional son buscados, en cierta medida, por los residentes al elegir sus temas de profundización e implementación de la práctica docente en sus instituciones de origen, reconociendo tal residencia como un aspecto fundamental en su formación. Al combinar metodologías cualitativas y cuantitativas por criterios de categorías guiados por una perspectiva crítico-dialéctica, esperamos llegar tanto a un estudio profundo de las situaciones individuales concretas como a consolidar al investigador como un pensador crítico sobre los hallazgos. Además, se ha realizado una encuesta cuantitativa a los participantes que iniciaron y finalizaron la residencia docente (especialización de postgrado en educación) así como a los profesionales involucrados en la ejecución de dicho programa. Posteriormente, investigamos los marcos legales e históricos que configuraron la residencia docente en el escenario político de la formación docente durante el inicio del Programa del Colégio Pedro II. En tercer lugar, identificamos los principios formativos y operativos de la residencia docente a partir de la organización didáctica, pedagógica y administrativa del programa. En el cuarto ciclo, analizamos los productos académicos finales catalogados y puestos a disposición para su consulta en la biblioteca del Colégio Pedro II, totalizando 520 obras, de las cuales 465 han sido seleccionadas para este estudio. A través de ellos se ha

llegado a los principios teóricos y metodológicos claves que los residentes destacaron como aportes a la constitución de su profesionalidad docente. Como resultado, a partir del análisis categórico exhaustivo de los datos sobre los productos académicos finales, se han encontrado ocho categorías, a saber: 1) contenido didáctico, 2) relación profesor-alumno, 3) enfoque interdisciplinario, 4) producción de recursos didácticos, 5) relación escuela-sociedad, 6) educación inclusiva, 7) premio a la excelencia docente, y 8) experiencia de propuesta pedagógica. Estas categorías conforman –dialécticamente con el trabajo de estos profesionales– las herramientas del desarrollo profesional docente para la educación primaria. Así, identificamos que el crecimiento del profesionalismo en el Programa de Residencia Docente del Colégio Pedro II se da en base a los siguientes supuestos: ampliación y revisión de sus conocimientos iniciales vinculados a las vivencias reales del trabajo docente en el aula; auxilio al enfrentar situaciones prácticas; apoyo a la difusión de contenido; fortalecimiento de las relaciones entre el personal docente; mitigación de los desafíos del espacio escolar; asistencia a los docentes principiantes en su inserción y desarrollo profesional. Todo ello modifica la actividad profesional de los educadores y dan lugar a una praxis emancipadora, ya que el objetivo es reflexionar y luchar por la unidad asociada a la teoría y la práctica.

**Palabras clave:** Residencia Docente. Profesionalismo. Colégio Pedro II.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações selecionadas .....	40
Quadro 2 - Teses selecionadas.....	41
Quadro 3 - Periódicos da CAPES selecionados .....	48
Quadro 4 - Pesquisas que estão diretamente interligadas.....	52
Quadro 5 - Levantamento ANPEd.....	54
Quadro 6 - Levantamento Congreprinci.....	55
Quadro 7 - Levantamento Endipe.....	58
Quadro 8 - Levantamento Rede Estado.....	60
Quadro 9 - Os Diferentes Programas de “Residências”.....	63
Quadro 10 - A necessidade de políticas públicas educacionais de inserção .....	64
Quadro 11 - Os impactos do Programa de Residência Docente.....	65
Quadro 12 - Organização das principais atribuições dos supervisores do PRD.....	120
Quadro 13 - Organização das principais competências dos coordenadores de áreas do PRD.....	121
Quadro 14 - Organização das áreas do programa em anos anteriores.....	122
Quadro 15 - Organização das áreas do programa atualmente .....	123
Quadro 16 - Descrição das atividades dos residentes.....	126
Quadro 17 - Atividades pedagógica semanais.....	131
Quadro 18 - Valor recebido pelos participantes .....	136
Quadro 19 - Categoria Ensino de conteúdo.....	148
Quadro 20 - Categoria Relação professor-aluno .....	151
Quadro 21 - Categoria Abordagem interdisciplinar .....	155
Quadro 22 - Categoria Produção de Recursos Didáticos .....	158
Quadro 23 - Categoria Práticas de ensino inclusivas .....	162
Quadro 24 - Categoria Relação escola e sociedade.....	165
Quadro 25 - Categoria Experiência de proposta pedagógica .....	170
Quadro 26 - Categoria Reconhecimento do trabalho docente.....	172
Quadro 27 - Algumas iniciativas que buscam apoiar o professor iniciante na inserção à docência no Brasil .....	202

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantidade de dissertações e teses publicadas por ano sobre a Residência Docente .....	43
Gráfico 2 - As abordagens metodológicas das Dissertações e Teses .....	46
Gráfico 3 - Quantidade de periódicos CAPES publicados por ano .....	50
Gráfico 4 - Quantidade de abordagens metodológicas utilizadas.....	51
Gráfico 5 - Quantidade de publicações por ano .....	61
Gráfico 6 - Soma de artigos por categoria.....	61
Gráfico 7 - As metodologias utilizadas nas publicações .....	68
Gráfico 8 – Total de pesquisas por categorias e anos.....	68
Gráfico 9 - Movimentação dos residentes no primeiro ano do programa .....	128
Gráfico 10 - Programa de Residência Docente em 2013.....	130
Gráfico 11 - Programa de Residência Docente em 2014.....	133
Gráfico 12 - Programa de Residência Docente em 2015.....	135
Gráfico 13 - Programa de Residência Docente em 2016.....	138
Gráfico 14 - Programa de Residência Docente em 2017.....	140
Gráfico 15 - Programa de Residência Docente em 2018.....	142
Gráfico 16 - Programa de Residência Docente em 2019.....	144

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Publicações no Brasil.....	44
Figura 2 - As revistas e as suas regiões de publicações no Brasil.....	51
Figura 3 - Construção da profissionalidade docente .....	91
Figura 4 - Visão do Estado sobre a educação.....	93
Figura 5 - Residência Docente e a constituição da profissionalização e da profissionalidade docentes.....	99
Figura 6 - Caminho de análise e constituição das categorias .....	146
Figura 7 – Constituição dos estruturantes da profissionalidade docente no PRD-CPII .....	154
Figura 8 - Termos destacados nos PAFs da categoria Relação escola e sociedade.....	168
Figura 9 - Construção dos estruturantes da profissionalidade docente no PRD-CPII.....	169
Figura 10 - Compleição dos estruturantes da profissionalidade docente no PRD-CPII.....	175
Figura 11 – Constituição da profissionalidade docente no PRD-CPII.....	179

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Dissertações e Teses e suas categorias .....	42
Tabela 2 - Periódicos CAPES e suas categorias.....	49
Tabela 3 - Referente à carga horária distribuída no ano de 2019 .....	125

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AVIA	Ambiente Virtual de Interação e Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAFe	Comunidade Acadêmica Federada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Comissão de Educação
CEALE	Centro de Alfabetização Leitura e Escrita
CEFAM	Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
Congreprinci	Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência
CUA	<i>Campus</i> Universitário do Araguaia
DPPG	Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Endipe	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
FE	Faculdade de Educação
FURB	Fundação Universidade Regional de Blumenau
GEPFAPe	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos
GPOM	Grupo de Estudos e Pesquisa em Desenvolvimento Docente o Mundo do Trabalho em Educação Física
GTs	Grupos de Trabalho
IBCT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEA	<i>Innovacion, Desarrollo, Evaluacion y Asesoramiento</i>
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
IP	Instituto Politécnico
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MEC	Ministério da Educação

Napne	Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas
PAAP	Programa de Apoio à Aquisição de Periódicos
PAF	Produto Acadêmico Final
PAPIC	Programa de Acompanhamento de Professores em Início de Carreira
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDCA	Profissão Docente, Currículo e Avaliação
PFOM	Programa de Formação <i>Online</i> de Mentores
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PLS	Projeto de Lei do Senado
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Político Curricular
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRD	Programa de Residência Docente
PRD-CPII	Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II
PRE	Programa de Residência Educacional
ProEx	Pró-Reitoria de Extensão
PROPGPEC	Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
PROPPG	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
PRP	Programa de Residência Pedagógica
PUC-MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Rede Estado	Rede Latino-Americana de Estudos sobre o Trabalho Docente
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEEDUC-RJ	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Spaece	Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ensino Básico do Ceará
TAM	Termo de Acordo de Metas
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso



UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UnB	Universidade de Brasília
UNESA	Universidade Estácio de Sá
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
Unesp	Universidade Estadual Paulista
Unifesp	Universidade Federal de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>28</b>
<b>CAPÍTULO 1 RESIDÊNCIA DOCENTE: O QUE SINALIZAM AS PESQUISAS BRASILEIRAS 38</b>	
<b>1.1 O que as Dissertações e Teses sinalizam sobre a Residência Docente.....</b>	<b>39</b>
<b>1.2 Periódicos Qualis A e Qualis B .....</b>	<b>47</b>
<b>1.3 Publicações em grandes eventos de Educação.....</b>	<b>52</b>
<b>1.4 Google Acadêmico e Google Tradicional.....</b>	<b>62</b>
<b>1.4.1 O que foi encontrado.....</b>	<b>63</b>
<b>1.5 Análise geral: o que as pesquisas sinalizam.....</b>	<b>69</b>
<b>CAPÍTULO 2 A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO E DA PROFISSIONALIDADE NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA DOCENTE: ASPECTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS.....</b>	<b>87</b>
<b>2.1 Sobre as possíveis relações entre trabalho e profissão docente .....</b>	<b>87</b>
<b>2.2 Da profissionalização à desprofissionalização do docente .....</b>	<b>93</b>
<b>CAPÍTULO 3 OS MARCOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA INSTITUIÇÃO DA RESIDÊNCIA DOCENTE NO COLÉGIO PEDRO II.....</b>	<b>101</b>
<b>3.1 O processo histórico de formação docente e as suas rupturas, continuidades e descontinuidades .....</b>	<b>101</b>
<b>3.2 Histórico do Programa Residência Docente no Colégio Pedro II.....</b>	<b>108</b>
<b>CAPÍTULO 4 PROGRAMA DE RESIDÊNCIA DOCENTE DO COLÉGIO PEDRO II .....</b>	<b>116</b>
<b>4.1 A proposta de residência na formação no espaço da Pós-graduação do Colégio Pedro II.....</b>	<b>116</b>
<b>4.2 Sobre as áreas de formação e demais características e princípios curriculares .... .....</b>	<b>122</b>
<b>4.3 Outros detalhamentos sobre as edições do programa no período de 2012-2019.... .....</b>	<b>127</b>
<b>CAPÍTULO 5 A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA DOCENTE.....</b>	<b>145</b>
<b>5.1 Ensino de conteúdo .....</b>	<b>147</b>
<b>5.2 Relação professor-aluno .....</b>	<b>150</b>
<b>5.3 Abordagem interdisciplinar.....</b>	<b>154</b>
<b>5.4 Produção de Recursos Didáticos.....</b>	<b>157</b>
<b>5.5 Práticas de ensino inclusivas.....</b>	<b>161</b>
<b>5.6 Relação escola e sociedade.....</b>	<b>164</b>
<b>5.7 Experiência de proposta pedagógica.....</b>	<b>169</b>
<b>5.8 Reconhecimento do trabalho docente .....</b>	<b>172</b>

<b>5.9 Categorias analíticas da construção da profissionalidade docente no espaço da residência na formação docente: algumas sínteses .....</b>	<b>174</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>178</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>181</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>201</b>
<b>APÊNDICE A – POLÍTICAS PONTUAIS DE INSERÇÃO .....</b>	<b>202</b>
<b>APÊNDICE B – TCLE.....</b>	<b>204</b>
<b>APÊNDICE C - CARTA DE ENCAMINHAMENTO.....</b>	<b>207</b>
<b>APÊNDICE D – TERMO DE RESPONSABILIDADE.....</b>	<b>209</b>
<b>APÊNDICE E - MEMORIAL CIRCUNSTANCIADO .....</b>	<b>210</b>
<b>ANEXO A – CARTA DE APROVAÇÃO .....</b>	<b>217</b>
<b>ANEXO B – CARTA DE ENCAMINHAMENTO.....</b>	<b>222</b>
<b>ANEXO C - PROJETO DE LEI .....</b>	<b>224</b>

## INTRODUÇÃO

A motivação para a realização desta pesquisa se deu a partir de inquietações que surgiram ainda em minha formação inicial. No decurso dessa fase, no terceiro semestre, iniciei minha participação no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação e Atuação do Professor/Pedagogo (GEPFAPe), que iniciava uma pesquisa intitulada “Aprendendo a Profissão: professores em início de carreira, as dificuldades e descobertas do trabalho pedagógico no cotidiano da escola.” Ao longo dos estudos, percebemos, na literatura sobre o professor iniciante, que novas temáticas foram surgindo, com a realização de novas pesquisas, e entre elas destacamos a necessidade de um acompanhamento na inserção na carreira. Neste ínterim, tem-se a Residência Docente apontada nesses estudos como uma possível alternativa para acompanhar esse profissional, por proporcionar uma ligação entre formação inicial, inserção na carreira e formação continuada. Desta feita, destinei-me a me aprofundar nessa temática, sendo produto desse movimento a elaboração do meu trabalho de conclusão do curso de Pedagogia. (ARAÚJO, 2016)

No Brasil, não existe um programa nacional ou política pública de Estado que tenha como objetivo auxiliar na inserção da carreira profissional ou que estimule a formação continuada sistêmica logo após a conclusão do curso de formação inicial. Existem algumas iniciativas pontuais — essas iniciativas de apoio se adaptam conforme a política governamental e a necessidade educacional local tendo diferentes formatos, tais como cursos intensivos, cursos semipresenciais, dentre outros — que buscam apoiar o professor iniciante no período de sua inserção na docência. Em geral, no País, o profissional recém-formado conta apenas com uma recepção com predominância de questões administrativas, como por exemplo: entrega de diário, informação sobre a turma, onde obter materiais didáticos e a apresentação da sala onde ele vai exercer as suas atividades docentes, entre outras. Convém destacar que o professor iniciante aqui descrito corresponde ao profissional que concluiu a sua formação inicial, mas que ainda não havia atuado como docente. O recorte temporal,<sup>1</sup> aqui considerado, é de três a cinco anos após a conclusão da graduação (formação inicial).

Diversos estudiosos têm apontado para a necessidade de uma política oficial direcionada para a inserção e o acompanhamento do professor iniciante, por ser essa ausência de apoio um dos motivos que já fez e faz muitos profissionais capacitados desistirem da sua profissão (CALIL; ALMEIDA, 2012; CORRÊA; PORTELLA, 2013; FERREIRA, 2005; GARIGLIO, 2016; MIGLIORANÇA, 2010; ROCHA, 2006; ROMANOWSKI; SOCZEK,

---

<sup>1</sup> Esse tempo foi definido em discussões e estudos realizados pelo GEPFAPe.

2014; SILVEIRA, 2002; SOARES, 2004). Esses estudos reforçaram o nosso interesse em analisar processos e princípios de uma experiência de residência docente para assim contribuir para o fortalecimento da reflexão sobre a relevância da iniciação à docência e da consolidação da profissionalização e profissionalidade docentes.

Nesse íterim, percebeu-se que a temática “residência docente” vem ganhando destaque em pesquisas. Estudos como os de Almeida (2015); Araújo (2016); Araújo e Silva (2016); Araújo, Silva e Cruz (2017); Barroso (2015); Carvalho Junior, Salgado e Moura (2016); Costa (2017); Ferreira (2015); Flores (2017); Guedes (2018); Leal e Corrêa (2016); Lima (2015a, 2015b); Malacco e Ricci (2012); Mathias (2015); Mohn (2018); Oliveira (2015); Pais (2017); Papi e Martins (2010); Coimbra; Pereira, C.; Pereira, M. e Barbosa (2012); Perrelli (2013); Portella (2012); Rato (2017); Ribas (2015); Ribeiro (2015); Ribeiro e Pereira (2013); Ricci (2015); Ricci e França (2014); Rocha e Lutkenhaus (2014); Sant’Anna, Mattos e Costa (2015); Santos (2014); e Seffner *et al.* (2015) têm apontado a residência como um programa ou uma política pública que tem como finalidade diminuir inúmeras dificuldades vivenciadas no período de inserção e iniciação docentes.

As pesquisas de André (2012) e Vaillant e Marcelo (2012), por exemplo, mostram que existem países que ofertam programas obrigatórios para iniciação à docência em formatos bastante similares a um formato de residência docente: como a Austrália (em alguns estados), Coreia do Sul, França, Grécia, Inglaterra, País de Gales, Irlanda do Norte, Japão, Suíça e Escócia (neste último país a realização do programa fica a critério do docente, porém a maioria dos docentes participa).

Na Alemanha, Argentina, Áustria, Bélgica, Chile, Espanha, México, Estônia, Finlândia, França, Colômbia, Hungria, Inglaterra, Itália, Polônia e Portugal já se tem uma preocupação com a inserção docente do recém-formado no início da carreira. Alguns com programas em execução e outros, como Alemanha, Chile, Colômbia e Portugal, que estão em fase de debates. Porém, já existem documentos que explicam como se pretende que os programas funcionem.

No Brasil, temos algumas experiências de inserção que adotam o princípio formativo de imersão numa prática supervisionada por outro profissional; são elas: o Programa de Formação em Serviço da Secretaria Municipal de Educação de Sobral, Ceará; o Programa para Professores Iniciantes da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, Mato Grosso do Sul; e o Programa de Mentoria da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Na maioria dos casos, essas propostas destinam-se aos professores iniciantes e/ou ingressantes (ANDRÉ, 2012).

Nos últimos anos, no Brasil, tem-se discutido a temática da residência docente na literatura sobre professor iniciante. Araújo e Silva (2016) apontam em sua pesquisa que, entre os trabalhos pesquisados sobre professor iniciante no período 2000-2014, observa-se uma preocupação com a temática de inserção na carreira docente no Brasil, com destaque para o Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II (PRD-CP) como uma experiência para auxiliar na inserção dos professores iniciantes. O PRD-CP, criado em 2011, se propôs a ser uma possível referência para a instituição de um programa nacional em desenvolvimento pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pelo Ministério da Educação (MEC). Foi iniciado como um projeto-piloto que apresenta como um dos seus objetivos contribuir para a inserção dos professores iniciantes na carreira docente e, posteriormente, conforme apresentaremos mais adiante em seu histórico, se configurou como uma modalidade de formação continuada diferenciada, tomando como princípio formativo de imersão uma prática supervisionada por outro profissional e tendo a pesquisa como seu principal fundamento. Criado no ano de 2011, teve início no ano de 2012 e contou com o apoio financeiro do Governo Federal e da CAPES até o ano de 2014 e, a partir do ano de 2015, passou a realizar suas atividades com fomento da própria instituição que desenvolve o programa.

O Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II, doravante indicado por PRD-CPII, é reconhecido como um curso de especialização, com duração total de 420 horas, cuja chamada para participar do mesmo é feita via edital público de seleção.

O Programa ocorre na forma de um projeto de formação continuada que busca aperfeiçoar a formação do professor de educação básica das redes públicas, estaduais e municipais do Rio de Janeiro, ampliando os conhecimentos adquiridos na formação inicial por meio do exercício da prática profissional. O residente pode ter atuação em todas as etapas de ensino da educação básica, desde a educação infantil ao 3º ano do ensino médio, acompanhando outros professores e ministrando aulas.

Os professores residentes frequentam um centro de excelência no qual cursam disciplinas e participam de atividades avaliativas. A proposta equivale a uma pós-graduação *lato-sensu*. Entretanto, diferencia-se do que geralmente ocorre na grande maioria dos cursos de especialização, nos quais a vivência é centrada no cumprimento de disciplinas ou módulos. A proposição do PRD-CPII tem como instrumento de aprendizagem e formação a participação e atuação *in loco* nas escolas, tendo a pesquisa como norteadora. Assim, o programa não se limita somente à vivência em sala de aula, mas busca constituir uma interação entre pesquisa acadêmica e prática docente.

Os residentes do Colégio Pedro II têm constantes encontros para dialogar e refletir sobre as suas abordagens e estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula. Além de participarem de oficinas e eventos científicos, eles também elaboram e aplicam atividades pedagógicas sob a orientação de um professor supervisor, a partir de pressupostos vindos das atividades desenvolvidas no Colégio Pedro II. Elaboram ainda relatórios diários, relatando as experiências aplicadas, sendo que todas as atividades são avaliadas em conjunto pelo seu professor supervisor. No final do curso é necessária a elaboração e apresentação do Produto Acadêmico Final (PAF).<sup>2</sup> O PAF é uma produção acadêmica relacionada à teoria e à prática docente realizada no PRD e aplicada na sua instituição de origem, e é avaliado por uma banca do programa (COLÉGIO PEDRO II, 2018b).

O programa de residência na formação docente desenvolvido pelo Colégio Pedro II se destaca como uma experiência consolidada de proposta formativa e de profissionalização docente; assim, o objetivo do nosso estudo foi compreender a relação entre a residência na formação e a construção da profissionalidade docente, tendo como foco a análise dos projetos acadêmicos finais, considerando-se que tais produções expressam o que os sujeitos participantes de um programa de residência buscam e sistematizam sobre a sua própria profissão.

Ressaltamos que esta dissertação se coaduna com as exigências elencadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) - Universidade de Brasília (UnB), sendo aprovada pelo parecer consubstanciado (CEP) de número: 3.359.253 (vide anexo), sendo a instituição proponente a Faculdade de Educação (FE) vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE).

Partimos, assim, da seguinte questão de pesquisa: Quais elementos da construção da profissionalidade, em certa medida, são buscados pelos residentes ao elegerem seus temas de aprofundamento e de “aplicação” na prática docente em sua instituição de origem, reconhecendo a residência em sua formação como um aspecto diferenciador?

Nesse sentido, a pesquisa tem como objetivos específicos:

- 1- Descrever os marcos históricos legais de inserção da temática da Residência Docente no cenário político de formação de professores;
- 2- Identificar os princípios formativos e operativos da Residência Docente a partir da organização didático-pedagógica e administrativa do programa;

---

<sup>2</sup> O Produto Acadêmico Final segue as mesmas regras e modelo de um trabalho de conclusão de curso, sendo requisito para a obtenção da titulação de especialista.

- 3- Analisar aspectos teórico-metodológicos dos produtos acadêmicos finais catalogados e disponíveis na biblioteca do Colégio Pedro II.

A seguir apresentaremos os princípios teórico-metodológicos de nossa pesquisa e o modo como foi realizada a análise do nosso objeto de estudo de uma experiência formativa singular.

A presente pesquisa teve como método o materialismo histórico dialético, pois para compreender um determinado objeto faz-se necessário conhecer os diferentes elementos que o envolvem e assim alcançar a totalidade e o contexto histórico e social em que ele está inserido.

Desta feita, para analisar a relação entre a residência na formação e a construção da profissionalidade docente, tendo como foco a análise dos projetos acadêmicos finais e considerando que tais produções expressam o que os sujeitos participantes de um programa de residência buscam e sistematizam sobre a sua própria profissão, é basilar entendermos a dialética que perpassa os diversos fatores sociais que compõem esses sujeitos. Como destaca Cury (1987, p. 31), a educação é uma unidade dialética pertencente a um todo, e esse “todo real é um processo que contém, sem encerrar, o possível numa unidade de contrários”. Dessa forma é possível afirmar que nenhuma realidade é estática e, sendo assim, as contradições que a perpassam não podem ser negadas. Para Marx, a importância de uma teoria de interpretação que sirva de instrumento para a compreensão do todo e as suas mudanças históricas foi pensada partindo da dialética, pois sendo o mundo dialético (se movimenta e é contraditório), dessa forma devem ser as suas interpretações.

Para uma aproximação com o todo do objeto de pesquisa, é preciso desmembrar as partes e apreender as suas conexões. Como afirma Kosik (1976, p. 18), “o conhecimento é a decomposição do todo, ou seja, para se compreender a realidade é necessário entender as partes para se chegar à essência”. Por conseguinte, a Residência Docente apresenta uma relação direta com a área educacional por possibilitar um novo formato de inserção e formação continuada para o professor iniciante. Entretanto, não é o bastante ter acesso às suas contribuições por meio do que sinalizam os documentos, ou pelo que ela apresenta ser, é necessário avaliar como ocorre essa formação, pois só assim conseguiremos entender a sua realidade.

Triviños (1987, p. 52) aponta três características da concepção materialista, que são: 1) a materialidade do mundo que, nas palavras do autor, visam “compreender que todos os fenômenos, objetos e processos que se realizam na realidade são materiais”; 2) a matéria é



anterior à consciência, e esta segunda característica por ele apresentada pretende “reconhecer que a ciência é um reflexo da matéria [...] que se constitui numa realidade objetiva”; e 3) o mundo é conhecível, ou melhor, “[...] esta fé que tem o homem de conhecer a realidade se desenvolve gradualmente”.

Para a interpretação dos dados, elencamos as categorias presentes no método: contradição, totalidade, reprodução e mediação.

A categoria da contradição é a base da metodologia dialética. É ela que vai indicar as tensões entre o que já foi feito, o que ainda não foi e o que falta. Cury (1995, p. 31) salienta que “todo real é um processo que contém, sem encerrar, o possível numa unidade de contrários”. Desse modo não podemos desconsiderá-la, pois seria o mesmo que considerar a realidade como algo estático, sem movimento. Em vista disso, objetivamos identificar as contradições do PRD-CPII relacionadas a princípios e processos de uma ação de residência na formação docente que perpassa a construção da profissionalidade docente.

A totalidade é que permite a articulação do real aos demais processos, possibilitando observar a tensão das contradições na relação todo-parte e perceber o real como histórico. A totalidade está relacionada diretamente com a contradição, pois é nesse movimento dialético que o real pode ser compreendido mediante a junção das partes, conforme destaca Cury (1985, p. 35):

Na totalidade, cada realidade e cada esfera dela são uma totalidade de determinações, de contradições atuais ou superadas. Cada esfera da realidade está aberta para todas as relações e dentro de uma ação recíproca com todas as esferas do real. Mas a totalidade sem contradições é vazia e inerte, exatamente porque a riqueza do real, isto é, sua contraditoriedade, [sic] é escamoteada, para só se levarem em conta aqueles fatos que se enquadram dentro de princípios estipulados a priori. A consideração da totalidade sem as contradições leva a colocar a coerência acima da contradição. Nesse caso, o objeto de conhecimento ganha em coesão e coerência, em detrimento, porém, do que há de conflituoso nele. E o privilegiamento [sic] da contradição revela a qualidade dialética da totalidade.

Quando não enxergamos as partes, não vemos o todo da realidade, o que nos levaria a uma verdade com limitações, o que compromete e dificulta a percepção da realidade, transformando as informações encontradas em ambiguidade (KONDER, 2008). O pesquisador ainda ressalta que a visão do todo é sempre instável devido à realidade estar em constante mudança.

A categoria reprodução tem um caráter de autoconservação da sociedade. A escolha dessa categoria partiu da inquietação da relação entre trabalho e educação que está sendo desenvolvida no programa de Residência Docente. Faz-se importante que o trabalho apareça como princípio educativo, pois assim a educação de fato será um instrumento do processo de

humanização (ARROYO, 1990, 1991; ENGUITA, 1989; FRIGOTTO, 1995; GRAMSCI, 1984; MANACORDA, 1990, 1991; NOSELLA, 1992; SILVA, 1991). Relacionado a isso, o processo educacional não deve ser direcionado para o exercício de uma função na qual o profissional busque responder às necessidades de um sistema capitalista que valoriza os treinamentos, o fazer pela imitação e pela repetição, que vem sendo exigido pelo mundo do trabalho na sociedade moderna; ao contrário, a educação tem que ter como inquietude o trabalho em sua forma mais ampla.

Cury (1985, p. 38-39), ao realizar um estudo etimológico do termo, chega à seguinte conclusão: “re/ducere/pro” é igual a “dirigir uma ação de novo em favor de” ou “tornar menor” e, nos dois sentidos: restringir (diminuir) e subordinar (ser dirigido por). Ou seja, a reprodução é uma redução. O autor também chama atenção para o sistema capitalista que tenta transformar a sociedade em um lugar de reprodução das relações sociais de produção na tentativa de diminuir os conflitos.

A categoria da mediação demonstra que nada está isolado, ou seja, há uma ligação dialética em todas as partes e em todas as particularidades do processo, como destaca Cury (1985). A mediação nos leva além das aparências e a ir até a essência dos fenômenos. Segundo Konder (2008, p. 46), ela possibilita “realizar operações de síntese e de análise que esclareçam não só a dimensão imediata como também, e sobretudo, a dimensão mediata delas”. A dimensão imediata condiz com uma conclusão imediata e abstrata, pertencente ao campo das aparências. Logo, a dimensão mediata constitui aquilo que o sujeito vai conhecendo aos poucos, até atingir a totalidade através de diferentes instrumentos e signos.

Inicialmente nos aprofundamos em uma detalhada revisão bibliográfica do período 2000-2018, pois o Programa de Residência Docente foi criado no ano de 2011, iniciando suas atividades em 2012. Apesar de o programa contar apenas com seis anos de execução de suas atividades, achamos pertinente iniciar o recorte sobre os estudos a partir do ano 2000 para quem assim pudéssemos identificar quando esse tema tem início nas pesquisas brasileiras e o porquê da sua criação. Foi utilizado exclusivamente o termo “Resiliência Docente” nos filtros de buscas sobre o tema, e partindo de uma diversificada base de dados com publicações existentes no Brasil e em língua portuguesa. As fontes de buscas foram as pesquisas publicadas nos periódicos das revistas Qualis A1, A2, B1, B2, B3, B4 e B5; os bancos de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); o Google Acadêmico e o tradicional, bem como as publicações de grandes eventos educacionais nacionais e internacionais, tais como: Associação Nacional de Pós-Graduação e

Pesquisa em Educação (ANPEd); Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência (Congreprinci); Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe); Rede Latino-Americana de Estudos sobre o Trabalho Docente (RedeEstrado), além de consultar as referências bibliográficas dos trabalhos que abordavam a temática.

Os dados construídos da empiria foram acessados a partir de editais de seleção<sup>3</sup> para participação do programa; em Relatórios de Gestão de cada ano, anuário e pelos Produtos Acadêmicos Finais (PAFs) dos residentes, conforme já mencionado. Os PAFs encontram-se catalogados e arquivados de forma física na Biblioteca Professora Silvia Becher, do Colégio Pedro II.<sup>4</sup>

Foram oito editais correspondentes ao recorte temporal de estudo, que foi de 2012 a 2019, ou seja, desde a implementação do programa em 2012 ao ano de conclusão desta pesquisa. Neles estavam indicados o objetivo do programa; o quantitativo de vagas; a divisão de áreas de formação; a carga horária geral; as disciplinas e demais componentes; as etapas da seleção e os *campi* de lotação dos residentes que compõem o Colégio Pedro II. Atualmente a instituição conta com oito unidades<sup>5</sup>, são elas: *Campus* Centro; *Campus* Duque de Caxias; *Campi* Engenho Novo I / II; *Campi* Humaitá I / II; *Campus* Niterói; *Campi* Realengo I / II; *Campi* São Cristóvão I / II / III e *Campi* Tijuca I / II.

Com relação aos produtos acadêmicos finais, adotamos como critério para proceder à seleção a leitura dos resumos, já que eles apresentam as características dos trabalhos por meio das quais podemos identificar se eles são relevantes instrumentos de divulgação científica.

De acordo com Ferreira (2002, p. 242) citando Garrido (1993), o resumo deve apresentar: “i) o objetivo principal de investigação; ii) a metodologia/procedimento utilizado na abordagem do problema proposto; iii) o instrumento teórico, técnicas, sujeitos e métodos de tratamento dos dados; iv) os resultados; v) as conclusões e, por vezes, as recomendações finais.” Dialogando ainda com Ferreira (2002), consideramos que ao utilizar apenas o resumo para acessar o estudo podemos encontrar algumas limitações, como o fato de que às vezes

<sup>3</sup> Alguns editais estavam disponibilizados na página oficial do Programa Residência Docente hospedada na página do Colégio Pedro II. Outros foram encaminhados pela instituição via comunicação por endereço eletrônico.

<sup>4</sup> Após a autorização do coordenador geral do programa, fotografamos capa, ficha catalográfica, resumos e partes introdutórias, — pois alguns PAFs não possuíam resumo — de 520 PAFs disponibilizados no período de 16 a 19 de outubro de 2019. As imagens foram convertidas em PDF editável para melhor visualização dos textos e recorte de fragmentos, quando necessário, para nossa exposição na dissertação.

<sup>5</sup> As unidades I são voltadas para os anos iniciais do ensino fundamental, as unidades II para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio. No complexo de São Cristóvão há ainda a Unidade III, exclusiva do ensino médio.

eles não delimitam o objeto de pesquisa ou a metodologia empregada, e quando são publicados em revistas seguem regras próprias específicas de cada uma delas. No nosso caso, as mudanças nos formatos dos resumos dos PAFs deram-se pelo fato de ocorrer orientação via documentos administrativos do PRD-CPII para indicação de modelos padronizados a partir de 2014, pois antes desse ano não havia um documento orientador geral. Assim, algumas informações básicas não foram contempladas. Por esta razão, dos 520 resumos fotografados, elegemos 465 para o *corpus*.

Outra ponderação feita por aquela autora é que a heterogeneidade dos resumos também se refere ao movimento do autor de, geralmente, privilegiar algumas informações em detrimento de outras, o que resulta numa descrição parcial do texto. Sobre esse aspecto tivemos o cuidado de também fotografar outras partes dos textos, tais como a introdução ou praticamente todo o corpo, em alguns, uma vez que também os PAFs se diferenciavam muito quanto ao quantitativo máximo de folhas. Mesmo com esses limites, consideramos que o par qualidade-quantidade, em nossa pesquisa baseada nos resumos, foi atendido de forma adequada, uma vez que com a geração de 2.764 laudas impressas das fotografias do material físico dos PAFs demonstrou-se a abrangência alcançada do quantitativo de sujeitos residentes produtores do texto científico e as formas de divulgação de suas produções, bem como as reflexões que eles buscaram fazer ao concluírem o processo de residência. No recorte de 2012 a 2019, o total de residentes concluintes foi 520, porém alguns trabalhos finais foram realizados em duplas e, por isso, nem sempre o quantitativo de PAFs corresponde ao quantitativo de concluintes.

Para alcançarmos os objetivos do estudo, procedemos a uma análise categorial a partir do referencial teórico e das categorias do método elegido, partindo de uma leitura flutuante dos resumos, depois marcando com cores os elementos configuradores dos termos e expressões que se relacionavam de forma direta ou indireta com os elementos estruturantes da profissionalidade docente a partir de Cruz (2017), e que expressam um conjunto de articulações que o professor, na relação objetividade e subjetividade, constrói nas formas de ser e estar na profissão.

Os demais capítulos correspondem, primeiramente, ao movimento de constituição de análise do tema da residência na produção científica brasileira em diferentes bases de dados, desvelando, sobre o formato de residência docente enquanto proposta de formação continuada, que a quantidade de estudos é pequena e incipiente em relação à abordagem do materialismo dialético, quando utilizado o referencial da profissionalidade docente para essa análise.

O capítulo seguinte versa sobre o referencial teórico elegido a partir do construto da profissionalidade docente situado no movimento da categoria ontológica do trabalho e os processos sociohistóricos que marcam os mecanismos de tensionamento entre a profissionalização e a desprofissionalização e as possíveis implicações de um modelo formativo diferenciado pela via da residência na formação docente.

Logo em seguida, norteados também pelas categorias totalidade e historicidade, discorreremos sobre os marcos históricos e políticos sob os quais o tema e a ação específica do Programa Residência Docente figurou no cenário das políticas de formação inicial e continuada no País. Discorreremos ainda sobre os aspectos operativos do programa e sua organização didático-pedagógica, destacando limites e possibilidades.

O último capítulo se dedica a focar nas análises dos resumos e partes dos PAFs catalogados em meio físico da biblioteca situada no Colégio Pedro II e, assim, problematizar os elementos da construção da profissionalidade dos professores residentes participantes do programa.

Por fim, nas considerações finais buscamos estabelecer as sínteses constitutivas das múltiplas determinações apontadas pela reflexão teórico-investigativa do estudo norteadas por sua questão de pesquisa, pelo referencial teórico elegido e pelas sucessivas aproximações da realidade mediadas pela análise geral do programa e dos PAFs em específico.

## **CAPÍTULO 1 RESIDÊNCIA DOCENTE: O QUE SINALIZAM AS PESQUISAS BRASILEIRAS**

Neste capítulo, destacamos como a Residência Docente vem sendo apresentada nas pesquisas no âmbito nacional, tendo como recorte o período 2000-2018, compondo-se somente de publicações em língua portuguesa. Como mencionado anteriormente, o Programa de Residência Docente foi criado no ano de 2011, iniciando suas atividades em 2012. Apesar de o programa contar apenas com seis anos de execução das suas atividades, achamos pertinente iniciar o recorte sobre os estudos a partir do ano de 2000, para que assim pudessemos identificar quando esse tema tem início nas pesquisas e o porquê da criação do programa.

Buscando encontrar respostas e identificar o que as pesquisas brasileiras vêm abordando sobre a Residência Docente como um programa de acompanhamento no início da carreira, iniciamos um estudo detalhado sobre as publicações existente no Brasil, entre teses, dissertações e artigos no período referente aos anos de 2000 – 2018.

As fontes de buscas utilizadas foram: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT); o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); as pesquisas publicadas nos periódicos das revistas Qualis A1, A2, B1, B2, B3, B4 e B5, assim como publicações de grandes eventos educacionais nacionais como: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência (Congreprinci); Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe); Rede Latino-Americana de Estudos sobre o Trabalho Docente (Rede Estrado); Google Acadêmico e Google tradicional.

Para a seleção das pesquisas utilizamos exclusivamente o termo “Residência Docente” nos filtros de buscas. A escolha desse único termo ocorreu para refinar/limitar as pesquisas/estudos aos princípios e processos da ação de residência na formação docente no Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II. Esse capítulo está dividido em duas partes: na primeira apresentamos os dados e na última o que as publicações estão sinalizando.

Para a seleção das pesquisas utilizamos como critérios de escolha a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, mas na maioria dos trabalhos foi necessária a leitura da introdução, por não ser um termo que aparece com frequência nos títulos e resumos. No total selecionamos 106 publicações, das quais realizamos a leitura na íntegra. Depois separamos os

trabalhos que discorriam sobre a Residência Pedagógica, a Residência Educacional e a Residência Docente, que é o nosso recorte, por julgarmos importante ressaltar os demais tipos de residência que aparecem nas pesquisas para diferenciá-las da que estamos estudando.

Após a seleção dos trabalhos que se referem à Residência Docente, os demais foram estruturados em quatro categorias, a saber: 1) Iniciação à Docência; 2) Diferentes programas de “Residências”; 3) A necessidade de Política Pública Educacional de Inserção; e 4) Impactos do Programa de Residência Docente, que perpassam todo esse capítulo. Também analisamos os objetivos e as metodologias utilizadas nas pesquisas e a quantidade de estudos desenvolvidos por ano no Brasil.

### **1.1 O que as Dissertações e Teses sinalizam sobre a Residência Docente**

As dissertações e teses que encontramos estão disponíveis nos sites do IBICT, Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e no Google Acadêmico.

O IBICT é um portal que busca reunir diversos trabalhos de dissertações e teses existentes no País, constituindo, assim, uma biblioteca central desses trabalhos, que direciona o pesquisador às pesquisas científicas realizadas por diferentes instituições. Dessa forma, a plataforma digital possibilitou um rápido e fácil acesso aos trabalhos relacionados ao tema estudado, tendo sido encontradas quatro dissertações e quatro teses. Porém, como nem toda biblioteca ou livraria tem todos os livros ou materiais de que necessitamos, por mais completa que ela seja, o IBICT também não tem alguns trabalhos que encontramos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

O Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES se assemelha à plataforma do IBICT descrita acima, agrupando pesquisas produzidas desde 1987 pelos programas de doutorado e mestrado reconhecidos por essa instituição. A página de busca foi implementada pela Portaria nº 13/2006, que determinou a divulgação das pesquisas dos programas vinculados à CAPES. Nessa plataforma encontramos duas dissertações e três teses que não apareceram no IBICT.

No decorrer do levantamento dos trabalhos sobre a Residência Docente, decidimos ampliar as nossas buscas no *Google Acadêmico* para nos certificarmos de que não estávamos deixando nenhuma pesquisa de fora. A escolha pelo *Google Acadêmico* ocorreu por ele ser uma ferramenta de busca do Google destinada para pesquisadores, onde é possível encontrar: artigos científicos, dissertações, teses, livros, resumos, bibliotecas de pré-publicações e material produzido por organizações profissionais e acadêmicas. No *Google Acadêmico*

encontramos duas dissertações que abordavam o objeto em estudo de forma distinta dos que já haviam sido encontrados.

As buscas nas bases de dados acima citadas foram realizadas no período de janeiro a abril de 2018, nas quais foram encontradas dez dissertações de mestrado e sete teses de doutorado, totalizando 17 trabalhos. Destes, os que abordam o Programa de Residência Docente foram somente três trabalhos, uma dissertação e duas teses, o que revela que a temática ainda é muito recente nas pesquisas na área da educação. Nos Quadros 1 e 2, a seguir, têm-se as pesquisas que selecionamos com as seguintes informações: tipo, título, autor, ano, instituição e a fonte onde ela foi encontrada. Cada cor representa a categoria a que pertence o trabalho, sendo elas: creme, para os trabalhos da categoria Iniciação à Docência; verde, para os trabalhos da categoria Diferentes programas de “Residências”; azul, para os trabalhos da categoria A necessidade de Política Pública Educacional de Inserção; e rosa, para os trabalhos da categoria Os impactos do Programa de Residência Docente.

Quadro 1 - Dissertações selecionadas

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição</b>	<b>Fonte</b>
Contribuições do programa de mentoria do portal dos professores – UFSCar: auto-estudo de uma professora iniciante	Adriana Helena Bueno	2008	UFSCar	IBICT
Estágio remunerado, formação, profissionalização e precarização do trabalho docente: um estudo a partir do programa “Residência Educacional”	Solange Aparecida da Silva Brito	2013	UFSCar	IBICT
Formação de professores iniciantes: o programa de mentoria online da UFSCar em foco	Débora Cristina Massetto	2014	UFSCar	IBICT
Estudo sobre o programa de residência pedagógica da UNIFESP: uma aproximação entre universidade e escola na Formação de professores	Marina Lopes Pedrosa Poladian	2014	PUC-SP	IBICT
Formação continuada em serviço: memórias de professores do ensino fundamental em fase final de carreira	Simone Genske	2017	FURB	Catálogo CAPES
Residência docente, formação e profissionalização de professores: as experiências de egressos do Programa do Colégio Pedro II	Samara Andrade da Costa	2017	UERJ	Catálogo CAPES
Desafios para uma formação inicial qualificada dos profissionais da educação sobre a prática do ensino: um estudo sobre o Projeto de Lei de Residência Pedagógica	Janaína Lilian Benigna Sobreira	2010	PUC-MG	Google Acadêmico



<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição</b>	<b>Fonte</b>
Trabalho docente e a expropriação do conhecimento do professor: movimento Todos pela educação e legislação educacional 2007-2014	Carmen Cunha Rodrigues de Freitas	2014	UERJ	Google Acadêmico
Residência pedagógica: criando caminhos para o desenvolvimento profissional docente	Luciana Laureano Costa	2015	UERJ	Google Acadêmico
A CAPES e a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no Brasil	Nathanael da Cruz e Silva Neto	2017	UNESP	Google Acadêmico

Legenda:

- Categoria Iniciação à Docência.
- Categoria Os diferentes programas de “Residências” que são realizados no Brasil.
- Categoria A necessidade de Políticas Públicas Educacionais de Inserção.
- Categoria A experiência da Residência Docente.

Fonte: Elaboração própria.

#### Quadro 2 - Teses selecionadas

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição</b>	<b>Fonte</b>
A formação inicial em serviço: Lugar de encontro e de (re) significação do Ser-saber-fazer de professores	Rosenaide Pereira dos Reis Ramos	2011	UFSCar	IBICT
Contribuições de um projeto de formação on-line para o desenvolvimento profissional de professoras do 1º ano do ensino fundamental	Marilce da Costa Campos Rodrigues	2013	UFSCar	IBICT
Programa de mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes	Fernanda Miglioranza	2010	UFSCar	IBICT
O professor de educação física no primeiro ano da carreira: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência	Lilian Aparecida Ferreira	2005	UFSCar	IBICT
Competências Docentes na Formação de Professores para o Ensino da Matemática - A experiência da Residência Docente do Colégio Pedro II frente à Formação Universitária	Rosemary Barbeito Pais	2017	PUC-RJ	Catálogo CAPES
O Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II: Escritas de formação na área dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	Luisa Azevedo Guedes	2018	UFRJ	Catálogo CAPES
Residência pedagógica: representações sociais de formação continuada.	Carolina de Castro Nadaf Leal	2016	Estácio -RJ	Catálogo CAPES

Legenda:

- Categoria Iniciação à Docência.
- Categoria Os diferentes programas de “Residências” que são realizados no Brasil.
- Categoria A necessidade de Políticas Públicas Educacionais de Inserção.
- Categoria A experiência da Residência Docente.

Fonte: Elaboração própria.

Após a leitura e a análise dos trabalhos na íntegra, elaboramos quatro categorias conforme abordam as pesquisas, quais sejam: i) o programa de mentoria online da UFSCar na Iniciação à Docência, com seis trabalhos. Esses estudos relatam a realização de um programa de apoio ao professor iniciante e a importância de haver um acompanhamento formativo, nos cinco primeiros anos do exercício profissional; ii) os programas de “Residências” em desenvolvimento no País, com três trabalhos, sendo eles: Programa de Residência Educacional (PRE), Programa de Residência Pedagógica (PRP) e Programa de Residência Docente (PRD); iii) a necessidade de uma política pública educacional de inserção e formação continuada para o professor iniciante, com três trabalhos; e iv) os impactos do Programa de Residência Docente como espaço de formação continuada e inserção do profissional iniciante, com três trabalhos.

A Tabela 1, a seguir, apresenta as categorias e os dados de forma sistematizada, permitindo uma melhor visualização dos resultados.

Tabela 1 - Dissertações e Teses e suas categorias

<b>Categoria</b>	<b>Nível</b>	<b>Quantidade por Nível</b>	<b>Quantidade Total</b>
Iniciação à Docência	Dissertações	02	06
	Teses	04	
Os diferentes programas de “Residências”	Dissertações	04	05
	Teses	01	
A necessidade de Política Pública Educacional de Inserção	Dissertações	03	03
	Teses	00	
Os impactos do Programa de Residência Docente	Dissertações	01	03
	Teses	02	
<b>Total</b>			<b>17</b>

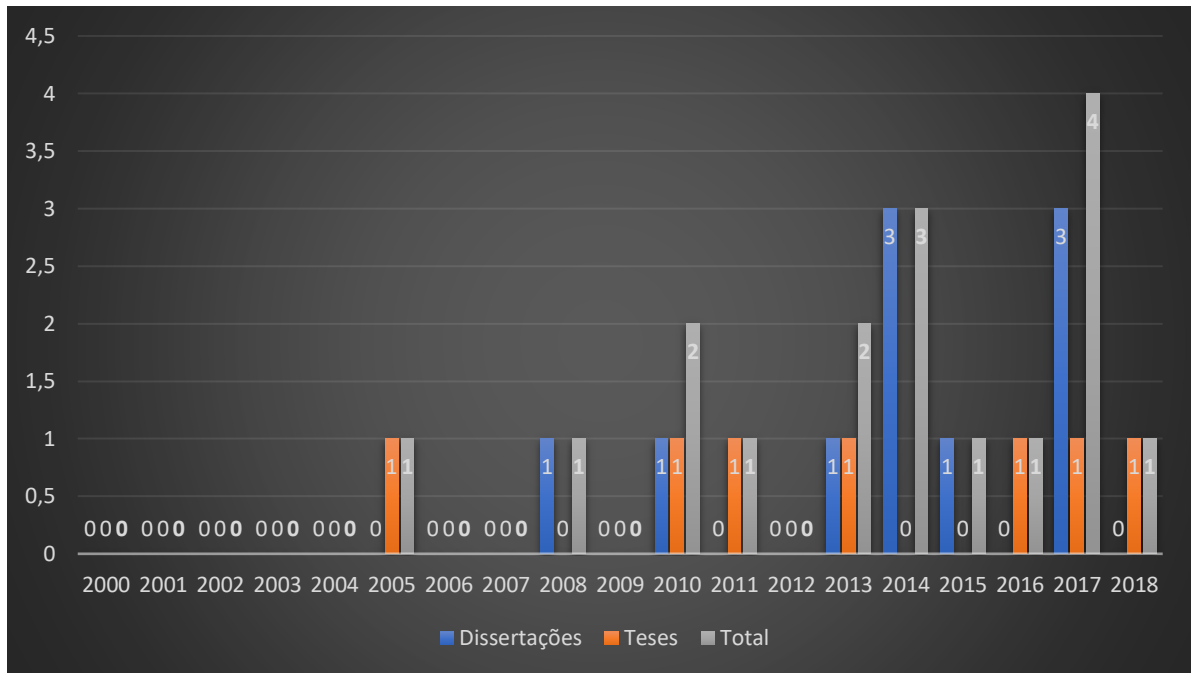
Legenda:

- Categoria Iniciação à Docência.
- Categoria Os diferentes programas de “Residências” que são realizados no Brasil.
- Categoria A necessidade de Políticas Públicas Educacionais de Inserção.
- Categoria A experiência da Residência Docente.

Fonte: Elaboração própria.

Mesmo havendo uma quantidade pequena de estudos localizados, tem-se, no Gráfico 1, a seguir, a série histórica dos estudos para, assim, percebermos os anos em que a temática começou a figurar nas pesquisas e em quais deles houve uma ocorrência maior de estudos.

Gráfico 1 - Quantidade de dissertações e teses publicadas por ano sobre a Residência Docente



Fonte: Elaboração própria.

Assim, podemos perceber que os estudos sobre a temática se iniciaram no ano de 2005 com uma tese de doutorado. Antes mesmo da criação e implementação da Residência Docente, nosso objeto de estudo, estudiosos já sinalizavam a preocupação e a necessidade de dar apoio ao professor iniciante. Nesse período os estudos vão seguindo um ritmo lento, com intervalos de um a dois anos entre as publicações, sendo elas, até o ano de 2012, todas pertencentes à categoria “programa de inserção e formação continuada”, com uma publicação por ano.

Em 2010 começam a aumentar os números de estudos, com dois ao ano. Encontramos uma tese pertencente à categoria acima mencionada e a primeira pesquisa, uma dissertação, que fala sobre a Residência Educacional, pertencente à categoria “Dos diferentes programas de Residências”.

Esse singelo aumento pode ser reflexo da implementação ocorrida em 2012 do Programa de Residência Docente. No ano de 2014 os estudos continuam em ritmo de crescimento, sendo produzidas três dissertações que estão inseridas, cada uma delas, nas categorias: 1) Iniciação à Docência; 2) Diferentes Programas de Residências; 3) A necessidade de Política Pública Educacional de Inserção. Ambas as publicações, de 2015 e 2016, se debruçaram sobre estudos direcionados à Residência Pedagógica.

É somente no ano de 2017 que se percebe uma elevação nas produções, com destaque para dois trabalhos (uma dissertação e uma tese) que abordam a Residência Docente do

Colégio Pedro II, objeto desta pesquisa, pertencentes à categoria dos impactos do Programa de Residência Docente. As outras dissertações encontradas nesse período pertencem à categoria de Política Pública Educacional de Inserção. E no ano atual encontramos uma tese que está classificada na categoria “Impactos do Programa de Residência Docente”.

Ao longo do período de 2005 a 2018, evidenciamos um aumento, embora lento, nas produções de pesquisas que abordam o Programa de Residência Docente. Acreditamos que essa ausência de pesquisas sobre o tema é reflexo da recente implementação do programa que ocorre somente em dois estados brasileiros (RJ e MG)<sup>6</sup>. É uma formação continuada seguida da inserção na profissão docente, pouco conhecida, e que tem muito a revelar, para que possamos refletir sobre uma política pública educacional de formação e inserção voltada para o professor iniciante. A Figura 1, a seguir, ilustra em quais regiões e estados do Brasil essas publicações foram realizadas.

Figura 1 - Publicações no Brasil



Fonte: Adaptado de Potente (2018).

Obs.: As publicações estão representadas dentro dos respectivos estados e sem o posicionamento no exato local geográfico.

<sup>6</sup> As instituições que ofertam um projeto com o nome de Residência Docente são: o Colégio Pedro II, localizado no Rio de Janeiro/RJ e a Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Conforme apresentado na Figura 1, as dissertações e teses selecionadas para compor esta pesquisa foram produzidas somente no Sudeste e Sul do País, sendo 15 trabalhos produzidos no Sudeste, mais precisamente oito no estado de São Paulo e seis no Rio de Janeiro. No Sul encontramos apenas uma dissertação elaborada em Santa Catarina. Inferimos que o motivo dessas pesquisas estarem sendo produzidas predominantemente na região Sudeste decorre da proximidade dos pesquisadores com o programa. Em Minas Gerais, a dissertação de Sobreira (2010) apresenta um estudo sobre a Residência Pedagógica e os trâmites legislativos que estão ocorrendo sobre a temática.

As dissertações e teses publicadas sobre a Residência Docente que compõem esse levantamento são oriundas de diversos tipos de instituições de ensino, sendo 76,5% de instituições públicas, são elas: a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) com seis trabalhos, sendo três dissertações e quatro teses, e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) com uma pesquisa de doutorado, ambas instituições federais.

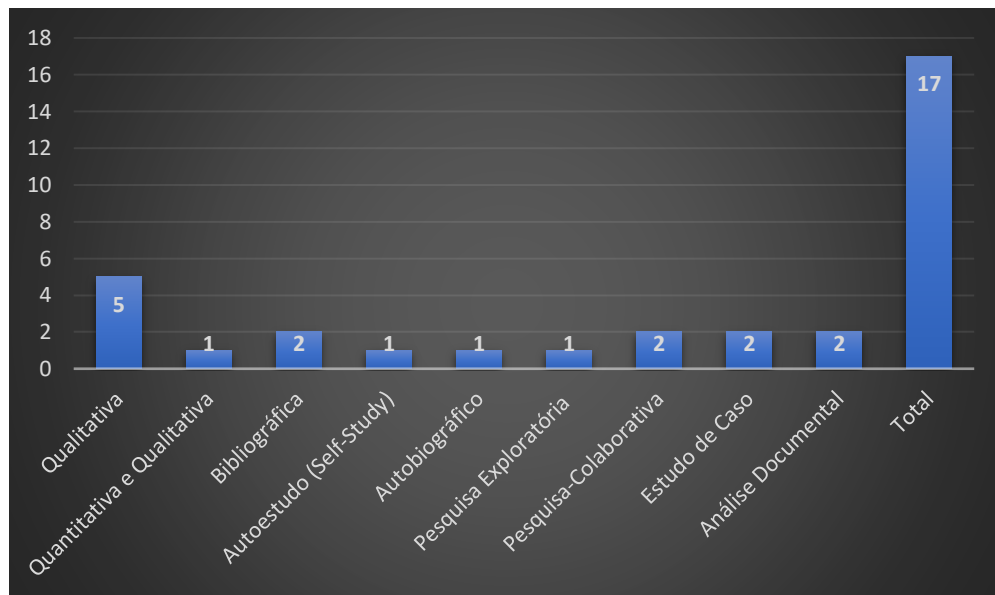
Na esfera estadual temos quatro pesquisas, sendo três dissertações da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e uma da Universidade Estadual Paulista (UNESP). A Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), embora leve no seu nome o termo regional, e pertença a um município de Santa Catarina, contribui com uma dissertação.

As pesquisas de instituições privadas constituem 23,5% do quantitativo total do nosso levantamento, e são: a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com uma dissertação cada, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e a Universidade Estácio de Sá do Rio de Janeiro, ambas com uma tese cada.

Ao realizarmos um levantamento das pesquisas que se aproximam de um objeto de estudo, produzimos um reconhecimento de uma determinada realidade científica. Assim, é necessário sinalizar as abordagens metodológicas em que elas foram realizadas.

O Gráfico 2, a seguir, apresenta o quantitativo das pesquisas seguido do tipo de abordagem metodológica em que foram desenvolvidas, a saber: qualitativa, quantitativa, bibliográfica, autoestudo (*self-study*), autobiográfico, pesquisa-colaborativa, estudo de caso e análise documental.

Gráfico 2 - As abordagens metodológicas das Dissertações e Teses



Fonte: Elaboração própria.

Conforme o Gráfico 2, é possível observar que a maioria das pesquisas encontradas foi realizada utilizando-se da metodologia qualitativa, e em sua composição encontramos quatro dissertações e uma tese.

O levantamento mostrou o seguinte: duas dissertações utilizaram, como metodologia, a análise bibliográfica; uma dissertação utilizou a pesquisa exploratória; duas teses utilizaram a pesquisa colaborativa; duas teses utilizaram o estudo de caso; uma dissertação e uma tese tiveram como metodologia a análise documental. Além disso, sob o enfoque da pesquisa quantitativa e qualitativa, foi encontrada uma tese; com a metodologia autoestudo (*self-study*), uma dissertação, e uma tese utilizou o estudo autobiográfico como metodologia.

As pesquisas que pertencem à categoria Os impactos do Programa de Residência Docente são as que mais se aproximam do nosso estudo; elas utilizam as metodologias: quantitativa e qualitativa, autoestudo (*self-study*) e autobiográfico.

De modo geral, percebemos que as dissertações e teses não apresentam uma quantidade expressiva de produções, totalizando 17 pesquisas. Destas produções, apenas três, sendo uma dissertação e duas teses, abordam o Programa de Residência Docente. O total dessas produções sinaliza a baixa produção de pesquisas sobre os programas-piloto de Residência Docente, haja vista que o tema é recente e ainda pouco estudado.

Assim, identificar aspectos como a quantidade e o tipo de pesquisas publicadas por ano, a quantidade de pesquisas por região, a participação de pesquisas por tipo de instituição e pela abordagem metodológica em que elas foram realizadas nos possibilitou a interpretação

de como vêm sendo realizados os estudos sobre a Residência Docente e elencarmos as categorias, aqui apresentadas, conforme os dados encontrados.

## 1.2 Periódicos Qualis A e Qualis B

O Portal de Periódicos da CAPES constitui-se em uma biblioteca virtual na qual estão reunidas produções científicas nacionais e internacionais, no formato de artigos, que são disponibilizadas às instituições de ensino e pesquisa no Brasil.

O Portal tem duas plataformas de acesso aos periódicos: o gratuito e o acesso vinculado às instituições. O acesso pela página gratuita é limitado, já que não dá acesso a todos os artigos. Já a base vinculada às instituições permite o contato com todas as pesquisas. Isso porque o acesso da comunidade acadêmica brasileira à produção científica nacional e internacional é garantido pelo Ministério da Educação através da CAPES, por meio do Programa de Apoio à Aquisição de Periódicos (PAAP), instituído em 2001.

Segundo a Portaria nº 74, de 05 de abril de 2017 (BRASIL, 2017) o PAAP é quem regulamenta e auxilia no processo de subsidiar as assinaturas dos periódicos junto às instituições de ensino superior. Assim, o programa é

[...] um empreendimento cooperativo, coordenado pela CAPES, com o objetivo de planejar, coordenar e executar ações que têm a finalidade de facilitar e promover o acesso à informação científica e tecnológica internacional e nacional a instituições de ensino superior e de pesquisa do País (BRASIL, 2017, Art. 1º, p. 1).

Assim, os dados que apresentaremos foram obtidos pelo acesso remoto aos conteúdos disponíveis para a UnB, tendo sido realizado o cadastro e o acesso à Comunidade Acadêmica Federada (CAFe), o que possibilitou e facilitou que essas buscas fossem realizadas por outra rede de internet que não fosse a da UnB.

O levantamento realizado no Portal de Periódicos da CAPES teve como recorte temporal as publicações acadêmicas realizadas entre os anos de 2000 a 2018, no período de janeiro a abril de 2018, utilizando como único descritor o termo “Residência Docente”. Para facilitar e restringir os dados à área da educação, foi aplicado o filtro “educação” em português, que apresentou 104 pesquisas das quais selecionamos nove artigos, sendo eles pertencentes às Qualis A1, A2, B1, B2 e B3. No Quadro 3, a seguir, apresentamos os periódicos selecionados, seguindo a ordem de Qualis e o ano da publicação.

Quadro 3 - Periódicos da CAPES selecionados

Título	Autor	Ano	Periódico	Qualis
Programa de mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo	Aline M. de M. R. Reali; Regina M. S. P. Tancredi e Maria da Graça N. Mizukami	2010	Cadernos de Pesquisa, v.40, n.140, p. 479- 506, maio/ago. 2010	A1
Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil	Marli André	2012	Caderno de Pesquisa, v. 42, n. 145, São Paulo, jan./abr. 2012.	A1
Formação continuada de professores: a experiência do Programa de Residência Docente no Colégio Pedro II	Neide da Fonseca P. Sant'Anna; Francisco Roberto P. Mattos e Christine Sertã Costa	2015	Educação em Revista, v. 31, n. 4, p. 249-278, 2015.	A1
Formação de Professores para a Justiça Social: uma reflexão sobre a docência na Residência Pedagógica	Helena Fontoura	2017	Revista Ibero- Americana de Estudos em Educação, p. 120- 133, 2017.	A1
A articulação entre a formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática: o caso da Residência Pedagógica da Unifesp	Vanessa Dias Moretti	2011	Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 385-390, set./dez. 2011.	A2
A inserção no mercado de trabalho dos egressos do curso de pedagogia da FAE UFMG: 2003 a 2005	Maria de Fátima Cardoso Gomes e Carmem Lúcia Eiterer	2010	Rev. Educação em Foco, Juiz de Fora, v. 14, n. 2, set./fev. 2009- 2010.	B1
Juntar saber com saber: reflexões sobre o Programa Residência Docente	Cláudia Sapag Ricci	2015	Revista Atos de Pesquisa em Educação, Blumenau, v. 10, n. 1, p. 31-52, jan./ abr 2015.	B1
Formação de professores, estágio remunerado e precarização do trabalho docente: as contradições do programa residência educacional	Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama e Solange Aparecida da Silva Brito	2016	Laplage em Revista, Sorocaba, v. 2, n. 2, p. 33-41, maio/ago. 2016.	B2
A iniciação na Docência: analisando experiências de alunos professores das licenciaturas	Josilene Silva da Costa e Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira	2007	Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 10, p. 47-58, 2007.	B3

## Legenda:

■ Categoria Iniciação à Docência.

■ Categoria Os diferentes programas de “Residências” que são realizados no Brasil.

■ Categoria A necessidade de Políticas Públicas Educacionais de Inserção.

■ Categoria A experiência da Residência Docente

Fonte: Elaboração própria.

Estes artigos foram ordenados em quatro categorias: i) Iniciação à docência; ii) Os diferentes programas de “Residências” que são realizados no Brasil; iii) A experiência da Residência Docente e iv) Políticas públicas educacionais de inserção. A Tabela 2, a seguir, expõe as categorias e os dados de forma ordenada.



Tabela 2 - Periódicos CAPES e suas categorias

<b>Categoria</b>	<b>Nível</b>	<b>Quantidade Por Nível</b>	<b>Quantidade Total</b>
Iniciação à Docência	Periódicos Qualis A	01	03
	Periódicos Qualis B	02	
Os diferentes programas de “Residências” que são realizados no Brasil	Periódicos Qualis A	02	03
	Periódicos Qualis B	01	
A necessidade de Políticas Públicas educacionais de inserção	Periódicos Qualis A	01	01
	Periódicos Qualis B	00	
Docente	Periódicos Qualis A	01	02
	Periódicos Qualis B	01	

Legenda:

- Categoria Iniciação à Docência.
- Categoria Os diferentes programas de “Residências” que são realizados no Brasil.
- Categoria A necessidade de Políticas Públicas Educacionais de Inserção.
- Categoria A experiência da Residência Docente.

Fonte: Elaboração própria.

Com três trabalhos, a categoria Programa de Iniciação à Docência sinaliza a necessidade de as instituições formadoras romperem com o fato de realizarem somente o papel de profissionalização inicial e adentrarem um espaço que também pertence a elas, o da formação continuada de inserção, auxiliando esse profissional no seu local de trabalho em formato de especialização. O Programa de Mentoria da UFSCar apareceu, mais uma vez, como modelo de formação continuada e acessória ao professor iniciante nos seus cinco primeiros anos de ingresso na carreira.

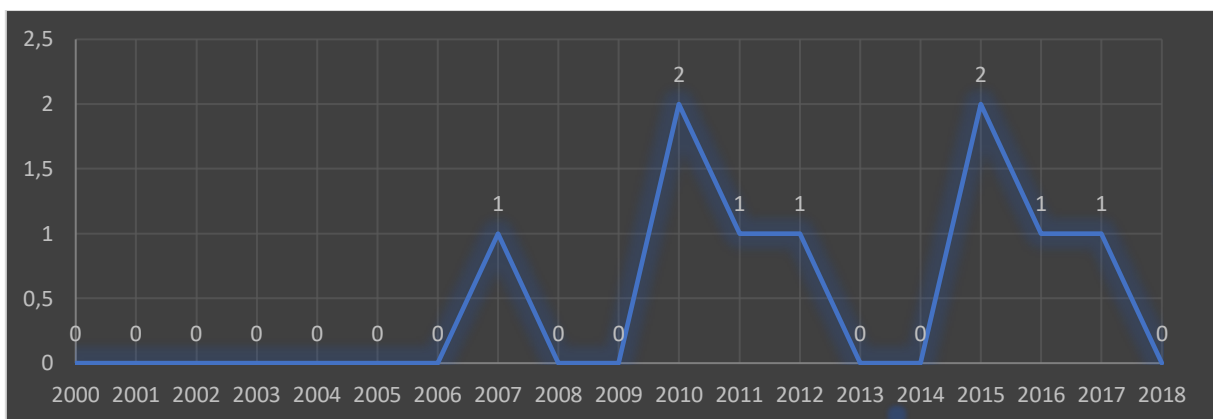
Na categoria dois - Os diferentes programas de “Residências” que são realizados no Brasil- os três artigos que compõem esses dados destacam a realização de diferentes formatos de residências, tais como: Programa de Residência Educacional (PRE), Programa de Residência Pedagógica (PRP), ambas sendo realizadas ainda na formação inicial, e as contribuições desses programas ao processo de profissionalização.

A pesquisa de André (2012), pertencente à categoria Políticas Públicas Educacionais de Inserção, destaca que no País não há uma política oficial nacional que tenha como objetivo auxiliar a inserção na carreira profissional (pós-formação inicial X inserção na carreira docente/formação continuada). O que existe são algumas iniciativas pontuais, que buscam apoiar o professor iniciante no período de sua inserção na docência. Essas iniciativas de apoio se adaptam conforme a política e a necessidade educacional local. O apêndice A descreve essas ações que a pesquisadora traz, detalhando o local e como é o seu funcionamento.

A última categoria, A experiência da Residência Docente, com dois artigos, apresenta o Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II e como é desenvolvida a sua formação continuada. Das pesquisas selecionadas, essas são as únicas que abordam o objeto de estudo desta dissertação.

A dificuldade em encontrar pesquisas que abordam a Residência Docente também foi encontrada no Portal da CAPES. O Gráfico 3, a seguir, apresenta a quantidade de periódicos encontrados durante o período 2000-2018.

Gráfico 3 - Quantidade de periódicos CAPES publicados por ano



Fonte: Elaboração própria.

Conforme os dados apresentados no Gráfico 3, observa-se que a primeira pesquisa foi publicada no ano de 2007, sendo voltada para a iniciação. No ano de 2010, foram identificados dois periódicos também pertencentes à categoria iniciação. Já em 2011, temos uma pesquisa que apresenta reflexões acerca do Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP, que foi implementado no ano de 2007. Em 2012 temos um estudo que pertence à categoria Políticas Públicas de Inserção. Entretanto, é somente no ano de 2015 que encontramos os dois únicos estudos que abordam a temática Residência Docente. Em 2016 e 2017, os artigos descrevem diferentes “residências” na educação que são realizadas no Brasil, cada ano com um periódico, totalizando nove periódicos selecionados nessa plataforma.

Os periódicos são publicados em revistas pertencentes às regiões Sudeste e Sul do Brasil. A imagem abaixo descreve em quais regiões e em qual estado há mais predomínio desses estudos.

Figura 2 - As revistas e as suas regiões de publicações no Brasil



Fonte: Adaptado de Potente (2018).

Obs.: As publicações estão representadas dentro dos respectivos estados, sem, necessariamente, estarem posicionadas no exato local geográfico.

O Gráfico 4, a seguir, apresenta a quantidade de periódicos e a abordagem metodológica por eles utilizada, quando descrita no texto.

Gráfico 4 - Quantidade de abordagens metodológicas utilizadas



Fonte: Elaboração própria.

Os dados do gráfico acima sinalizam que 66,6% dos estudos não definem a metodologia ou abordagem que foi utilizada, e que apenas 33,3% apontam o método utilizado. Isso nos indica que não há pesquisas que utilizam os procedimentos qualitativo e quantitativo tendo como apoio a teoria histórico-cultural com base no materialismo histórico dialético no qual esse trabalho pretende realizar-se.

Os periódicos que compõem esse levantamento, obtidos no Portal de Periódicos da CAPES, totalizaram nove trabalhos. Apenas um deles é de autoria da mesma pesquisadora (Solange Aparecida da Silva Brito). No Quadro 4, a seguir, apresentamos as duas pesquisas que estão diretamente interligadas tanto pela temática como pela autoria.

Quadro 4 - Pesquisas que estão diretamente interligadas

Dissertação (IBICT)		Periódico da CAPES
<b>Título</b>	Estágio remunerado, formação, profissionalização e precarização do trabalho docente: um estudo a partir do programa “residência educacional”	Formação de professores, estágio remunerado e precarização do trabalho docente: as contradições do programa residência educacional
<b>Autor</b>	Solange Aparecida da Silva Brito	Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama e Solange Aparecida da Silva Brito
<b>Ano</b>	2013	2016

Fonte: Elaboração própria.

Observa-se que, após três anos da defesa da sua dissertação sobre a residência educacional, o tema ainda tem instigado a pesquisadora.

### 1.3 Publicações em grandes eventos de Educação

Todos os eventos educacionais têm o objetivo final de partilhar conhecimento e divulgar informações sobre as pesquisas que estão sendo ou foram realizadas e que envolvem o cenário educacional. Mesmo que esses eventos tenham características distintas (congresso, palestras, seminários, entre outros) o objetivo permanece inalterado, e além de contribuir para o aprendizado ou atualizações sobre um determinado tema da educação eles colaboram com os pesquisadores para aprofundar seu objeto de estudo.

Dessa forma utilizamos, para compor este levantamento, as publicações de grandes quatro eventos educacionais: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência (Congreprinci), Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe) e Rede Latino-Americana de Estudos sobre o Trabalho Docente (Rede Estrado).

Os estudos referentes aos eventos, que apresentaremos, têm as mesmas categorias dos demais levantamentos, que são: a) Iniciação à docência; b) Os diferentes programas de “Residências” que são realizados no Brasil; c) A experiência da Residência Docente e d) Políticas Públicas Educacionais de inserção.

No ano de 1978, foi instituída a ANPED, uma associação sem fins lucrativos que reúne programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes<sup>7</sup> e demais pesquisadores da área. Atualmente já são 40 anos de compromisso e lutas a favor da universalização e avanço da educação no País. Entre os objetivos da ANPED, está a progressão da ciência, da educação e da cultura, tendo como princípios: a participação democrática, a liberdade e a justiça social.

Anualmente são realizados encontros regionais (Sul, Sudeste, Centro-Oeste, Norte e Nordeste) e de dois em dois anos é realizada a reunião nacional. A ANPED tem um grande reconhecimento nacional e internacional pela seriedade e empenho que ela tem com as pesquisas científicas, e sendo uma associação referência na produção e divulgação do conhecimento em educação, ela não poderia faltar em nosso levantamento. Como são diversos os eixos de pesquisas na educação, a ANPED faz a divisão dos seus artigos em Grupos de Trabalho (GTs),<sup>8</sup> sendo o escolhido para este levantamento o GT 8 que tem a centralidade de seus estudos na Formação de Professores.

Para a seleção dos trabalhos foram consultadas todas as reuniões, regionais e nacionais, com início no ano de 2000 na 23ª reunião em Caxambu - MG até a 38ª reunião, realizada em 2017 em São Luís do Maranhão – MA. Com a análise selecionamos seis pesquisas que se aproximam da residência docente, mas nenhuma aborda a temática aqui estudada, conforme evidenciado no Quadro 5, a seguir.

<sup>7</sup> Que estejam vinculados à pós-graduação.

<sup>8</sup> São eles: GT02 – História da Educação; GT03 - Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos; GT04 – Didática; GT05 - Estado e Política Educacional; GT06 - Educação Popular; GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos; GT08 - Formação de Professores; GT09 - Trabalho e Educação; GT10 - Alfabetização, Leitura e Escrita; GT11 - Política da Educação Superior; GT12 – Currículo; GT13 - Educação Fundamental; GT14 - Sociologia da Educação; GT15 - Educação Especial; GT16 - Educação e Comunicação; GT17 - Filosofia da Educação; GT18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas; GT19 - Educação Matemática; GT20 - Psicologia da Educação; GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais; GT22 - Educação Ambiental; GT23 - Gênero, Sexualidade e Educação e GT24 - Educação e Arte.

Quadro 5 - Levantamento ANPEd

Ano	Referência	Categoria
2004	O início da carreira docente e a formação inicial: problematizando esta relação (Gisele Antunes Rocha – UFSCAR)	Iniciação à Docência.
2006	Processos de formação de professoras iniciantes (Maévi Anabel Nono – UNESP)	Iniciação à Docência.
2006	Por uma política institucional comprometida com o início da carreira docente enquanto um projeto coletivo (Gisele Antunes Rocha – UFSCAR)	Políticas públicas educacionais de inserção.
2009	Professores na educação infantil: inserção na carreira, espaço de atuação e formação (Valdete Côco – UFES)	Iniciação à Docência.
2011	Professoras iniciantes bem-sucedidas: elemento de seu desenvolvimento profissional (Silmara de O. Gomes Papi - UEPG)	Iniciação à Docência.
2013	A docência expressa nas visões e nas vozes de professores iniciantes e acadêmicos: revelações na/da pesquisa-formação (Eliane Greice Davanço Nogueira – UEMS Ordalia Alves Almeida – UFMS Ana Paula Gaspar Melim – UEMS/UCD)	Iniciação à Docência.

Legenda:

- Categoria Iniciação à Docência.
- Categoria Os diferentes programas de “Residências” que são realizados no Brasil.
- Categoria A necessidade de Políticas Públicas Educacionais de Inserção.
- Categoria A experiência da Residência Docente.

Fonte: Elaboração própria.

O Congreprinci surgiu no ano de 2008, instigado pelo avanço das pesquisas sobre a iniciação na docência. Os congressos são organizados pelo grupo de pesquisa *Innovacion, Desarrollo, Evaluacion y Asesoramiento* (IDEA), vinculado à Universidade de Sevilha, em parceria com as universidades nas quais ocorre o evento. O seu objetivo é realizar encontros e debates com pesquisadores da educação sobre a inserção profissional do professor iniciante. É um espaço em que os estudiosos podem compreender as dificuldades enfrentadas, as expectativas que são projetadas na entrada da carreira docente, e como ocorre o desenvolvimento profissional, sendo ele acompanhado ou não.

O congresso ocorre em um fluxo bianual, em diferentes países. No ano de 2008 aconteceu em Sevilha, na Espanha; em 2010, em Buenos Aires, na Argentina; em 2012, em

Santiago do Chile, no Chile; em 2014, em Curitiba, no Brasil e em 2016, em Boca Chica, na República Dominicana. No site<sup>9</sup> do evento estão organizados todos os trabalhos publicados, o que facilitou a busca de pesquisas que se aproximam ou abordam a residência docente.

Para este trabalho foram verificados todos os 682 artigos que compõem as cinco edições desse evento científico, sendo selecionadas, no total, 27 pesquisas, das quais 25 se aproximam da temática e apenas duas abordam o tema estudado, sendo que uma delas é de nossa autoria. Neste sentido, o Quadro 6, a seguir, mostra os artigos selecionados.

Quadro 6 - Levantamento Congreprinci

Ano	Referência	Categoria
2008	<b>Programa de Mentoria Online para professores iniciantes: fases de um processo</b> (Aline M. de M. R. Reali; Regina M. S. P. Tancredi e M. da Graça N. Mizukami)	Iniciação à Docência.
2008	<b>Desenvolvimento Profissional da Docência Via Internet: Delineando Um Programa para Formadores</b> (Josiane Pozzatti Dal-Forno e Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali)	Iniciação à Docência.
2010	<b>Programa de Mentoria Online: a experiência de uma professora iniciante</b> (Fernanda Tancredi Migliorança, Maria Simões Puccinelli Regina)	Iniciação à Docência.
2010	<b>Professora Iniciante e Pesquisadora: processos formativos</b> (Laura Noemi Chaluh.)	Iniciação à Docência.
2010	<b>Desenvolvimento Profissional de Professoras Iniciantes e Experientes: o programa de mentoria on-line do portal dos professores da Ufscar</b> (Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali; Maria Simões Puccinelli Regina e Maria da Graça Nicoletti Mizukami Tancredi)	Iniciação à Docência.
2012	<b>Um Programa de Formação-Investigação Online na (Re)Construção de Indicadores de Desenvolvimento Profissional da Docência: o que dizem as professoras dos anos iniciais</b> (Marilce da C. C. Rodrigues)	Iniciação à Docência.
2012	<b>Residência Docente: Um Programa em Desenvolvimento</b> (Vanessa Portella)	Residência Docente.
2012	<b>Políticas e Programas de Apoio aos Professores Iniciantes no Brasil</b> Marli André	Políticas públicas educacionais de inserção.





<sup>9</sup> <http://congressoprinc.com.br/artigos?busca=&pagina=1>

Ano	Referência	Categoria
2012	<b>Os desafios vivenciados por professoras iniciantes em seu processo de desenvolvimento profissional</b> (Silmara de Oliveira Gomes Papi)	Iniciação à Docência.
2012	<b>O início da carreira docente no Brasil: formas de entrada, primeiras experiências profissionais e políticas educacionais</b> (Bernardete A. Gatti)	Políticas públicas educacionais de inserção.
2012	<b>Construção e desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem profissional de mentoras: tensões nos processos de desenvolvimento profissional</b> (Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali; Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi e Maria da Graça Nicoletti Mizukami)	Iniciação à Docência.
2012	<b>Contribuições de um programa online para formação de professores da escola básica</b> (Josiane Pozzatti Dal-Forno)	Iniciação à Docência.
2014	<b>A narrativa de professores iniciantes a serviço da formação docente: diálogos e aprendizagens possíveis</b> (MELIM, Ana Paula Gaspar; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço – UFMS)	Iniciação à Docência.
2014	<b>Do indivíduo ao professor: o conhecimento, o senso comum e a experiência e suas relações com a formação de professores principiantes na escola de educação básica</b> (GUIDINI, Fernando; MARTINS, Pura L. Oliver - PUC PR)	Iniciação à Docência.
2014	<b>O programa de acompanhamento ao início da docência: contribuições para a prática educativa de professores de educação física</b> (MANFIOLETI, Ramires Mendes; ROSA, Silvio Nunes Da; BLASIUS, Jaqueline; CARDOSO, Viviani Dias; MEDEIROS, Camila Da Rosa – UESC)	Iniciação à Docência.
2014	<b>Formadores de professores do ensino fundamental: orientação e supervisão dos professores iniciantes</b> (MAGALHÃES, Elisa Gomes; OLIVEIRA, Rosa Mª M. Anunciato – UFSCAR)	Iniciação à Docência.
2014	<b>Programa de mentoria online da UFSCar: a perspectiva de uma professora iniciante à experiente</b> (MASSETTO, Débora Cristina – UFSCAR; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues – UFSCAR)	Iniciação à Docência.
2014	<b>PAPIC: Um Programa Brasileiro de Acompanhamento de Professores em Início de Carreira</b> (Grazielle Borges de Oliveira Pena, Maria Eugênia Batista SILVA-NETA, Letícia Pereira JESUS, Paula Rogéria da Silva FERREIRA, Nathália Santos VÉRAS)	Iniciação à Docência.
2014	<b>O Programa de Acompanhamento ao Início da Docência: contribuições para a prática educativa de professores de educação física</b> (Ramires Mendes MANFIOLETI; Silvio Nunes da ROSA;	Iniciação à Docência.



Ano	Referência	Categoria
	Jaqueline BLASIU; Viviani Dias CARDOSO e Camila da Rosa MEDEIROS)	
2014	<b>O papel do professor na formação continuada – a discussão de políticas educacionais em um município paulista</b> (Clayton José BUDIN e Flávia Medeiros SARTIO)	Políticas públicas educacionais de inserção.
2014	<b>Políticas públicas de inserção de professores iniciantes: elementos para reflexão</b> (ROMANOWSKI, Joana Paulin – PUCPR; SOCZEK, Daniel - UNINTER)	Políticas públicas educacionais de inserção.
2014	<b>Narrativas de Formação: experiências vividas por professores iniciantes em ambiente virtual de aprendizagem</b> (MARTINS, Rosana Maria; MORAES, Alessandra; SOUZA, Ana Paula Gestoso; MACHADO, Michele Fernanda; OLIVEIRA, Rosa M A. de UFSCar)	Iniciação à Docência.
2014	<b>Processos de inserção profissional de professores iniciantes na rede municipal de ensino de Curitiba</b> (MIRA, Marília Marques – Sme/ Curitiba/Pr; CARTAXO, Simone Regina Manosso - PUC-PR; ROMANOWSKI, Joana Paulin - PUC-PR; MARTINS, Pura Lucia – PUCPR)	Iniciação à Docência.
2014	<b>Professores iniciantes e as primeiras experiências de docência: o papel da escola no processo de inserção/inclusão no ambiente escolar</b> (SOUSA, Rozilene de Moraes – UFMT; RAMPAZO, Vilma De Souza – OBEDUC; ROCHA, Simone Albuquerque da – UFMT)	Iniciação à Docência.
2016	<b>Programa online de formação de mentores: uma experiência brasileira</b> (Aline Reali; Cícera Malheiro; Débora Massetto; Fabiana Borges; Paula Gobatto e Renata Alexandre)	Iniciação à Docência.
2016	<b>Residência na Docência: uma construção necessária?</b> (Polliana Rocha Dias ARAÚJO e Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da SILVA - UnB)	Residência Docente.
2016	<b>A mentoria nos programas de inserção à docência: limites e possibilidades</b> (Marília Marques Mira e Joana Paulin Romanowski)	Iniciação à Docência.

Legenda:

-  Categoria Iniciação à Docência.
-  Categoria Os diferentes programas de “Residências” que são realizados no Brasil.
-  Categoria A necessidade de Políticas Públicas Educacionais de Inserção.
-  Categoria A experiência da Residência Docente.

Fonte: Elaboração própria.

Com o objetivo de discutir a didática e as práticas de ensino, o Endipe realizou, em 1982, na PUC/RJ, o seu primeiro encontro dos 16 já realizados em seus 36 anos de existência.

O evento tem a periodicidade de encontros bianuais que contam com pesquisadores, dirigentes educacionais, professores e estudantes dos mais distintos espaços do País e do exterior.

Diante da sua abrangência, fez-se necessária uma busca em seus eventos anteriores com a temporalidade de 2000-2016, pois o de 2018 está previsto para ocorrer em setembro do ano vigente. O Endipe, diferentemente dos demais eventos consultados, não segue um padrão de publicações, há encontros em que os trabalhos são em formato de *e-book* e outros em pastas, sem identificação. A falta de um modelo padronizado dificultou e aumentou o tempo desse levantamento, mas não o tornou impossível.

Para a seleção dos trabalhos, foi utilizado o site <http://endipe.pro.br/site/eventos-antigos/> e foi realizado o acesso a todas as publicações dos encontros, dentro do período que determinamos. Desse modo, quando o formato era em *e-book* foi realizada a leitura do sumário de cada livro e, conforme achávamos que o tema se aproximava, realizávamos a leitura do resumo e, quando necessário, da obra completa. Já para os encontros em que as publicações estavam em pastas, foi imprescindível o contato com todos os trabalhos, pois sem abrir arquivo por arquivo não era possível identificar do que se tratava o estudo.

Assim, a presente pesquisa teve início na 10ª edição do Endipe realizada no Rio de Janeiro e foi até o XVIII encontro que ocorreu em Cuiabá, Mato Grosso, com um total de dez trabalhos selecionados, dos quais nove se aproximam do objeto estudado e somente um aborda a Residência Docente, conforme exemplifica o Quadro 7, a seguir.

Quadro 7 - Levantamento Endipe

Ano	Referência	Categoria
2006	<b>Professoras iniciantes e grupo colaborativo de trabalho: avaliando as primeiras contribuições a partir da ótica das participantes</b> (Eliza C. Montalvão – M <sup>a</sup> da Graça N. Mizukami – UFSCAR)	Iniciação à Docência.
2008	<b>A residência pedagógica como espaço privilegiado de formação de professores</b> (Kátia Valéria Pereira Gonzaga anais)	Os diferentes programas de “Residências” que são realizados no Brasil.
2010	<b>Residência Pedagógica como diálogo permanente entre a formação inicial e continuada de professores</b> Celia Maria Benedicto Giglio (Livro 4)	Os diferentes programas de “Residências” que são realizados no Brasil.
2012	<b>Diálogos e acompanhamento: a escrita de professores iniciantes a serviço da formação docente</b> Livro 2 – 004780 (Melim)	Iniciação à Docência.

2012	<b>Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: avanços e desafios para a implantação de propostas inovadoras de estágio</b> (Claudia Panizzolo; Jorge Luiz Barcellos da Silva; Magali Aparecida Silvestre; Marineide de Oliveira Gomes; Vera Lucia Gomes Jardim)	Os diferentes programas de “Residências” que são realizados no Brasil.
2012	<b>Colcha de retalhos: exercício de desenvolvimento profissional em uma Residência Pedagógica</b> Helena Amaral da Fontoura (FFP/UERJ)	Os diferentes programas de “Residências” que são realizados no Brasil.
2014	<b>Significados atribuídos à formação docente por professores e alunos dos Programas de Residência Pedagógica</b> LEAL, Carolina de Castro Nadaf – UNESA/RJ (EdUECE- Livro 2 06294)	Os diferentes programas de “Residências” que são realizados no Brasil.
2014	<b>Estudo Sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: uma aproximação entre universidade e escola</b> Marina Lopes Pedrosa Poladian (EdUECE- Livro 2 06294)	Os diferentes programas de “Residências” que são realizados no Brasil.
2016	<b>Avaliação da Aprendizagem: uma problematização de concepções naturalizadas</b> Victor dos Santos Moraes e Magali Aparecida Silvestre	Os diferentes programas de “Residências” que são realizados no Brasil.
2016	<b>Residência Docente: o que revela a portaria da CAPES no 206/2011</b> (Carolina de Castro Nadaf Leal, e Clara Corrêa, UNESA/RJ - Colégio Pedro II)	Residência Docente.

Legenda:

- Categoria Iniciação à Docência.
- Categoria Os diferentes programas de “Residências” que são realizados no Brasil.
- Categoria A necessidade de Políticas Públicas Educacionais de Inserção.
- Categoria A experiência da Residência Docente.

Fonte: Elaboração própria.

Com o aumento das pesquisas e de estudiosos com interesse no trabalho docente na América Latina, o Grupo de Trabalho “Educação, Trabalho e Exclusão Social” do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO) teve a iniciativa de fundar, em 1999, a Rede Estrado.

A Rede Estrado tem como finalidade colaborar para a divulgação do conhecimento referente ao trabalho docente na América Latina e, portanto, auxiliar na elaboração de políticas públicas que valorizem o profissional docente em diferentes esferas que vão da remuneração à formação e ao contentamento.

Anualmente são realizados vários eventos nos países da América Latina, tais como: Brasil, Argentina, Chile, México entre outros, em que se reúnem pesquisadores de universidades, sindicalistas e membros de movimentos que lutam pela valorização docente.

A busca nesse evento ocorreu nos dois últimos encontros realizados no País — VIII Encontro Brasileiro da Rede Estrado Trabalho Docente e PNE: desafios à valorização profissional, que foi realizado em Santa Maria/RS, Brasil, e no IX Encontro Brasileiro da Rede Latino-Americana de Estudos Sobre Trabalho Docente, ocorrido em Campinas/SP — nos anos de 2016 e 2017, por não termos disponíveis os trabalhos anteriores, o que restringiu a nossa pesquisa. Nos anais da Rede Estrado encontramos três pesquisas, das quais duas discorrem sobre a Residência Docente, sendo que de uma delas somos autores e uma se aproxima da temática. O Quadro 8, a seguir, descreve os dados encontrados.

Quadro 8 - Levantamento Rede Estado

Ano	Referência	Categoria
2017	<b>Garimpagem: o Projeto de Residência Docente na produção acadêmica atual</b> (Renata L. B. Flores - UFRJ/UFSC1)	Residência Docente.
2017	<b>Residência Docente</b> (Polliana Rocha Dias Araújo; Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva e Shirleide Pereira da Silva Cruz - FE/UnB)	Residência Docente.
2017	<b>Questionamentos acerca da formação docente continuada</b> (Carmen Lúcia Rodrigues Alves FE/USP)	Políticas públicas educacionais de inserção.

Legenda:

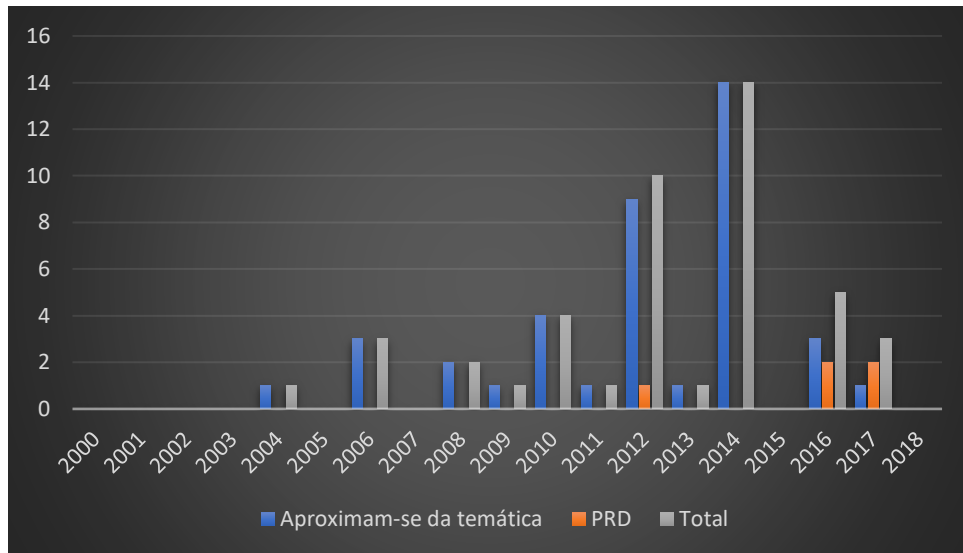
- Categoria Iniciação à Docência.
- Categoria Os diferentes programas de “Residências” que são realizados no Brasil.
- Categoria A necessidade de Políticas Públicas Educacionais de Inserção.
- Categoria A experiência da Residência Docente.

Fonte: Elaboração própria.

Sendo assim, a soma dos artigos encontrados nos eventos consultados é de 46 produções, e destas, apenas cinco objetivavam o Programa de Residência Docente, entretanto nenhuma realizou uma análise do processo de profissionalização e construção da profissionalidade docente problematizando seus princípios e processos.

Os gráficos 5 e 6, a seguir, expõem a quantidade de publicações por ano e a soma de artigos por categoria.

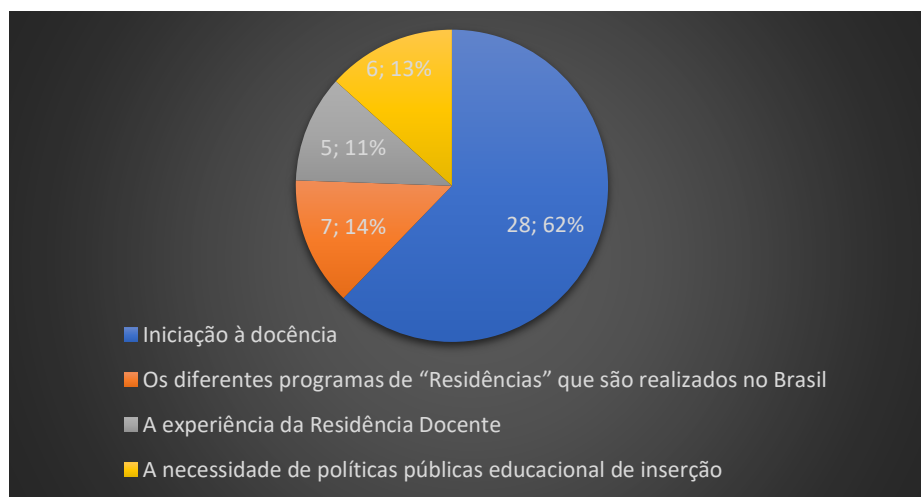
Gráfico 5 - Quantidade de publicações por ano



Fonte: Elaboração própria.

Observa-se que muitas são as pesquisas que se aproximam da temática — por afirmarem a necessidade de haver uma política pública de inserção voltada para o professor iniciante ou até mesmo a importância de um acompanhamento que auxilie esse profissional nos seus primeiros anos de exercício docente —, já a quantidade de trabalhos que abordam o PRD é baixa.

Gráfico 6 - Soma de artigos por categoria



Fonte: Elaboração própria.

Diante do exposto, podemos perceber que a categoria que se destacou foi a de Iniciação à docência, compondo 62% das pesquisas. Esses trabalhos abordam ações pontuais de acompanhamento ao início da carreira auxiliando nos desafios, descobertas e dificuldades que o professor iniciante encontra.

A categoria Experiência da Residência Docente, ligada diretamente com o nosso objeto de estudo, constitui a categoria com menos trabalhos publicados, somente 11%. Diante das poucas produções encontradas, decidimos utilizar o Google Acadêmico e o Google tradicional com o intuito de elevar a quantidade de literatura brasileira que fale do PRD. Veremos, no próximo tópico, como foi essa busca.

#### **1.4 Google Acadêmico e Google Tradicional**

Conforme os dados acima descritos, contamos somente com sete trabalhos que se referem à Residência Docente, número que consideramos baixo para um levantamento bibliográfico, o que fez com que ampliássemos as nossas buscas no Google acadêmico e no Google convencional. Convém destacar que não levamos em conta o site do programa e demais reportagens, mas só os trabalhos publicados e em formato de PDF.

Antes de apresentarmos os dados, convém esclarecer como foram realizadas as buscas. Iniciamos as pesquisas pelo Google acadêmico com o descritor Residência Docente, entre aspas, e baixamos 125 arquivos, sendo dois deles anais de eventos e um livro digital; após os *downloads* dos materiais, realizamos a seleção para que pudéssemos entender por que eles apareceram na busca, já que o Google usa filtro em suas buscas, então algo relacionado a residência ou à docência teria que aparecer nos trabalhos. Utilizamos o comando CTRL-F para os trabalhos que apresentavam títulos distintos do que objetivávamos e em cujos resumos e palavras-chave também não apareciam os termos pesquisados.

Utilizamos o comando CTRL-F seguido do termo residência docente para entender o motivo de ele ter aparecido na busca. Chamou-nos atenção o fato de que todos os trabalhos baixados estavam ligados a algumas das palavras e, na maioria, ao termo residência no âmbito educacional.

Dos 125 trabalhos analisados, 30 foram selecionados para compor o levantamento que detalharemos adiante, e os outros 95 artigos tratavam de produções de participantes do PRD, tais como: professores, supervisores, residentes e coordenadores, e embora não falassem da residência em si, uns eram produto final do programa ou de autor que trazia descrito no texto a sua especialização (residentes em educação).

No Google tradicional o procedimento foi o mesmo, entretanto só encontramos dois trabalhos<sup>10</sup>, que são de autoria desta pesquisadora. Após a seleção, realizamos a leitura das pesquisas, que foram ampliadas para 35, pois em um dos anais que compõem essa lista havia mais cinco publicações que ao encontro diretamente com o nosso objeto de estudo, e grandes foram as contribuições desses trabalhos.

#### 1.4.1 O que foi encontrado

As buscas nos sites acima citados foram realizadas no período de abril a maio de 2018, em que selecionamos 35 trabalhos, sendo que cinco já haviam sido encontrados nos periódicos da CAPES e/ou nos eventos. Dividimos as pesquisas em três, das quatro categorias que catalogamos para este capítulo. São elas: Os diferentes programas de “Residências”, Política pública educacional de inserção e Os impactos do Programa de Residência Docente. Os quadros 9, 10 e 11, a seguir, apresentam os dados encontrados separados por categorias.

Quadro 9 - Os Diferentes Programas de “Residências”.

<b>Título e Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Fonte</b>	<b>Repetido</b>
<b>A articulação entre a formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática: o caso da Residência Pedagógica da Unifesp</b> <i>Vanessa Dias Moretti</i>	2011	Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 385-390, set./dez. 2011.	Sim
<b>Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: avanços e desafios para a implantação de propostas inovadoras de estágio</b> <i>Claudia Panizzolo</i> <i>Jorge Luiz Barcellos da Silva</i> <i>Magali Aparecida Silvestre</i> <i>Marineide de Oliveira Gomes</i> <i>Vera Lucia Gomes Jardim</i>	2012	XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.	Sim
<b>Diálogos pertinentes na formação inicial e continuada de professores e gestores escolares. A concepção do Programa de Residência Pedagógica na UNIFESP</b> <i>Celia Maria Benedicto Giglio</i> <i>Rosario Silvana Genta Lugli</i>	2013	Cadernos de Educação, Pelotas, v. 46, p. 62– 82 set./dez. 2013.	Não

<sup>10</sup> Os trabalhos são: Residência na docência: uma construção necessária? Publicado e apresentado no Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino em Goiânia: UFG, 2015; e o outro, intitulado de Residência Docente, é o Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

<b>Residência Pedagógica: criando caminhos para o desenvolvimento profissional docente</b> <i>Luciana Laureano Costa</i> <i>Helena Amaral da Fontoura</i>	2015	REVISTA @mbienteeducação • Universidade Cidade de São Paulo, v. 9, n. 2, jul./dez., 2015. p. 161-77.	Não
<b>Residência Educacional: uma possibilidade de articulação teoria e prática na formação docente</b> <i>Maria Lucia Morrone</i> <i>Marina Ranieri Cesana</i> <i>Rosângela Aparecida Ferini</i>	2016	XI Seminario Internacional de La Red Estrado. Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización. ISSN 2219-6854	Não
<b>A Inserção de Professores Iniciantes nos Sistemas Educacionais da Educação Básica: pontos e contrapontos da Residência Pedagógica</b> <i>Iria Brzezinski</i>	2016	Professores Principiantes e a Inserção à Docência: contextos, programas e práticas formativas. Flávia Dias de Souza (org.). Curitiba: Ed. UTFPR, 2016. 197 p. ISBN: 978-85-7014-167-5	Não
<b>Formação de Professores para a Justiça Social: uma reflexão sobre a docência na Residência Pedagógica</b> <i>Helena Fontoura</i>	2017	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação.	Sim

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 10 - A necessidade de políticas públicas educacionais de inserção

<b>Título e Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Fonte</b>	<b>Repetido</b>
<b>As Pesquisas Sobre Professores Iniciantes no Brasil: uma revisão</b> <i>Priscila Monteiro Corrêa</i> <i>Vanessa Cristina Maximo Portella</i>	2012	Olhar de Professor, v. 15, n. 2, 2012, p. 223-236. Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino Paraná, Brasil Olhar de Professor ISSN: 1518-5648.	Não
<b>Políticas e Programas de Apoio aos Professores Iniciantes no Brasil</b> <i>Marli André</i>	2012	Cadernos de Pesquisa, v. 42, n. 145, p. 112-129. jan./abr. 2012.	Sim
<b>O Apoio ao Docente Iniciante: experiências e pesquisas relatadas no “Congreso Internacional Del Profesorado Principiante E Inserción Profesionala La Docencia” - 2008, 2010 e 2012</b> <i>Maria Aparecida de Souza Perrelli</i>	2013	Interfaces da Educ., Paranaíba, v. 4, n. 11, p. 72-97, 2013. ISSN2177-7691.	Não
<b>Professores em Início de Carreira: Políticas Públicas - o Contexto da América Latina</b> <i>Angelita A. Azevedo</i> <i>Célia Maria Fernandes</i> <i>Regina Magna Bonifácio</i>	2014	Form. Doc., Belo Horizonte, v. 6, n. 10, p. 31-44, jan./jun. 2014.	Não
<b>A inserção da CAPES na formação de professores da educação básica no Brasil</b>	2016	EccoS Revista Científica ISSN: 1517-1949	Não



<i>Nathanael da Cruz e Silva Neto</i> <i>Silvana Fernandes Lopes</i> <i>Júlio Cesar Torres</i> <i>Carlos da Fonseca Brandão</i>		eccos@uninove.br. Universidade Nove de Julho Brasil EccoS Revista Científica, n. 40, p. 145-161 maio/ago., 2016. Universidade Nove de Julho São Paulo, Brasil DOI: 10.5585/EccoS.n40.6030.	
<b>Firmar a posição como Professor, afirmar a profissão Docente</b> <i>António Nóvoa</i>	2017	Cadernos de Pesquisa, v. 47, p. 1106-1133 out./dez. 2017.	Não

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 11 - Os impactos do Programa de Residência Docente

<b>Título e Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Fonte</b>	<b>Repetido</b>
<b>Em Busca da Resignificação do Ensino de Língua Inglesa na Escola Básica da Rede Pública: um relato de experiência do Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II</b> <i>Carla Jacqueline Correa Sampaio Vianna Pereira</i> <i>Márcia Arruda Cunha Pereira</i> <i>Suellen do Nascimento Barbosa</i> <i>Mônica de Souza Coimbra</i>	2014	<a href="http://www.filologia.org.br/revista/58supl/036.pdf">http://www.filologia.org.br/revista/58supl/036.pdf</a>	Não
<b>A Pós-Graduação no Lócus da Ação: a prática residente na comunidade escolar</b> <i>Ana Beatriz Frazão Ribeiro</i> <i>Marcia Rodrigues Pereira</i>	2013	Encontros, Ano 11, n. 21, 2º semestre de 2013.	Não
<b>Projeto Residência Docente: espaço de ação/reflexão sobre a prática do professor de Língua Portuguesa</b> <i>Rosane Cassia Campos Santos</i>	2014	VI Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa. Anais eletrônicos. Uberlândia: EDUFU, 2014.	Não
<b>Residência Docente: uma experiência de formação docente</b> <i>Claudia Sapag Ricci,</i> <i>Erika França</i>	2014	<a href="http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/article/view/6950.pdf">ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/article/view/6950.pdf</a> (abriu direto no PDF)	Não
<b>Aprender a ser Professor de História: a experiência de monitoria no centro pedagógico da UFMG</b> <i>Felipe da Silveira Malacco;</i> <i>Claudia Sapag Ricci</i>	2012	<a href="http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/article/viewFile/6961/5710.pdf">ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/article/viewFile/6961/5710.pdf</a> (abriu direto no PDF)	Não
<b>Práticas de Leitura em Sala de Aula: artigo de opinião</b> <i>Renata Amaral de Matos Rocha</i> <i>Laura Lorena. Lutkenhaus</i>	2014	<a href="http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wpcontent/uploads/2014/11/68.pdf">www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wpcontent/uploads/2014/11/68.pdf</a> (abriu direto no PDF)	Não

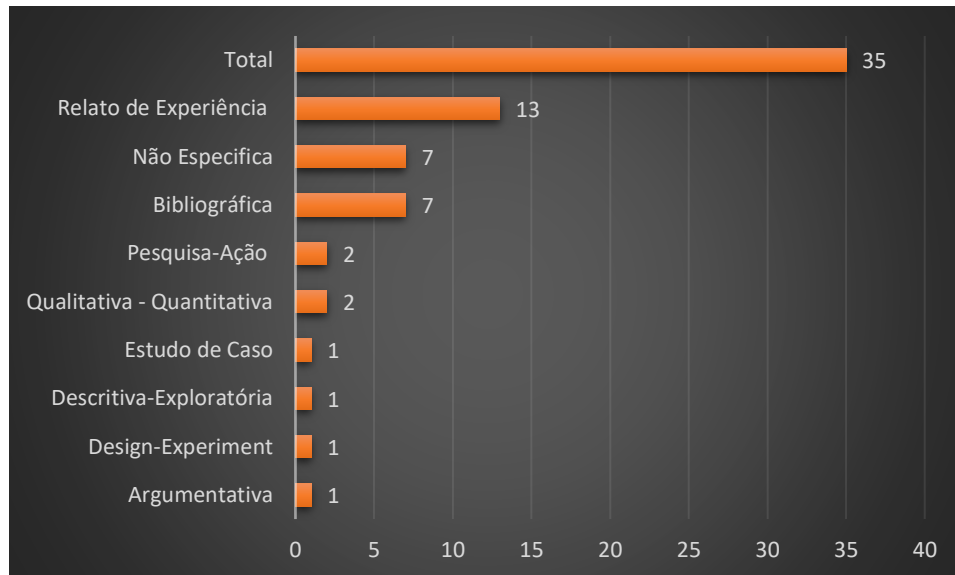
<b>Juntar Saber Com Saber: Reflexões Sobre o Programa Residência Docente</b> <i>Cláudia Sapag Ricci</i>	2015	Atos de Pesquisa em Educação, Blumenau, v. 10, n. 1, p. 31-52, jan./abr. 2015. ISSN 1809-0354 DOI: <a href="http://dx.doi.org/10.7867">http://dx.doi.org/10.7867</a>	Sim
<b>Prática docente em Trabalho &amp; Educação no Instituto Politécnico da UFRJ: relato de experiência em atividades educacionais</b> <i>Rodrigo Erdmann Oliveira</i>	2015	Revista Tecnologia e Sociedade, Curitiba, v. 11, n. 22, 2015 Edição Especial XII Encontro Nacional de Engenharia e Desenvolvimento Social.  ISSN (online): 1984-3526 ISSN (impressa): 1809-0044	Não
<b>Há novidades na Formação Continuada de Professores? Uma Análise do Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II na Área de Ciências Sociais/Sociologia</b> <i>Rogério Mendes de Lima</i>	2015	<a href="http://www.fc.unesp.br/#!/departamentos/educacao/cbe-2017---congresso-brasileiro-de-educacao/edicoes-anteriores/2015-v-cbe/">http://www.fc.unesp.br/#!/departamentos/educacao/cbe-2017---congresso-brasileiro-de-educacao/edicoes-anteriores/2015-v-cbe/</a> (abriu direto no PDF)	Não
<b>Formação Continuada de Professores: a experiência do Programa de Residência Docente no Colégio Pedro II</b> <i>Neide da Fonseca P. Sant'Anna,</i> <i>Francisco Roberto P. Mattos</i> <i>Christine Sertã Costa</i>	2015	Educação em Revista, v. 31, n. 4, p. 249-278, 2015.	Sim
<b>Conexões Entre Escola e Universidade: o PIBID e as estratégias de Residência Docente</b> <i>Fernando Sefner</i> <i>Carla Beatriz Meinerz</i> <i>Carmem Zeli de Vargas Gil</i> <i>Caroline Pacievitch</i>	2015	História hoje Ensino de história e linguagem: discurso, narrativas e prática de significação do tempo v. 4, n. 8 (2015) ISSN 1806-3993 DOI: <a href="https://doi.org/10.20949/rh.hj.v4i8.201">https://doi.org/10.20949/rh.hj.v4i8.201</a>	Não
<b>Transformações Geométricas: iniciativas existentes e abordagens possíveis na formação de professores</b> <i>Isabel Campos Barroso</i>	2015	<a href="http://www.ufjf.br/ebapem2015/files/2015/10/GD7_isabel_barroso.pdf">www.ufjf.br/ebapem2015/files/2015/10/GD7_isabel_barroso.pdf</a> (abriu direto no PDF)	Não
<b>Residência na docência: uma construção necessária?</b> <i>Polliana Rocha Dias Araújo</i> <i>Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva</i>	2015	VI Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino. <i>Anais eletrônicos</i> . Goiânia: UFG, 2015.	Sim
<b>Novos Caminhos na Formação Continuada de Professores de Sociologia - Reflexões Sobre o Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II</b> <i>Rogério Mendes de Lima</i>	2015	Revista Perspectiva Sociológica, n. 16, 2º sem. 2015.	Não
<b>Um Caleidoscópio na Prática: a Residência Docente</b>	2015	Diálogos Entre o Ensino e	Não

<i>Ana Beatriz Frazão Ribeiro</i>		a Escrita da História e da Geografia: Anais do I Seminário da Residência Docente da Área de Humanas do Colégio Pedro II / Ana Beatriz Frazão Ribeiro e Ana Maria Ribas, Org. -Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2015. 165 p. ISBN 978-85-64285-10-1.	
<b>O Programa de Residência Docente sob uma perspectiva histórica</b> <i>Adjovanes T. Silva de Almeida</i>			
<b>Práxis, saberes, vivências – a Residência Docente como narrativas da história</b> <i>Ana Maria Ribas</i>			
<b>Residência Docente 2013 – uma experiência</b> <i>Maria Eulália do Carmo Ferreira</i>			
<b>Residência Docente – considerações sobre o programa e a formação continuada de professores</b> <i>Miguel Tavares Mathias</i>			
<b>A Educação Física no Programa de Residência Docente: a construção do conhecimento a partir da prática</b> <i>Arlindo Fernando Paiva de Carvalho Junior</i> <i>Simone da Silva Salgado</i> <i>Iuri Leal Moura</i>	2016	Temas em Educação Física Escolar, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, jan./jun. 2016, p. 116-129.	Não
<b>Residência docente</b> <i>Polliana Rocha Dias Araújo</i>	2016	ARAÚJO, Polliana Rocha Dias. Residência docente. 2016. 70 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2016.	Não
<b>A Importância do Programa de Residência Docente e da Extensão da PROPGPEC do Colégio Pedro II na aplicação e desenvolvimento da nova tecnologia educacional Meditação Laica Educacional® como estratégia didático-pedagógica para uma educação emocional</b> <i>Claudiah Rato</i>	2017	Interagir: pensando a extensão, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-57, jan./jun. 2017.	Não

Fonte: Elaboração própria.

Diferentemente das outras fontes consultadas, dos 35 trabalhos que encontramos, 22 retratam a residência docente, embora na sua grande maioria eles tratem de artigos que têm como metodologia o relato de experiência, nos quais profissionais diretamente ligadas ao PRD-CPII desenvolveram análises de suas vivências específicas. O gráfico 7, a seguir, apresenta as metodologias utilizadas, quando relatadas, na elaboração das pesquisas.

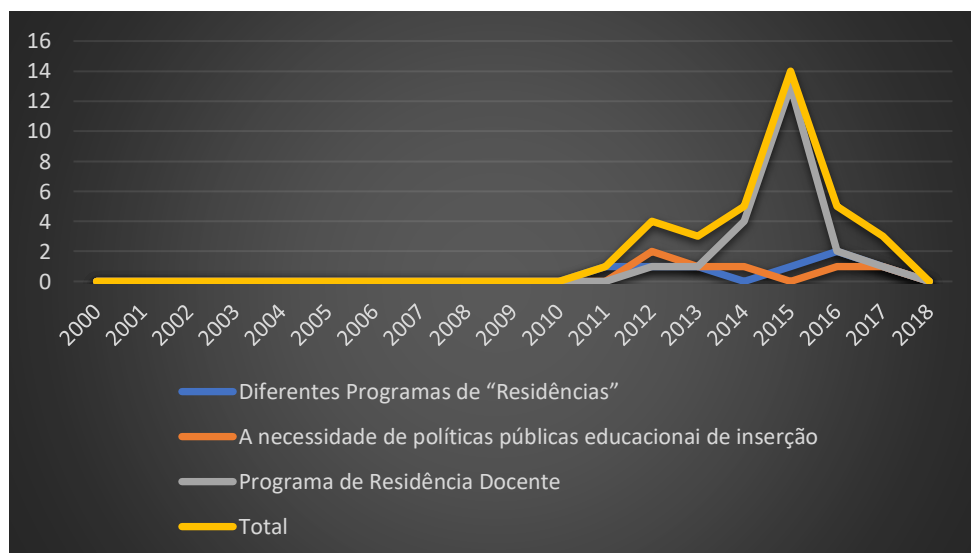
Gráfico 7 - As metodologias utilizadas nas publicações



Fonte: Elaboração própria.

Desta feita, tem-se, no gráfico 8, a seguir, o total de publicações por ano. Vale ressaltar que o maior número de artigos postados foi no ano de 2015, sendo que, dos 14, apenas um não cita o PRD-CPII.

Gráfico 8 – Total de pesquisas por categorias e anos



Fonte: Elaboração própria.

Mediante o exposto, queremos frisar que ter utilizado o Google como fonte para compor este levantamento foi muito enriquecedor para nossa pesquisa, pois não somente elevou a quantidade de pesquisas que falam sobre a residência docente mas também esclareceu algumas de nossas dúvidas, por exemplo: a residência docente que é realizada no Centro Pedagógico, escola de ensino fundamental da Universidade Federal de Minas Gerais

(UFMG) não tem o mesmo formato da que é ofertada pelo colégio Pedro II no RJ. Sendo assim, vamos às apreciações do que todos esses dados nos revelam.

### **1.5 Análise geral: o que as pesquisas sinalizam**

A categoria A necessidade de uma política pública educacional de inserção totalizou 15 trabalhos, com as pesquisas de: Alves (2017); André M. (2012); Azevedo, Fernandes e Bonifácio (2014); Budin e Sartio (2014); Corrêa e Portella (2012); Freitas (2014); Gatti (2012); Genske (2017); Nóvoa (2017); Perrelli (2013); Rocha (2006); Romanowski e Soczek (2014); Silva Neto (2017); Silva Neto, Lopes, Torres e Brandão (2016). Estes autores afirmam a necessidade de haver, no País, uma política pública de inserção em formato de formação continuada direcionada ao professor iniciante, por ser essa uma fase da profissão carregada de contradições — a realização e a “descoberta” de estar trabalhando na área em que se capacitou, mas ao mesmo tempo a vivência de grandes dificuldades, seguidas de sentimentos como: angústia, medo, insegurança, solidão, incerteza — que podem comprometer a permanência na carreira docente. Os estudiosos indicam, ainda, que durante os primeiros anos na carreira (de três a cinco anos) a sensação de insegurança é elevada pelos “erros e acertos”, associada à revelação, do ser professor, entre o que se esperava e o real, além de serem submissos aos pares mais experientes, entres outros. Por ser a inserção um período difícil e fundamental no processo da constituição da profissionalidade, não pode, nem deve ser vivenciada sozinha pelo professor recém-formado justificando-se, assim, a indicação, nesses estudos, de uma Política Pública Educacional de Inserção docente.

Os estudos de André M. (2012); Azevedo, Fernandes e Bonifácio (2014); Corrêa, Portella (2012); Freitas (2014); Genske (2017); Perrelli (2013); Romanowski e Soczek (2014); Silva Neto (2017); Silva Neto, Lopes, Torres e Brandão (2016); e Nóvoa (2017), que totalizam (10) dez dos (15) quinze que compõem essa categoria, citaram e apresentaram o PRD-CPII como um modelo pontual de inserção e profissionalização, que vem sendo desenvolvido pelo CPII no RJ. Essas pesquisas apresentam o PRD-CPII como um exemplo de implementação de política, entretanto, não analisam o desenvolvimento do programa e nem os seus resultados, embora sinalizem a necessidade de estudos que investiguem essa ação, como o que estamos realizando. Por ser um projeto-piloto que pode ser ampliado para outras regiões e até mesmo para o País, entender o seu funcionamento é importante para que algumas práticas possam ser reelaboradas.

Na categoria referente à iniciação à docência, encontramos 38 publicações: Bueno (2008); Chaluh (2010); Côco (2009); Costa e Oliveira (2007); Ferreira (2006); Forno (2012); Forno, Reali (2008); Gomes e Eiterer (2010); Guidini e Martins (2014); Magalhães e Oliveira (2014); Manfioleti, Rosa, Blasius, Cardoso e Medeiros (2014); Martins, Moraes, Souza, Machado e Oliveira (2014); Massetto (2014); Massetto e Reali (2014); Melin (2006); Melin e Nogueira (2014); Migliorança (2010); Migliorança e Tancredi (2010); Mira, Cartaxo, Romanowski, e Martins (2014); Mira e Romanowski (2016); Montalvão e Mizukami (2006); Nogueira, Almeida e Melin (2013); Nono (2006); Papi (2012); Pena (2014); Pena, Silva-Neta, Jesus, Ferreira e Vêras (2014); Ramos (2011); Reali, Malheiro, Massetto, Borges, Gobatto e Alexandre (2016); Reali, Tancredi e Mizukami (2010a, 2010b, 2012); Rocha (2004); Rodrigues (2013); Reali; Tancredi (2005); Papi (2011); Sousa, Rampazo e Rocha (2014). Com a sistematização dessas publicações com base no título, resumo e palavras-chave, identificamos que elas versavam sobre programas e experiências de inserção de professores iniciantes na educação básica, em seus lócus de trabalho, em diversos formatos, a saber: de mentoria, de extensão, de grupos de apoio — que possuem, ou não, apoio do Estado e de suas diferentes esferas — que auxiliam o profissional nos primeiros anos.

Mesmo não sendo objetivo desta dissertação mapear os diversos programas, ativos ou não, de acompanhamento ao profissional iniciante na carreira docente, achamos pertinente destacar ao leitor os dados que encontramos cujos trabalhos estavam relacionados à iniciação docente na carreira no decorrer deste levantamento.

Os estudiosos Bueno (2008); Ferreira (2005); Forno e Reali (2008); Migliorança (2010); Reali, Tancredi e Mizukami (2010) em suas pesquisas, apontam como sugestão de acompanhamento ao professor iniciante o exemplo do Programa de Mentoria On-line da UFSCar, seguido do Programa de Formação Online de Mentores (PFOM).

O Programa de Mentoria On-line da UFSCar iniciou as suas atividades no ano de 2003, organizado por docentes da própria instituição, cujo objetivo é auxiliar e atender às demandas formativas dos professores no início da carreira (dos anos iniciais do ensino fundamental com até cinco anos de exercício) para terem uma formação em serviço com o auxílio de profissionais da área mais experientes, designados de mentores.

O programa ocorre em um ambiente virtual, vinculado ao Portal dos Professores ([www.portalprofessores.ufscar.br](http://www.portalprofessores.ufscar.br)), pertencente à universidade, onde são realizadas as inscrições e os contatos diversos (envios de materiais via internet, troca de mensagens, e-mails, participações nos fóruns), entre professores iniciantes, mentores e docentes da Universidade. O programa tem duração de um ano (aproximadamente 120 horas) no qual são

realizados os contatos entre o professor iniciante com o mentor, estudos e a realização de trabalhos individuais, tais como: planejamento, registros, observações, relatórios etc.

Os mentores são profissionais com ampla experiência na docência e com especialização na área em que atuaram. Outro critério para atuar como mentor no programa é ter condição de entender, auxiliar, apoiar e orientar a ação pedagógica e as demais dificuldades manifestadas pelo “mentorado” em seu exercício docente. Os mentores são acompanhados e supervisionados pelos professores universitários durante todo o programa.

O PFOM tem como objetivo formar os professores experientes para atuarem como futuros mentores para lidar com as singularidades que permeiam os primeiros anos na profissão. O curso é desenvolvimento e realizado em um ambiente virtual coordenado por uma equipe composta de professores da UFSCar e tem a duração de aproximadamente 16 meses.

Ambos os programas referendados têm como base teórico-metodológica o construtivo-colaborativo envolvendo interações, colaborações e intervenções acompanhadas de pesquisas e preconizam uma formação docente a todos os envolvidos no processo (NONO; MIZUKAMI, 2002). Os idealizadores e pesquisadores afirmam que o método contribui para que os professores iniciantes possam enfrentar as diversas contradições dessa fase profissional e, assim, “auxiliá-los a analisar a base de conhecimento profissional e a buscar meios adequados para ampliá-la, tendo em vista a aprendizagem de todos os seus alunos” (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008, p. 85).

Portanto, a Mentoria On-line da UFSCar, com o auxílio da Pró-Reitora de Extensão (ProEx - UFSCar), visa “a participação natural e voluntária dos professores na discussão, elaboração e execução da proposta investigativa; envolve elementos subjetivos dos professores, por meio do uso de técnicas como narrativas e histórias de vida; valoriza as relações estabelecidas entre pesquisador e professor” (RINALDI, 2006, p. 10). Atualmente o programa encontra-se encerrado, e a inferência que fazemos sobre essa situação é que não há constituição de uma política de Estado nessa área, o que contribuiu para a descontinuidade de programas como esses.

De acordo com a pesquisa de Pena *et al.* (2014), o Programa de Acompanhamento de Professores em Início de Carreira (PAPIC) iniciou seu funcionamento no ano de 2011, sendo executado de acordo com as regulamentações dos projetos de extensão das Instituições de Ensino Superior do Brasil, pela Universidade Federal de Mato Grosso no *Campus* Universitário do Araguaia (UFMT/CUA).

O PAPIC é ofertado pela UFMT/CUA e promove a inserção do professor iniciante das licenciaturas de Química, Matemática, Física, Geografia, Educação Física, Letras e Biologia, formados nessa instituição. Teve como objetivo atenuar as inquietudes que podem, ou não, ser vivenciadas nos primeiros anos de profissão e possibilitar uma melhor inserção na carreira docente.

No início, o programa utilizava o Ambiente Virtual de Interação e Aprendizagem (AVIA) como um meio de realizar as mediações, bem semelhante ao que ocorria no Programa de Mentoria On-line da UFSCar, mas como a participação não estava sendo efetiva, o acompanhamento passou a ocorrer em formato presencial.

O quantitativo de professores iniciantes atendido é pequeno, apenas cinco professores. Isso porque com as alterações ocorridas na forma de ingresso nas universidades do Brasil muitos alunos são oriundos de outras cidades e estados, o que inviabiliza a participação no programa de inserção (PENA *et al.*, 2014).

Sendo esse um dos poucos programas no País preocupados em realizar uma transição e inserção entre o estudante e o profissional, o PAPIC também realiza um processo de conscientização dos diretores das escolas sobre a necessidade de apoiarem os professores iniciantes. As autoras desse trabalho apontam que – apesar dos poucos recursos – o programa vem contribuindo para a inserção do professor iniciante, ao viabilizar “momentos de reflexão e discussão de aspectos inerentes ao processo de iniciação na carreira docente” (PENA *et al.*, 2014, p. 8).

O Programa de Acompanhamento Docente para Professores de Educação Física em Início de Carreira (PADI), da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), é desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Desenvolvimento Docente e o Mundo do Trabalho em Educação Física (GPOM). O PADI é um projeto de extensão que desde 2012 vem contribuindo para a inserção colaborativa dos professores de Educação Física no início da carreira docente.

Manfioleti *et al.* (2014, p. 5) destacam que

O programa centra suas ações no acompanhamento de professores iniciantes e busca contribuir para que o processo de desenvolvimento docente, que acontece no âmbito da escola, seja um processo crítico, reflexivo, levando-os a compreender melhor a sua prática educativa na cultura escolar onde estão inseridos.

O PADI tem como elemento para o desenvolvimento profissional do professor iniciante a necessidade de conhecer a cultura escolar em que ele está inserido para que, em um processo reflexivo, o professor alcance uma prática educativa.



Os pesquisadores Chalu (2010); Costa e Oliveira (2007); Gomes e Eiterer (2010); Papi (2012); Ramos (2011); Rocha (2004) apresentam os resultados de suas pesquisas desenvolvidas com professores iniciantes e analisam os processos de inserção desses professores.

Côco (2009); Martins (2014); Melin e Nogueira (2014); Mira e Romanowski (2016); Nono (2006); Papi (2011); Sousa, Rampazo e Rocha (2014) afirmam a necessidade de uma inserção que seja formativa, por ser o início do exercício profissional carregado de fragilidades e que requer um acompanhamento. Esses estudos abordam a experiência de inserção e as condições em que ela ocorre, destacando ainda que é necessária uma política de inserção.

Mediante os excertos aqui apresentados, defende-se que estudar a Residência Docente é importante por ser ela um programa que: a) carrega contradições; b) há predominância de relatos de experiência; c) apresenta um modelo de formação continuada e de inserção; e d) há necessidade de conhecer esse programa, que pode ser instituído como uma nova política educacional em âmbito nacional.

Sobre a categoria que aborda os diferentes programas de “Residências”, encontramos 18 pesquisas, sendo elas realizadas por: Brito (2013); Brzezinski (2016); Costa (2015); Costa Fontoura (2011); Fontoura (2015); Fontoura (2012, 2017); Giglio (2010); Giglio e Lugli (2013); Leal (2014, 2016); Moraes e Silvestre (2016); Moretti (2011); Morrone, Cesana e Vargas, (2016); Nakayama e Brito (2016); Panizzolo, Silva, Silvestre, Gomes e Jardim (2012); Poladian (2014a, 2014b) e Sobreira (2010). No decorrer dos estudos desses trabalhos identificamos dois modelos de estágios que têm como nomenclaturas: Programa Residência Educacional (PRE) e Programa Residência Pedagógica (PRP).

Os pesquisadores Brito (2013) e Nakayama e Brito (2016) têm se dedicado a estudar a Residência Educacional que se referia a um estágio supervisionado obrigatório e remunerado, voltado para estudantes que cursam licenciaturas em matérias específicas.

O PRE foi instituído pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, pelos Decretos nº 57.978/2012 e 59.150/2013. O programa tem o formato de um estágio remunerado — destinado à atuação nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio — para estudantes dos cursos de licenciatura de disciplinas específicas para poder atender aos componentes curriculares da educação básica.

Para participar da residência educacional, o candidato deve ser aprovado em um processo seletivo público, de caráter eliminatório e classificatório e comprovar matrícula a partir do 3º semestre do curso de licenciatura de matérias específicas. O participante aprovado

ainda passa por uma entrevista na instituição de ensino em que vai estagiar, para acordar, junto à gestão, os trâmites burocráticos, a definição de horários e as atividades a serem realizadas. A entrevista deve ser comprovada por um formulário de registro da visita do estagiário à unidade escolar. O participante selecionado recebe uma bolsa-estágio mensal no valor de R\$ 420,00 (quatrocentos e vinte reais) e R\$ 180,00 (cento e oitenta reais) de auxílio-transporte. A duração do estágio é de 12 (doze) meses, podendo ser prorrogado no máximo a 24 (vinte e quatro) meses, observando-se sempre a data prevista para o estudante finalizar a graduação.

O objetivo do PRE é atender os alunos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, aprimorando a qualidade da educação oferecida nas escolas da rede estadual de São Paulo - SP. De forma bem discreta, o documento que regulamenta o programa afirma que vai

[...] reconhecer e valorizar a contribuição dos professores das escolas da rede estadual de ensino na formação dos residentes, estudantes de cursos de licenciatura e futuros professores. Além disso, fortalecer a participação contínua dos residentes no cotidiano da escola pública na realização de estágios ressignificados (REGULAMENTO DO PRP, 2013, p. 5).

Entretanto, a Resolução SE-36 de 2013, que determina o formato da implementação e da execução do PRE, no seu artigo 15, descreve e afirma que é responsabilidade do diretor da escola acompanhar e auxiliar o estagiário na experiência prática com a sua futura área de atuação, entre outras atribuições, sendo que o professor da escola quase nem é mencionado. Observa-se aqui uma contradição no documento que menciona o professor como importante para o acompanhamento do residente, mas na prática a ele só compete receber o estagiário em sua sala, estando todas as responsabilidades desse processo de formação inicial centradas no diretor.

Nakayama e Brito (2016) fazem uma crítica indicando que o formato de formação inicial e continuada pautado no referido programa se aproxima de uma lógica pragmática e tecnicista.

O Programa de Residência Pedagógica vem sendo estudado por vários pesquisadores, como Brzezinski (2016); Costa (2015); Fontoura (2011); Costa e Fontoura (2015); Fontoura (2012, 2017); Giglio (2010); Giglio e Lugli (2013); Gonzaga (2008); Leal (2014, 2016); Moraes e Silvestre (2016); Moretti (2011); Panizzolo, Silva, Silvestre, Gomes e Jardim (2012); Poladian (2014a, 2014b); Sobreira (2010). Após a leitura das 17 pesquisas, identificamos quatro programas distintos de residência pedagógica em desenvolvimento. São

eles: O Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Paulo - *Campus Guarulhos* (PRP-Unifesp-CG); O Programa de Residência Pedagógica UERJ (PRP- UERJ); O Programa de Residência Pedagógica-Niterói (PRP-Niterói) e a Residência Pedagógica na Universidade Estácio de Sá – Rio de Janeiro (RP-UNESA – RJ)

O Programa de Residência Pedagógica da Unifesp-CG, presente nas pesquisas de Giglio e Lugli (2013); Moraes e Silvestre (2016); Moretti (2011); Panizzolo, Silva, Silvestre, Gomes e Jardim (2012); Poladian (2014a, 2014b) e é um modelo de estágio supervisionado obrigatório, não remunerado, mas diferenciado. Desenvolvido e realizado desde 2007, concomitante com a implementação do curso de Pedagogia na instituição, o programa integra a grade curricular e o Projeto Político Curricular (PPC) do curso. Partindo dos problemas sobre a realização dos estágios na formação inicial de professores (conforme consta no Parecer CNE/CP 9/2001), a Unifesp elabora e institui um novo formato de estágio supervisionado, concebido pela Pedagogia da Alternância.

Ele ocorre do 5º ao 7º semestre, permitindo ao estudante a compreensão da relação das teorias estudadas na graduação com a sua atuação prática na escola. Os professores em formação do curso de Pedagogia têm a oportunidade de passar um mês (30 dias) em imersão na qual o aluno fica na escola, o que tem contribuído para uma aprendizagem no meio socioprofissional, sem desvincular a teoria da prática em cada uma das modalidades da Residência — Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Gestão — nas escolas participantes do programa que tem parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos (SP). Cada residente tem seu preceptor — professor da Unifesp — que o acompanha e orienta durante as atividades desenvolvidas dentro da sala de aula, na educação básica.

Por conseguinte, o PRP-Unifesp-CG vem se adequando para enfrentar questões como: proporcionar a aproximação (desde o início do curso) com as práticas educativas e o futuro local de trabalho do estudante e fortalecer os vínculos entre as distintas instituições (superior e educação básica), partindo do princípio da imersão.

Tendo como base os estudos de Costa (2015); Fontoura (2011); Fontoura (2012); Leal (2014, 2016) e Costa e Fontoura (2018) o Programa de Residência Pedagógica - FFP/UERJ (PRP - FFP/UERJ) teve início em 2008 e foi organizado por um grupo de professores da FFP- UERJ que submeteram ao Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) um projeto cujo nome era: *Percurso de formação e experiências docentes: um estudo com egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ*. Com a aprovação, o projeto iniciou suas atividades em dezembro de 2009, intitulado de *Residência Pedagógica*, sendo sua

finalidade pesquisar os percursos formativos e os processos de inserção profissional de um grupo de egressos formados em Pedagogia na FFP-UERJ.

As atividades do PRP - FFP/UERJ ocorrem em formato de grupo de estudo, com encontros uma vez ao mês, no sábado. Essas reuniões mensais funcionam como um espaço de reflexão sobre a formação e a prática docentes, nas quais os participantes realizam leituras e debates de textos, compartilham e problematizam coletivamente as suas histórias de vida e de formação e atuação na docência.

A residência pedagógica é aberta ao público em geral, sem necessidade de se haver seleção ou algo do tipo, mas a maior parte dos seus participantes, conforme destaca Leal (2016), é formada de professores que têm interesse em ingressar no programa de Pós-Graduação da FFP/UERJ ou já são alunos do mestrado.

Leal (2016, p. 128-129) realizou uma observação participante entre os anos 2013 e 2014 e afirma que

O chamado Residência Pedagógica, em que se articulam metodologias participativas partindo do pressuposto de que professores têm saberes próprios, dignos de consideração e compartilhamento, e que a existência de espaços de partilha é uma das formas de se promover educação pública de qualidade.

O vínculo do projeto junto ao CNPq encerrou-se em dezembro de 2010, entretanto os professores da universidade que estavam na coordenação da Residência Pedagógica registraram o programa como um curso de extensão, com carga horária de aproximadamente 120 horas, com certificação emitida pela UERJ aos participantes.

Os dados que apresentamos sobre a PRP - FFP/UERJ têm como fonte as pesquisas que citamos, e não encontramos, até o presente momento, mais detalhes do programa, sendo recomendados estudos que abordem com mais profundidade a estrutura, a organização e os impactos desse programa no desenvolvimento profissional dos professores participantes.

A pesquisa realizada por Costa e Fontoura (2015) apresenta o Programa de Residência Pedagógica de Niterói – RJ (PRP-N). Os dados aqui descritos têm como referência o trabalho de Costa e Fontoura (2015) e a Portaria FME nº 087/2011, que regulamenta o programa.

O Programa de Residência Pedagógica de Niterói foi organizado, em 2010, por iniciativa da Fundação Municipal de Educação de Niterói em parceria com o Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (CEALE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – (UFMG), que instituiu a Residência Pedagógica (RP) em formato de inserção durante o primeiro ano de exercício dos novos professores aprovados em concurso público para o cargo de Professor Regente I. O programa tem o formato de acompanhamento

integral do professor recém-concursado no seu primeiro ano de estágio probatório, com ênfase principalmente no processo de alfabetização dos alunos do fundamental I, por ser uma demanda da educação municipal de Niterói.

Em 2011, o PRP-N inicia suas atividades com os professores iniciantes (que lecionam para os anos iniciais do Ensino Fundamental), que acabaram de tomar posse. A residência ocorre concomitantemente ao primeiro ano do estágio probatório e nesse período o residente vivencia todo o 1º Ciclo dos anos iniciais, realizando acompanhamento das turmas em parceria com o professor regente.

Desse modo, convém frisar que a inserção acompanhada dos novos professores só ocorre nos 1º, 2º e 3º anos, período conhecido como de alfabetização. A escolha do CEALE nesse processo de inserção e formação continuada se deu por ir ao encontro das propostas curriculares de Niterói. Segundo Costa e Fontoura (2015, p. 165), o material didático pedagógico adotado pela Fundação Municipal de Educação de Niterói é fornecido pelo Centro de Alfabetização Leitura e Escrita e “O material pedagógico organizou o processo de alfabetização e letramento em três anos, com orientações claras e sugestões de atividades que propiciam a consolidação de capacidades necessárias para aquisição da leitura e escrita”.

O Ministério da Educação (MEC) também estabeleceu uma parceria na realização do PRP-N, ofertando um curso com recursos financeiros do Plano de Ações Articuladas (PAR), o que não gerou ônus ao município. A participação na Residência Pedagógica não é obrigatória, mas há certificação aos participantes.

A Residência Pedagógica na Universidade Estácio de Sá – Rio de Janeiro (RP-UNESA) aparece nas pesquisas de Gonzaga (2008) e Leal (2014). Os alunos que fazem licenciatura na Universidade Estácio de Sá (UNESA), no Rio de Janeiro, têm o estágio supervisionado intitulado de Residência Pedagógica.

No último ano do curso de graduação, os estudantes são direcionados às escolas que têm acordo ou convênios com a instituição de ensino superior onde se realiza o estágio. A RP-UNESA tem como objetivo a consolidação da formação inicial pela atuação e execução das atividades docentes fundamentadas na colaboração entre universidade, escola, professores e graduandos buscando consolidar essa primeira experiência no seu futuro local de trabalho.

Gonzaga (2008, p. 5) salienta que a residência contribui para a construção de um processo de formação do futuro professor mais “[...] harmônica em que cada um tem seu lugar, com suas escolhas epistemológicas, suas crenças, atitudes e estilo”. A pesquisadora afirma que a Residência Pedagógica proporciona aprendizagem e reflexão da atividade

docente por inserir o licenciando na “realidade profissional” que o espera, juntando teoria e prática.

Os artigos de Brzezinski (2016) e Sobreira (2010) versam sobre a residência pedagógica, mas focam os aspectos políticos do programa.

Nos estudos de Sobreira (2010), a pesquisadora analisa as contradições existentes no Projeto de Lei<sup>11</sup> nº 227, de 2007, de autoria do senador Marco Maciel. O projeto tinha como objetivo a implantação de uma Residência Pedagógica que seria realizada após o término da graduação em Pedagogia. A proposta era destinada exclusivamente aos licenciados em Pedagogia, por serem eles os principais responsáveis — segundo a justificativa do projeto de lei — pelos baixos índices de alfabetização, resultando na má qualidade da educação.

No texto “A inserção de professores iniciantes nos sistemas educacionais da educação básica: pontos e contrapontos da residência pedagógica”, de Brzezinski (2016), a estudiosa, com base em diversas pesquisas nacionais e internacionais, afirma a necessidade da residência pedagógica para professores iniciantes como uma política de inserção na carreira. Porém, mesmo fazendo menção ao termo residência pedagógica, a autora estava se referindo a uma ação de residência docente. No seu texto, na página 26, ela sustenta a sua defesa da política educacional pela concepção sobre a “residência pedagógica” presente nos debates realizados na ANFOPE. Segundo a autora,

A residência pedagógica, por sua vez, consoante a ANFOPE é destinada aos professores iniciantes, ingressos por concurso de provas e títulos, e que durante seu estágio probatório na escola pública devem ter, por meio de políticas educacionais regulares e massivas, não somente emergenciais (transitórias), a oportunidade institucionalizada para sua formação contínua em consonância com o projeto político pedagógico da unidade escolar em que atua (*sic*). (BRZEZINSKI, 2016, p. 25-26).

Brzezinski (2016) ainda salienta que

Nas diversas instâncias da ANFOPE advoga-se que a residência pedagógica deve ser oferecida como política educacional de Estado a todos os licenciados que atuam na educação básica pública, como professores iniciantes e não ser restrita “aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental” (PLS nº 284) (BRASIL, 2012). Este debate precisa ser travado no âmbito da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e em Plenário, no Conselho Nacional de Educação (CNE), entre outras instâncias, porque há um grande equívoco nesta coibição, que colide com o PNE (2014-2024) (BRZEZINSKI, 2016, p. 27).

---

<sup>11</sup> O Projeto de Lei acima citado teve sua discussão iniciada no ano de 2007, sendo apreciado pelas comissões. Porém não foi aprovado durante duas legislaturas, o que provocou seu arquivamento em 2011.

Porém, o Documento Final do XVIII Encontro Nacional da ANFOPE, realizado em Goiânia no ano de 2016, utiliza o termo *residência docente*:

Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (cf. Decreto n. 8.752/2016), que impacta a formação de professores da Educação Básica com prescrições como: a) a revogação do Decreto n. 6.755/2009 (Art. 19, inciso I) e que instituiu o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (de caráter emergencial); b) a operacionalização de programas e ações de **residência docente**, que estimulem a integração entre teoria e prática em escolas de comprovada qualidade educativa' (Art. 12, inciso VIII) (ANFOPE 2016, p. 18, grifo nosso).

Chegamos a essa interpretação pois, durante toda a leitura do artigo, a defesa da pesquisadora nos remetia a uma política de inserção e formação continuada do professor iniciante.

Antes de iniciarmos a próxima e última categoria — a experiência da Residência Docente — que compõe o levantamento bibliográfico que ora realizamos, convém lembrar que o PRD- CPEI é o primeiro e único programa de formação continuada de professores no Brasil, em formato de residência, que liga iniciação, inserção e formação vinculado à CAPES.

Na categoria A Experiência da Residência Docente, categoria essa que vai ao encontro do nosso objeto de estudo, encontramos 29 pesquisas, sendo elas realizadas por: Almeida (2015); Araújo (2016); Araújo e Silva (2016); Araújo, Silva e Cruz (2017); Barroso (2015); Carvalho Junior, Salgado e Moura (2016); Costa (2017); Ferreira (2015); Flores (2017); Guedes (2018); Leal e Corrêa (2016); Lima (2015a, 2015b); Malacco, Ricci (2012); Mathias (2015); Oliveira (2015); Pais (2017); Coimbra; Pereira, C.; Pereira, M. e Barbosa (2012); Portella (2012); Rato (2017); Ribas (2015); Ribeiro (2015); Ribeiro, Pereira (2013); Ricci (2015); Ricci e França (2014); Rocha e Lutkenhaus (2014); Sant'Anna, Mattos e Costa (2015); Santos (2014) e Seffner *et al.* (2015).

Dentre estes estudos, os pesquisadores descrevem quando o programa surgiu, seu formato e sua estrutura. Destacam que ele se “[...] caracteriza como uma realização de Terceiro Espaço na formação de professores [...]” (SANT’ANNA; MATTOS; COSTA 2015, p. 253).

A residência é vista como um espaço que busca elevar a qualidade da formação profissional, contribuindo com a dialética que o professor deve ter na realização do seu trabalho que é a pesquisa e a prática docentes. Salientam Sant’Anna, Mattos e Costa (2015, p. 249) que o PRD “[...] oferece a professores recém-formados uma inserção em um projeto que contempla pesquisa, teoria e prática para o aprimoramento do exercício da docência e culmina na concessão do título de especialista.”

Também destacam como o PRD-CPII vem contribuindo para a inserção e o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes, em um programa de formação continuada, como afirma Lima (2015a, p. 7):

A estratégia central do programa consiste em colocar em contato professores recém-formados (residentes docentes) com professores experientes do Colégio Pedro II (professores supervisores e coordenadores de área), de modo “a dar ao novo profissional uma formação complementar em questões de ensino-aprendizagem na área/disciplina, assim como em aspectos da vida escolar”. Para além disso, pretende ainda ser um espaço de construção conjunta.

Dessa forma, os residentes são incentivados a relacionar as suas experiências práticas e teóricas vivenciadas no CPII com as de suas escolas de origem, pois assim eles constroem ou reelaboram os seus conhecimentos pedagógicos (CARVALHO JUNIOR; SALGADO; MOURA, 2016). Aos professores residentes o programa também propicia a discussão da realidade educacional e a necessidade de lutarmos pela educação e pelos sujeitos que a envolvem de forma coletiva.

Guedes (2018) fez seu estudo de doutorado analisando textos produzidos para a conclusão do PRD-CPII de sete professores iniciantes residentes que atuam nos anos iniciais da educação básica. Como resultado a pesquisadora, que também é uma das coordenadoras, defende que essa formação, pautada na ação, reflexão e elaboração escrita, contribui para aumentar o domínio da prática, pela escrita acadêmica, da reflexão e do seu fazer docente. Segundo Guedes (2018, p. 8), “Os professores residentes puderam perceber que, ao refletir e escrever sobre o que ensinaram e como ensinaram, em diálogo com novas teorias e discussões propiciadas pela formação, produziram novas formas de fazer.” As análises sobre a formação docente foram realizadas no campo da linguagem e da escrita pela concepção bakhtiniana.

Corroborando com Guedes (2018), a pesquisa de Ribas (2015, p. 48), que também é supervisora, expõe que a residência tem

[...] eixos inter-relacionados, quais sejam: de um lado, a docência como campo de vivências e narrativas, que transita entre teoria e prática, ensino e escrita, e, de outro, a intervenção pedagógica dos residentes nos espaços institucionais de origem para sua reflexão das atividades desenvolvidas no Colégio Pedro II.

*Em Busca da Ressignificação do Ensino de Língua Inglesa na Escola Básica da Rede Pública: um relato de experiência do Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II* é uma investigação realizada por Coimbra; Pereira, C.; Pereira, M. e Barbosa (2012) que apresenta estratégias utilizadas por residentes para articular diferentes disciplinas, em suas aulas de língua estrangeira, atendendo ao que pede o currículo mínimo. (Este é um documento



que estabelece uma base comum para o planejamento dos professores das diferentes disciplinas de toda a rede estadual de ensino). Na pesquisa os participantes relatam como o PRD-CPII contribuiu para a realização da exigência; há professores que estavam iniciando a sua vida profissional docente, e para estes os resultados foram positivos, superando as expectativas dos participantes (PEREIRA *et al.*, 2014, p. 11).

Outro resultado positivo de ações realizadas pelo programa é apresentado no artigo *A Pós-Graduação no Lócus da Ação: a prática residente na comunidade escolar*, de Ribeiro e Pereira (2013, p. 83) no qual é descrito um projeto interdisciplinar elaborado e aplicado — pelas autoras de texto e residentes — no ano de 2013 no PRD-CPII. O projeto tinha como objetivo “identificar as mudanças operadas a partir da introdução em um programa de pós-graduação de um grupo de professores de uma mesma instituição escolar e teve como eixo principal o trabalho com o patrimônio escolar.”

No decorrer do projeto, em forma de imersão, foram realizadas oficinas em uma unidade escolar dos anos finais da educação básica nas quais alguns residentes eram lotados. Dessa maneira, houve uma extensão do PRD-CPII aos demais professores da escola que não participavam da residência. A ação trabalhou diversos aspectos da educação, entre eles a relação com os pares, as trocas de saberes e a importância de um trabalho coletivo para o desenvolvimento de um projeto de escola.

Costa (2017), em sua pesquisa de mestrado, estudou o Programa de Residência Docente como uma política pública para a formação de professores e se ele atende às necessidades dos residentes. Nele a autora analisa como as demais propostas de residência vêm sendo elaboradas na legislação brasileira. O trabalho é um estudo de caso, que compreendeu uma análise documental com relatos em que foram ouvidos três residentes e é composto pelas seguintes partes: políticas públicas de formação, formação em serviço, profissionalização docente, saberes e autonomia dos professores. A pesquisa tem como vertente o pensamento pós-estruturalista.

Segundo a tese *Competências Docentes na Formação de Professores para o Ensino da Matemática – A experiência da Residência Docente do Colégio Pedro II frente à Formação Universitária*, defendida por Pais (2017), a aprendizagem dos estudantes brasileiros em matemática não é satisfatória e a formação docente é um dos pontos em destaque, como forma de resolver o problema. A pesquisa realizou uma análise comparativa entre os professores participantes de dois exemplos de formação continuada em matemática. Um é o PRD- CPII, e o outro é a especialização oferecida pela Universidade Federal Fluminense (UFF). No texto são apresentadas as estruturas e a organização das instituições. O estudo foi realizado com

participantes do ano de 2015 que estavam cursando especialização *lato sensu* direcionada ao Ensino da Matemática. O estudo evidenciou que os dois exemplos se constituem como políticas de formação de professores de naturezas distintas, mas com objetivos iguais, que é melhorar a atuação dos docentes da educação básica. A diferença está entre quem quer permanecer atuando nas escolas e os que objetivam, como campo de atuação, o ensino superior, alegando que a formação inicial tem uma vertente muito cientificista. Pais (2017) salienta que são poucos os esforços das instituições de ensino superior para reestruturar os cursos de licenciaturas em matemática, ou seja, formar professores e não matemáticos, e que a diferença de prestígio dos profissionais da educação básica e do ensino superior é outro ponto que provoca mudança no campo de atuação profissional. Porém, entre os modelos de formação continuada, o PRD-CPII vem se destacando por substituir a matemática moderna pela educação matemática.

O PRD, além de contribuir para o desenvolvimento do profissional docente, também tem cooperado com pesquisas. Rato (2017) realiza um estudo longitudinal sobre a Meditação Laica Educacional®<sup>12</sup> como estratégia pedagógica transdisciplinar dirigida a uma educação emocional. O pesquisador enfatiza, em um seu texto, a importância de Programas como o da Residência Docente do CPII como campo de pesquisa para coleta de dados, o que contribuiu para o desenvolvimento da sua pesquisa.

Para o entendimento da instituição do Programa Residência Docente no Colégio Pedro II, em seu artigo, Almeida (2015) inicialmente parte de uma perspectiva histórica desde o início da educação escolar no Brasil, acompanhada da formação docente nos períodos colonial, monárquico e republicano, até o ano de 2015. E na segunda parte apresenta a implementação do PRDCPII como uma forma de dar atenção para a educação brasileira. O autor finaliza seu texto destacando que a melhoria da educação básica não deve estar somente no melhor preparo dos professores, o Estado também tem que assumir as suas demais responsabilidades que estão além das escolas.

Araújo, Silva e Cruz (2017) destacam a residência docente e identificam a sua contribuição na formação de professores e na inserção do profissional docente, enfatizando que vem ganhando destaque em pesquisas e na legislação, como um programa ou política

---

<sup>12</sup> Segundo Rato (2017), a Meditação Laica Educacional (MLE)® é uma técnica educacional que tem como foco a educação emocional dos alunos e professores. O seu desenvolvimento tem como base as recentes descobertas da neurociência, e foi elaborada por professores e psicólogos para mitigar a ausência da educação emocional nos currículos escolares. A Meditação Laica ocorre em três fases: um relaxamento corporal da turma, o autoconhecimento e a organização emocional, que juntas auxiliam o processo de ensino e aprendizagem.

pública, com a finalidade de diminuir inúmeras dificuldades vivenciadas no período de iniciação docente.

Ferreira (2015) inicia seu texto *A Residência Docente 2013 - Uma Experiência* chamando atenção para a necessidade de os professores se reconhecerem e agirem como profissionais capacitados para desenvolver seu trabalho e que o fato deles não se reconhecerem assim pode contribuir para uma desvalorização social da profissão. Associada a essa autoafirmação, Ferreira destaca que, por ser o professor um profissional, deve buscar sempre se profissionalizar. Entre as maneiras de se profissionalizar ela descreve a experiência do PRDCPII, afirmando que a formação continuada que o programa de pós-graduação oferece está pautada no diálogo entre teoria e prática na construção de um conhecimento acadêmico seguido de uma prática docente diversificada. E finaliza destacando a necessidade de continuarmos lutando pela democratização do saber e por uma inclusão social mais justa.

Ao analisarem como está estabelecida a proposta e a execução do Programa de Residência Docente no Colégio Pedro II, na Portaria nº 206 de 21 de outubro de 2011, Leal e Corrêa (2016), no seu artigo, tecem críticas distintas sobre o programa e a portaria que o regulamenta, sem realizarem um estudo mais aprofundado da especialização. Destacam que é necessário haver mais prática na graduação e terminam o texto afirmando que foi “[...] possível inferir que a formação inicial ainda continua incipiente, sendo necessário ser complementada por uma formação continuada, que, nesse caso, de acordo com a CAPES, dará certo, para que o professor tenha sucesso em seu trabalho” (LEAL; CORRÊA, 2016, p. 7.494).

Discordamos da análise acima apresentada, pois acreditamos que nenhuma formação inicial consiga preparar, seja qual for, o profissional para o total exercício da sua profissão. Como exemplo temos o curso de Medicina, que tem a graduação mais extensa do que a dos demais cursos e, mesmo após o término do curso, os médicos generalistas apresentam insegurança e não se sentem totalmente preparados. E por ser uma profissão ampla e com complexidades tais como a educação, os médicos procuram se especializar em uma área, por meio da residência médica. Além disso, mesmo após a conclusão da especialização, estão sempre buscando se profissionalizar. É necessária uma reformulação nos cursos de licenciatura sim, mas a inserção acompanhada seguida da formação continuada também deve ser campo de disputa nas políticas educacionais.

O artigo de Flores (2017) apresenta um levantamento da literatura sobre Residência Docente do CPII, sendo encontrados nove trabalhos que mostram a escassez de produções sobre o tema, como apresentamos neste levantamento. No nosso levantamento encontramos

mais produções, pois as fontes de buscas foram diferentes e em maior quantidade do que a que Flores (2017) usou como base.

Para Portella (2012), o programa PRD-CPII está formando e desenvolvendo os professores iniciantes que nele se inserem, cumprindo com o seu objetivo. Destaca, também, que o PRD requer análises e estudos diversos, por ser um programa inovador na formação continuada, e que as pesquisas contribuem para o seu aperfeiçoamento.

Na verificação das pesquisas existentes sobre o objeto de estudo, as produções de Malacco e Ricci (2012); Ricci e França (2014); Rocha e Lutkenhaus (2014) e Santos (2014) nos chamaram atenção para uma interpretação errônea que tínhamos sobre a Residência Docente desenvolvida no Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Assim, julgamos importante explicar aos leitores que em outro trabalho<sup>13</sup> foi apontado que a residência docente realizada na UFMG tinha o mesmo formato do realizado no CPII, o que foi sustentado em Ricci (2015, p. 38), que assim apresenta o processo de implementação do Projeto Residência Docente no Centro Pedagógico/UFMG:

O Residência Docente, assim como outros projetos desenvolvidos na escola, consolidam o papel do CP/UFMG1 como lugar de formação docente. Trata-se da implementação de uma política de formação que alia as reflexões acadêmicas e os desafios cotidianos de uma escola de Ensino Fundamental de forma ampliada para a rede pública de Educação Básica mineira. Além da experiência na formação docente, que o CP/UFMG consolidou ao longo do desenvolvimento de suas atividades, a proposição do projeto Residência Docente teve como referência o Programa do Colégio Pedro II (Rio de Janeiro). Os residentes docentes são professores da rede pública municipal de Contagem, com diploma de Licenciatura Plena ou de formação específica para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Concomitante com a docência em tal rede de ensino, desenvolvem as seguintes atividades no CP/UFMG: observação em sala de aula; participação em reuniões de instâncias gestoras, de supervisão e de orientação; e exercício da docência como ministrante da disciplina GTD – Grupo de Trabalho Diferenciado (RICCI, 2015, p. 38).

Apoiados nas pesquisas citadas, esclarecemos a diferença entre as residências em desenvolvimento no País. Assim, a Residência Docente da UFMG é um projeto que possui parceria com o Centro Pedagógico da UFMG, a CAPES e a Secretaria de Educação de Contagem. O objetivo do projeto é auxiliar a formação inicial dos futuros professores — o que o difere de projetos ou programas direcionados ao recém-formado — com aprendizados e reflexões sobre o fazer pedagógico, no ensino fundamental.

---

<sup>13</sup> ARAÚJO, Polliana Rocha Dias. **Residência docente**. 2016. 70 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

O projeto de residência docente, ofertado na UFMG, teve início em fevereiro de 2011, direcionado a graduandos, sendo realizado da seguinte maneira:

O projeto Residência Docente busca institucionalizar o papel que o Centro Pedagógico tem como espaço de formação docente. Trata-se de implementar uma política de formação que alia as reflexões acadêmicas e os desafios cotidianos de uma escola de Educação Básica.

São trinta monitores, alunos de diferentes cursos da universidade: Pedagogia, História, Letras, Ciências Biológicas, Matemática, Arte, Geografia.

Esses monitores são bolsistas da pro-reitoria [*sic*] de graduação com complementação da escola. Desenvolvem suas atividades em 25 horas semanais, incluindo a vivência em sala de aula, participação em reuniões de instâncias gestoras, supervisão, orientação e exercício da docência, especialmente como ministrantes da disciplina GTD – Grupo de Trabalho Diferenciado (RICCI; FRANÇA, 2014, p. 6).

Rocha e Lutkenhaus (2014) e Santos (2014) descrevem e apresentam o PRD – UFMG relatando as experiências por eles vivenciadas como participantes do projeto, destacando como ele contribuiu para a sua formação inicial.

A forma como o Projeto de Residência Docente ofertado na UFMG é realizada tem uma aproximação com o PIBID, porém com uma carga horária mais elevada e com a participação em outras disciplinas diferentes das que o estudante está estudando. Como Malacco e Ricci (2012, p. 4) afirmam,

Nesse aspecto, o Programa Residência Docente, do Centro Pedagógico da UFMG parece avançar. Mais do que simplesmente acompanhar aulas de outros professores e se ver, de uma hora para outra, frente a uma turma de alunos para ministrar aula, o monitor tem a sua disposição professores orientadores para seu auxílio e conta com reuniões quinzenais com os outros monitores onde é debatido o saber e o fazer de cada um. O programa possibilita ao professor em formação o acesso ao multifacetado universo escolar, com os vários problemas do cotidiano da escola, não só dentro de sala, mas também em outros espaços como no pátio e na hora do almoço no refeitório. Além disso, propicia a vivência acadêmica. Ao longo do ano, nos encontros de formação, há o incentivo para o registro das atividades para que esse material se desdobre, após diálogos com autores e teóricos do campo educacional, em artigos acadêmicos. Dessa forma, nas reuniões de formação, além de reflexões sobre a própria escola e sua proposta político-pedagógica, leituras e debates são realizados visando um aprofundamento teórico e a sensibilização para as interações discursivas que ocorrem no interior das salas de aula. Há ainda o incentivo para que os monitores socializem sua experiência em congressos e eventos acadêmicos, como é o caso dessa participação.

No texto *Conexões entre escola e universidade: o Pibid e as estratégias de residência docente*, de Seffner *et al.* (2015), os estudiosos fazem uma analogia do Pibid com a residência médica, mas para uma aproximação com o curso de Medicina o termo correto seria

internato,<sup>14</sup> por ocorrer ainda na formação inicial. Assim, no artigo, o Pibid é visto, pelos autores, como uma residência docente.

No artigo de Oliveira (2015, p. 203), constatamos que o Instituto Politécnico - IP, unidade de Cabo Frio da UFRJ, realiza um Curso de Residência Docente destinado aos novos professores do Instituto. O Curso tem a duração de dois anos e é dividido em duas fases. Na primeira, que corresponde ao primeiro ano, são realizados estudos teóricos e há imersão em sala de aula. Na segunda fase, também segundo ano, são realizados a pesquisa educacional, o aprimoramento prático em sala de aula e a entrega do trabalho final.

Em síntese, nessa relação entre as publicações existentes e o objeto de estudo, o termo “Residência Docente”, nos filtros de buscas, apontam milhares de trabalho, pois a palavra residência é muito utilizada na área da saúde. Cabe ressaltar que, nas fontes de buscas que elegemos para esta dissertação, selecionamos 295 produções nas quais o termo “Residência Docente” estava presente, em língua portuguesa.

Das 295 produções que contemplavam a palavra-chave “Residência Docente”, 178 trabalhos foram excluídos da pesquisa, por não apresentarem uma explanação sobre a temática, sendo que em muitos a temática era apenas mencionada como exemplo.

Após uma leitura sistemática dos 117 que foram selecionados por terem uma maior explanação sobre a “Residência Docente”, elegemos 80 que nos revelaram quatro (4) categorias: A necessidade de Políticas Públicas Educacionais de Inserção, com 15; Iniciação à Docência, com 38 trabalhos; Os diferentes programas de “Residências” que são realizados no Brasil, com 18; O programa de residência pedagógica, com 17. Dos 117, somente 29 pesquisas estavam ligadas à temática desta pesquisa, que nomeamos A categoria residência docente.

Como visto, dos 29 trabalhos que analisamos e que mencionavam a Residência Docente poucos foram os estudos que utilizaram como metodologia o materialismo histórico dialético e nenhum estudo se aprofundou nos princípios e processos do PRDCPII no processo de construção da profissionalidade docente. Assim, faz-se necessário analisar os princípios e processos de uma ação de residência na formação docente, bem como identificar como eles vêm colaborando para a inserção na carreira e no desenvolvimento profissional docente e qual formato de trabalho está sendo discutido e constituído na construção da profissionalidade docente dos professores iniciantes. Destarte, este trabalho pretende preencher essa lacuna.

---

<sup>14</sup> O internato é uma etapa do curso de Medicina que corresponde a um estágio curricular obrigatório de treinamento. A sua carga horária mínima deve ser pelo menos 35% da carga horária total do curso, com base na Resolução CNE/CES nº 4, de 7 de novembro de 2001.

## **CAPÍTULO 2 A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO E DA PROFISSIONALIDADE NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA DOCENTE: ASPECTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS**

A residência na formação docente, como vimos até agora em nosso trabalho, problematiza elementos que guardam relação com os diferentes projetos em disputa para a formação e a profissionalização docentes, desvelando a historicidade da constituição da profissão docente no contexto do sistema capitalista e a alienação do trabalho de quem lida com o projeto de formação humana pela apropriação do conhecimento acumulado da humanidade. Assim, buscamos olhar uma experiência de programa de residência na formação docente relacionando-a com a construção da profissionalidade docente enquanto expressão das formas de ser e estar na profissão dos sujeitos que se constituem professores em diferentes percursos formativos. No caso do PRD-CPII, inicialmente a condição de atender ao jovem professor e, posteriormente, aos demais profissionais que buscavam um processo diferenciado de formação continuada proporcionador de uma imersão na prática docente sendo orientados por profissional mais experiente e norteados pelo princípio da pesquisa.

Este capítulo versa sobre as principais bases conceituais do estudo, destacando a relação que o construto da profissionalidade tem com a configuração do trabalho docente no contexto do capital e os movimentos de afirmação de um exercício profissional que se diferencia das demais práticas sociais que teriam as interações humanas, a apropriação de conhecimentos e as aproximações com os princípios do PDR-CPII.

### **2.1 Sobre as possíveis relações entre trabalho e profissão docente**

Entre os anos de 1760 a 1860, com a Revolução Industrial, houve uma grande mudança no sentido do trabalho e de sociedade. Com a constituição das cidades, as pessoas começaram a vender as suas propriedades rurais para migrarem para os centros urbanos. Sem a possibilidade de plantar para suprir as suas necessidades, os sujeitos tiveram que vender a sua força de trabalho para sobreviver nessa nova sociedade e forma de trabalho, seja rural, industrial ou comercial, como destacou Marx (1989).

Karl Marx (1989) definiu o trabalho como sendo uma atividade humana pela qual o homem emprega a sua força intelectual ou manual para sobreviver. O trabalho com consciência é o que diferencia o homem dos demais animais, que também trabalham, mas de modo instintivo e limitado, sem que haja uma idealização prévia, sem planejamento. Os indivíduos, com o seu trabalho, geram mudanças em si e provocam mudanças no espaço em

que vivem. As transformações podem ser primárias, quando estão ligadas à modificação da natureza ou do meio em que os sujeitos estão inseridos, ou secundárias, quando os sujeitos se transformam e transformam as demais pessoas que estão à sua volta (MARX; ENGELS, 2009, p. 27).

Por existir uma relação de subsistência do homem com o trabalho, o teórico Marx afirmou que a força de trabalho deve ser algo “inalienável”, já que é por meio dela que o homem se mantém vivo; assim, aliená-lo seria o mesmo que transferir o seu direito de viver, de se transformar e modificar a sociedade. Como destaca Kosik (1976, p. 199), o “trabalho é um processo que permeia todo o ser humano e constitui a sua especificidade”.

Corroborando Marx e Kosik, o trabalho é conceituado por Frigotto (2009, p. 400) como uma atribuição que “responde à produção dos elementos necessários e imperativos à vida biológica dos seres humanos como seres ou animais evoluídos da natureza” [...] responde às necessidades de sua vida intelectual, cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva”.

O trabalho é classificado como essencial e vital ao homem, mas carrega elementos contraditórios, que foram e são impostos pelo modo de produção capitalista de produção.

O neoliberalismo visualiza o trabalho da seguinte forma: o improdutivo/intelectual e o produtivo/manual, este último gerando “mais-valia” ou lucro para o sistema — por não receber o real valor da sua força de trabalho; já o primeiro, além de não produzir lucros, gera gastos. (MARX, 1988, p. 39).

Conforme os estudos realizados por Tumolo e Fontana (2008) e Antunes (2009), o trabalho improdutivo se desenvolveu mais do que o trabalho produtivo. Entre os diversos formatos de trabalhos que compõem o sistema capitalista, o trabalho docente está situado nas seguintes categorias: improdutividade, trabalho intelectual e trabalho manual.

Entre as exigências e alterações que o capitalismo impôs, uma foi a classificação do “trabalho” em profissões. Sabemos que essa separação contribuiu para acentuar as divisões das classes sociais. Mas entender como o sentido de profissão vem sendo legitimado, nesse sistema, contribuiu para uma análise de como ocorre a venda e a compra da força do trabalho humano.

Acreditamos que a necessidade dos trabalhadores docentes se afirmarem como profissão constitui uma forma de luta pela não alienação total do seu trabalho e pela sua emancipação, pois a luta também é um trabalho, se o trabalho modifica o homem que, concomitantemente, muda o seu espaço social. Silva e Cruz (2015) afirmam que todo ato praticado pelo homem tem uma intenção e é essa consciência, presente no trabalho docente,



que, posta em prática, modifica o mundo. Dessa maneira estamos colocando em prática o materialismo histórico-dialético, e o que Marx afirmou: “Proletariado, uni-vos”.

Vários estudiosos como Abbot (1988); Carr-Saunders (1937); Parsons (1972); Freidson (1998); Safari-Larson (1979), entre outros, apresentam um determinado conceito sobre profissão docente. Cruz (2017), por sua vez, sinaliza:

Portanto, a profissão expressa um movimento de lutas e disputas políticas inerentes ao seu processo de construção e, por isso, está imbuída dos conflitos e contradições inerentes às relações sociais que a produziram. Em síntese, **uma profissão expressaria uma função social que, para se afirmar como tal, define para si um conjunto de saberes com alto grau de especialização. Esses saberes, por sua vez, são estabelecidos por um processo longo de formação e pela organização de formas próprias de controle de seu exercício.** (CRUZ, 2017, p. 31, grifo nosso)

A escolha de nos apoiarmos em Cruz (2017) para definir o conceito de profissão se deve ao fato de que a pesquisadora, ao descrever a profissão, articula o trabalho como categoria ontológica do ser social, ficando subentendido que a autora considera a historicidade do trabalho docente como constituição da sua profissão, pelos resultados alcançados por disputas e resistências.

Se a profissão, além de ser uma função social, é um conjunto de saberes, atrelada a ela temos a profissionalização, que é tanto a busca interna quanto a externa pela qualificação do trabalho que exerce e é uma forma de se afirmar dentro de uma profissão.

O par dialético trabalho e capacitação marca a construção da profissionalidade docente. Porém, o estudioso Hypolito (1999) alerta que a busca pela profissionalização vem sendo confundida como forma de buscar melhores oportunidades de emprego, sendo esse um discurso político muito utilizado no contexto atual.

Entretanto, no trabalho docente a profissionalização é uma forma de evitar a alienação, embora saibamos que existe uma disputa constante entre o trabalhador e o sistema capitalista. Isso porque enquanto o trabalhador busca se qualificar para aumentar o valor de venda da sua força de trabalho, o Estado se utiliza desse processo para promover e intensificar a desigualdade e a alienação entre os trabalhadores. Então, existe uma luta constante entre os trabalhadores que compõem uma profissão e se utilizam da profissionalização como uma forma de luta contra o Estado e seu sistema de desigualdade.

Cruz (2017), baseando-se em estudos de Nóvoa (1987, 1991, 1992, 1995a, 1995b) e Roldão (1999, 2005, 2006, 2007, 2010a, 2010b) explica que, no processo de profissionalização docente, foram estabelecidas, historicamente, cinco características, que são:

[...] i) exercício da atividade docente em tempo integral e como principal ocupação; ii) estabelecimento de um suporte legal para esse mesmo exercício, associado à iii) criação de instituições específicas para a formação e à iv) participação em associações profissionais que desempenharam um papel fundamental na defesa do estatuto socioprofissional dos professores (CRUZ, 2017, p. 32).

Assim, a profissionalização se compõe de um conjunto de saberes e técnicas necessários ao exercício profissional — saberes teórico-científicos e práticos. Os valores e normas deontológicas também são elementos da profissionalização, pois se relacionam com a identidade profissional e com o projeto de escolarização da nação (CRUZ, 2017).

A profissionalização ocorre nas dimensões individual e coletiva, pois o profissional pode estar buscando a sua capacitação na profissão para melhorar a realização do seu trabalho, assim ele está inserido na dimensão individual. Mas quando a busca é por melhorias na realização do seu trabalho e dos demais colegas da profissão, como conquistas em termos legislativos e de valorização da profissão, ele está atuando na dimensão coletiva. Assim, para Hypolito (1999), a profissionalização perpassa desde uma formação de qualidade a condições de trabalho que proporcionem a reflexão sobre o seu trabalho, a autonomia no desenvolvimento e na realização da sua profissão, bem como uma organização escolar pautada na democratização e respeito ao processo de ensino e aprendizagem.

Buscando entender as particularidades que estão inseridas na profissionalização, vamos adentrar no conceito de profissionalidade inserindo-o como dimensão da profissionalização. Segundo Bourdoncle (1991), a profissionalização está inserida na dimensão de apropriação pelo indivíduo. Para o autor, o melhor termo para entender as demais dimensões da profissionalização é a profissionalidade.

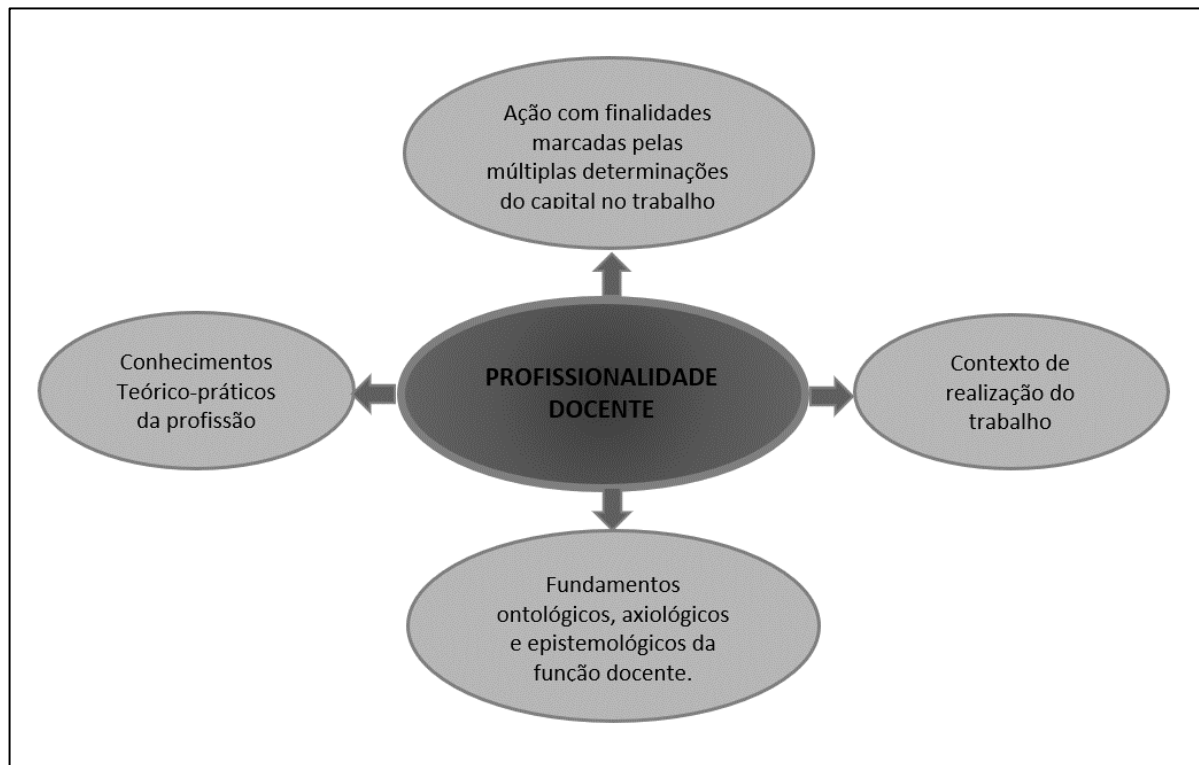
Dessa forma a profissionalidade, no seu sentido amplo, compreende as mudanças, as imposições e as determinações do sistema capitalista, para evitar ações do Estado que tenta, cada vez mais, direcionar o trabalho do professor para a alienação, por ter o conhecimento da sua atuação e influência no contexto social.

Cruz (2012) define que a profissionalidade decorre do trabalho constituído como profissão — para se afirmar no sistema capitalista — então ela não pode ser vista de forma individual, sendo necessária uma tríade interdependente da profissionalização, do profissionalismo e da profissionalidade. A profissionalização está envolvida nos processos e ações historicamente constituídos e na socialização profissional do trabalho docente. O profissionalismo se expressa nos aspectos característicos dos profissionais, que resulta em um reconhecimento social de prestígio pelo trabalho que realizam. Já a profissionalidade envolve todos os processos anteriores que, articulados pelo professor em uma relação de objetividade

e subjetividade compartilhada entre os demais profissionais, busca identidade para o ato profissional.

Com base na Figura 3, a seguir, Cruz (2017) procede a uma síntese da construção da profissionalidade docente.

Figura 3 - Construção da profissionalidade docente



Fonte: Adaptado de Cruz (2017, p. 59).

Tendo como base Cruz (2017) e as demais pesquisas e documentos que analisamos referentes à residência docente, afirmamos que o programa vem contribuindo para o processo de profissionalização e de profissionalidade docentes. Sendo a nossa sociedade pautada no sistema capitalista e pelas suas inúmeras determinações e contradições, como já destacamos, os professores residentes buscam no programa uma forma de se afirmarem na profissão como profissionais com uma formação inicial, mas também para a aquisição de uma especialização, o que contribui para o processo de profissionalidade.

Como no decorrer da residência ocorre uma articulação entre formação inicial, inserção e formação continuada, as atividades vão relacionando os conhecimentos teórico-práticos da profissão e rompendo a lógica que o sistema busca impor, de que o professor tem que se especializar somente na parte prática, pois é no processo dialético entre os pares que os professores vão constituindo a sua profissionalidade.

A formação inicial é a primeira fase da constituição da profissionalização por ocorrer em instituições específicas para a formação de professores. Para ser um profissional docente é essencial um longo período de preparo que deve envolver a aprendizagem de um conjunto de saberes teórico-práticos. Mas não basta só ampliar o tempo de formação inicial do futuro profissional da educação como alternativa de melhorar a atuação do professor, é necessária uma política nacional de inserção na carreira.

O professor é um profissional da educação capacitado e habilitado para exercer a sua profissão, mas existem elementos particulares da profissão docente que requerem um determinado tempo para serem adquiridos e que distinguem um professor iniciante de um mais experiente, como: as condições de trabalho, a etapa de ensino em que atua, o apoio ou a ausência de apoio para realização do seu trabalho, a receptividade no início da sua atuação como professor, a relação com os pais e com os alunos que, entre outras particularidades, requer um determinado tempo de trabalho que pode variar entre os profissionais e que pode ser mais difícil para alguém que está iniciando sua vida profissional.

A inserção é o ingresso desse profissional no exercício do seu trabalho e essas peculiaridades vivenciadas entre a formação inicial e a inserção vão constituindo de forma dialética a profissionalização e a profissionalidade do docente. O desenvolvimento do profissional docente não é estático e está sempre em movimento e em transformação, como a sociedade na qual ele está inserido, ocorrendo então os movimentos dialéticos entre: aprendizagem e ensino; visibilidade e invisibilidade; teoria e prática; profissional e aprendiz e afirmação e negação da profissão.

A formação inicial, a inserção no trabalho e a formação continuada constituem um processo ontológico entre o trabalho e a profissão docente em uma relação indissociável, do professor, na busca pela sua afirmação e não alienação do seu trabalho no sistema capitalista.

## 2.2 Da profissionalização à desprofissionalização do docente

São diversas as reformas que vêm ocorrendo na educação, como a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>15</sup>, em um país em que há tantas desigualdades, e as diversas tentativas e alterações que tanto a formação docente inicial quanto a continuada vêm sofrendo são resultados das decisões de um Estado neoliberal. Embora a ideologia defendida no neoliberalismo seja de liberdade e do progresso social, o que se observa na realidade é a valorização dos recursos financeiros e do uso das pessoas como fontes geradoras de lucros.

A visão do Estado para com educação e com os professores é representada na Figura 4, a seguir.

Figura 4 - Visão do Estado sobre a educação



Fonte: Elaboração própria.

<sup>15</sup> Segundo o sítio oficial do Ministério da Educação, a BNCC é um documento normativo que apresenta um conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas por todos os alunos do País ao longo de toda a educação básica. Críticos têm apontado que, embora seja indicado como base, tal documento se assemelha mais a um currículo mínimo, avaliador (é um documento que pode ser utilizado também para avaliar o professor) e como um possível definidor de resultados, o que contradiz a ideia de base e assume uma posição de mecanismo de controle do trabalho do professor. Maiores detalhes no site <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao>. Concordamos com os pesquisadores Gariglio, Carvalho Junior e Oliveira (2017, p. 58), no sentido de que a BNCC se configura como um retrocesso da educação, pautado em uma concepção reducionista da contrarreforma, pois atua na normalização da desigualdade presente na sociedade brasileira, concebendo uma educação aligeirada, voltada para o mercado de trabalho.

Com essa lógica de que a educação é uma mercadoria, diversas mudanças são apresentadas como forma de buscar e impor a tão sonhada educação de qualidade, com profissionais qualificados. Porém, ao usar os termos: “qualidade no ensino” ou “qualidade na educação” e “profissionais de qualidade”, a lógica capitalista esconde os seus interesses econômicos, que se reduzem a fazer “mais” com menos, isentando-se da sua responsabilidade e culpabilizando os profissionais da educação (professores) pelos resultados ruins, em testes estandardizados, mal elaborados e fora da nossa realidade. E, apoiada nesses resultados, vem tentando convencer os profissionais docentes de que o fazer técnico é o melhor. Não compactuamos com esse tipo de formação e modo de trabalho para os professores por entendermos que isso reduz o profissional a um técnico ou mero executor que atenda às demandas do Estado. Partimos da ideia de que o professor, como profissional, endossa a proposição de que essa é uma profissão com uma prática social elaborada e que não se desvincula da ciência, da autonomia e da prática.

A política nacional caminha rumo à desprofissionalização do professor, atacando as Instituições de Ensino Superior (IES) que profissionalizam os professores, afirmando que são insuficientes e que seus docentes são despreparados para desenvolver um bom trabalho. Isso porque defende a técnica, a operacionalidade e a prática que se reduz a uma única palavra: o tecnicismo, esvaziando o trabalho docente dos demais princípios que fazem parte do seu fazer pedagógico: o social, o cultural e político.

E a “transformação” que o sistema está tentando impor tem como base a formação pelos modelos rápidos e esvaziados de teorias, que consistem em uma aprendizagem pelo espelhamento a outros profissionais, o que gera ainda mais a perda do sentido do trabalho, levando à execução de um trabalho alienado, como afirma Marx em seu texto “Manuscritos econômico-filosóficos”:

[...] em primeiro lugar, o trabalho é exterior ao trabalhador, quer dizer, não pertence à sua natureza; portanto, ele não se afirma no trabalho, mas nega-se a si mesmo, não se sente bem, mas infeliz, não desenvolve livremente as energias físicas e mentais, mas esgota-se fisicamente e arruína o espírito. Por conseguinte, o trabalhador só se sente em si fora do trabalho, enquanto no trabalho se sente fora de si. Assim, o seu trabalho não é voluntário, mas imposto, é trabalho forçado. Não constitui a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio de satisfazer outras necessidades. O seu caráter estranho ressalta claramente do fato de se fugir do trabalho como da peste, logo que não exista nenhuma compulsão física ou de qualquer outro tipo. O trabalho externo, o trabalho em que o homem se aliena, é um trabalho de sacrifício de si mesmo, de mortificação. Finalmente, a exterioridade do trabalho **para o trabalhador transparece no fato de que ele não é o seu trabalho, mas o de outro, no fato de que não lhe pertence, de que no trabalho ele não pertence a si mesmo, mas a outro.** [...] pertencer a outro e é a perda de si mesmo (MARX, 1964, p. 162 grifo nosso).

O professor é um profissional proletariado e alienado, e mesmo que alguns sejam resistentes e lutem contra o sistema é inegável que o seu trabalho sofre influências externas a ele. Porém, estamos entrando em uma nova era de alienação, só que agora, com mais intensidade e que requer que sejamos firmes e que lutemos pela educação.

O processo de privatização da educação, que está em curso, está associado a essa reformulação e tem como objetivo delegar a gestão da educação, em geral, a uma determinada empresa privada contratada pelo Estado para dar novos rumos à educação e, quem sabe, “salvá-la”. O que sabemos que não vai funcionar e ainda vai fazer aumentar os problemas educacionais, como o que já ocorreu nas demais áreas terceirizadas pelo governo federal no Brasil.

Dessa forma, estamos caminhando para um processo de desprofissionalização docente e o que nos chama atenção são os diversos debates que vêm sendo realizados em torno desse processo, que se constituem em três diferentes grupos, como definiram Zeichner, Payne e Brayko (2014): os conservadores, os revoltados e os inovadores.

O grupo dos conservadores é constituído de pessoas que não concordam com as mudanças, por acreditar que a formação docente tem que continuar como está. E que ela já é suficiente para formar professores.

Os revoltados fazem parte do grupo de pessoas que defendem a reforma proposta pelo Estado, por entenderem que as IES são só teóricas e não têm prática. Então buscam um movimento inverso, da prática acima da teoria, como afirmou Gatti (2016); para eles, a formação de professores só será eficaz quando a ênfase for na prática, ensinando a ensinar, o que, segundo a autora, não acontece nas IES, sendo necessária e urgente essa mudança.

Os inovadores, com quem nos identificamos, reconhecem que são necessárias mudanças no processo de profissionalização dos professores, mas não concordam com a lógica mercadológica e com a perda da cientificidade pela prática, que vem sendo imposta pelo Estado. Entre as defesas desse grupo estão uma formação pela epistemologia da práxis, por acreditarmos que o ato educativo não pode ocorrer de forma indissociável entre teoria e prática. Contudo, uma formação profissional só pela prática não é práxis, mas também não se defende um processo de formação docente só teórico. É necessário um processo de profissionalização que envolva não só a necessidade de transformar o social, ou a natureza (gerar dados), mas também transformar o sujeito, que é parte de um todo, como destaca Vazquez.

Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação;

tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (VÁZQUEZ, 1977, p. 207).

Dessa forma, a teoria e a prática estão em constante movimento de interdependência, pois é na teoria que a prática se apoia e é pela prática que a teoria se modifica para que ocorra a conscientização do fazer profissional que é exigido dos professores.

[...] se a consciência se mostrar ativa ao longo de todo processo prático. Resulta daí que é certo que a atividade prática, sobretudo como práxis individual, é inseparável dos fins que a consciência traça, estes fins não se apresentam como produtos acabados, mas sim num processo que só termina quando a finalidade ou resultado ideal, depois de sofrer as mudanças impostas pelo processo prático, já é um produto real (VAZQUEZ, 1977, p. 243).

O que fica claro é que não pode haver uma formação profissional docente que seja só prática ou só teórica, pois se houver essa divisão não teremos um profissional, mas um mero executor de tarefas. Mas infelizmente é isso que o Estado deseja, um executor de atividades e programas prontos. Essa afirmação é sustentada pela implementação do “notório saber”<sup>16</sup>, o que é outra medida, recém-implementada, que contribui para a desvalorização da profissão docente.

Algumas medidas em discussão preveem a implementação de uma avaliação periódica, destinada aos professores para verificar se eles estão aptos a continuar exercendo a sua função ou se necessitam melhorar, o que, conforme o resultado, encaminharia os professores que tiveram resultados ruins à capacitação. E há uma medida que prevê gratificações diante dos resultados alcançados pelos alunos. Algumas dessas medidas já estão sendo desenvolvidas no Brasil desde o início da década de 1990 e estão se reformulando. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi um dos primeiros sistemas que surgiu para avaliar a educação, mas sabemos que seu real objetivo é avaliar o trabalho do professor. Em algumas regiões do País, o sistema recebeu algumas alterações e foi até renomeado, como no Ceará, em que a avaliação censitária recebeu o nome de Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ensino Básico do Ceará (Spaece), que funciona como forma de monitorar as escolas municipais e estaduais em três eixos, conforme o relatório do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) 2019.

---

<sup>16</sup> É a possibilidade de qualquer pessoa, sem formação específica, poder ministrar uma determinada disciplina e na qual apresente domínio, apontada, por exemplo, pela lei da Reforma do Ensino Médio, nº 1345/2017.



Alfabetização – SPAECE Alfa: derivada do Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC, essa avaliação investiga, ano a ano, o nível de proficiência em leitura dos alunos do 2º ano do ensino fundamental;

Ensino Fundamental – 5º e 9º anos: com periodicidade bienal, essas avaliações são intercaladas ao ciclo do SAEB, aferem o desempenho em língua portuguesa e matemática;

Ensino Médio – 1º, 2º e 3º anos: realizada anualmente, analisa o desempenho naquelas mesmas disciplinas (BRASIL, 2018, p. 4).

Com base nessa e em outras avaliações, os professores do estado realizam cursos de capacitação para melhorar a sua atuação e alcançarem as bonificações, como o que acontece no programa “Escola Nota 10”, realizado em Sobral, que tem como objetivo a política de gratificação pelos resultados dos alunos, conforme destacado no relatório do Ipea (2019):

Outro mecanismo de bonificação também utilizado no Ceará – desta vez como parte do orçamento estadual, reforçando o caráter colaborativo – é o programa “Escola Nota 10”. Premia as 150 escolas com desempenhos mais altos e também as 150 com os mais baixos desempenhos, mediante os valores de, respectivamente, R\$ 2.000,00 e R\$ 1.000,00 por aluno, por etapa correspondente: anos iniciais do fundamental, anos finais e ensino médio (BRASIL, 2019, p. 5).

Essas ações aqui apresentadas são constituídas por três critérios: de avaliação, de capacitação e de bonificação, e segundo o estudo realizado e apresentado pelo Ipea (2019, p. 3), “[...] são passíveis de replicação; possuem amparo legal; são financeiramente viáveis; e levam a bons resultados.” Não concordamos com essa política que remunera os professores conforme os resultados dos seus alunos, porque ela reforça a individualidade e a competitividade entre os pares.

Como podemos observar, o Estado vem contribuindo de diversas formas para a alienação, a desvalorização e a desprofissionalização da profissão docente, por meio da má remuneração, das condições precárias de trabalho, da intensificação, do controle e da culpabilidade que vêm tornando o trabalho/profissão docente mais desvalorizado e diminuindo, ainda mais, o pouco prestígio social que ele tem.

Do exposto no par dialético trabalho e profissão, endossamos que, nesse movimento de afirmação do trabalho docente pela afirmação da profissão, o construto da profissionalidade nos ajuda a compreender o movimento em que o profissional busca a tríade profissionalização, profissionalismo e profissionalidade (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004), sendo que a profissionalidade expressaria uma dimensão da profissionalização no movimento subjetivo em que os profissionais aprimoram o modo de ser e estar na profissão expressado pela consolidação de conhecimentos, de formas de realização do seu trabalho, compreensão ético-política da atuação profissional, dentre outros elementos.

No contexto do PRD-CPPII, identificamos elementos em que a construção da profissionalidade docente é favorecida por diferentes aspectos, a saber: na ampliação e revisão

dos seus conhecimentos iniciais, articulados às vivências reais do trabalho docente em sala de aula; no apoio à difusão do conteúdo; favorecendo as relações sociais entre os pares; favorecendo um olhar mais amplo para a instituição escolar; auxiliando os professores iniciantes em sua inserção.

A pesquisa, como princípio formativo, exerce um papel importante na compreensão da unidade teoria e prática. O uso do termo pesquisa foi destacado no Anuário desde a epígrafe do documento, que cita a afirmação de Paulo Freire: "Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro" (FREIRE, 1996, p. 32). O termo pesquisa aparece, também, em aproximadamente 350 títulos de PAFs e ainda nos objetivos do programa e nos editais, conforme detalharemos mais adiante. Denota, portanto, que a pesquisa foi assumida como princípio para se desenvolver o modo de imersão na prática que é uma das prerrogativas centrais de um formato de residência endossado pelas experiências de residência em outras áreas, a exemplo da Medicina (ARAÚJO, 2017). E ainda favorece uma atividade profissional que suscita uma práxis emancipadora, pois tem como objetivo a reflexão e a ação pela unidade, associadas à teoria e à prática. (SILVA, 2018)

Outro aspecto que afirma a profissionalidade e que já foi estudado também nos diferentes estudos levantados em nossa revisão bibliográfica é o acompanhamento sistemático de um professor supervisor mais experiente. Aspecto este também bastante referendado nos objetivos do programa. Esses elementos expressam claramente os movimentos interno e externo à profissão, pois, além de desenvolverem ações de aprimoramento individual possibilitam o compartilhamento de conhecimento entre pares, atitudes e linguagem profissional própria que constituem uma identidade para a profissão em seu conjunto maior (BRZEZINSKI, 2008; CRUZ, 2017; ROLDÃO, 2005; SARMENTO, 1998).

O programa de residência docente assume a pesquisa como princípio formativo, isto é, como uma diversificação dos espaços formativos e de divulgação científica (por meio de seminários, palestras e oficinas, por exemplo). Já a organização didático-pedagógica do programa possibilita, além do aprimoramento dos conhecimentos e de sua forma de comunicação, o fortalecimento dos vínculos profissionais mediante a troca de experiências e a crítica analítica.

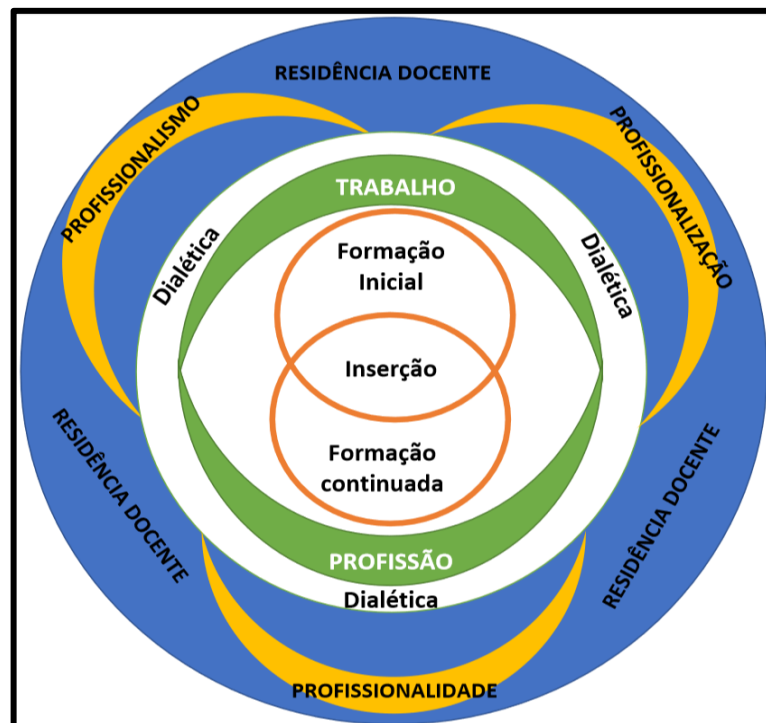
A parceria com docentes mais experientes durante vivências escolares e compartilhamento de ações docentes pode favorecer, no professor residente, o espírito crítico; a experimentação pedagógica; o entrosamento entre a fundamentação teórica e a aplicabilidade em contexto educacional e posturas investigativas. Essa parceria com seu tutor proporciona, ainda, ao professor residente, a confiança para transformar as atitudes

reprodutoras irrefletidas em ações resultantes de reflexão sistematizada e fundamentada, que se tornam basilares para o fazer profissional, sociohistórico contextualizado e adequado a uma educação emancipadora, contribuindo para o avanço do profissionalismo.

Consequentemente, cada fase da formação do docente tem um papel crucial para o desenvolvimento profissional e elas estão interligadas, uma complementando a outra, o que endossa uma perspectiva global de formação defendida pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) enquanto política que deveria ser garantida ao professorado.

Na Figura 5, a seguir, tem-se uma síntese do programa de residência docente no contexto da constituição de uma profissionalização, profissionalismo e profissionalidade, que perpassa desde a formação inicial à especialização na residência e perdura durante toda a sua atuação profissional.

Figura 5 - Residência Docente e a constituição da profissionalização e da profissionalidade docentes



Fonte: Elaboração própria.

A seguir destacaremos os marcos históricos e políticos sob os quais o tema e a ação específica do Programa Residência Docente figuraram no cenário das políticas de formação inicial e continuada no País. Discorreremos ainda sobre aspectos operativos do programa e sua organização didático-pedagógica, destacando limites e possibilidades.



### **CAPÍTULO 3 OS MARCOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA INSTITUIÇÃO DA RESIDÊNCIA DOCENTE NO COLÉGIO PEDRO II**

O Brasil tem várias dívidas históricas com a educação, que resultariam em uma lista enorme. Porém, entre elas destacamos a formação inicial docente, a inserção, em serviço, como formação continuada e a melhoria das condições de trabalho docente, por estarem ligadas dialeticamente com esta pesquisa. A ausência desses e de alguns outros fatores vem sendo o motivo da desistência da profissão-professor.

Destarte, o objetivo deste capítulo é analisar se a residência docente no Colégio Pedro II está sendo desenvolvida como uma política pública educacional de Estado ou de Governo. Porém, antes de procedermos ao resultado – abordando como vem sendo instituída a residência docente no cenário político – faz-se necessário esclarecermos de forma sucinta o que é Estado, para entender o que são as políticas públicas, como e por que as políticas públicas são constituídas. Em seguida apontamos se a residência docente, como uma política pública educacional, se apresenta com indícios de uma política pública de Estado ou de Governo.

#### **3.1 O processo histórico de formação docente e as suas rupturas, continuidades e descontinuidades**

A sociedade brasileira, desde o período colonial vem sofrendo com a falta de priorização da educação, principalmente aos menos favorecidos. Não havia escolas suficientes para atender os segmentos populares, só as camadas altas da sociedade. Com a chegada dos jesuítas ao Brasil, e com a implementação da *Ratio Studiorum*, enquanto os índios eram domados e catequizados os homens das classes sociais mais abastadas conseguiam ter acesso à educação estudando em regime de internato.

Os professores, para lecionarem nos Colégios Inacianos, recebiam uma formação retórica longa e rígida, sem poder refletir sobre a realidade da sociedade e só após o cumprimento da formação eram oficializados como “soldados de Cristo”, sendo os eixos de formação a impessoalidade, a obediência e a resignação, como salienta Gadotti (1996, p. 65),

Na educação jesuítica tudo estava previsto, incluindo a posição das mãos e o modo de levantar os olhos, para evitar qualquer forma de independência pessoal. Seu lema: “obediência ao papa até a morte [...]”, os jesuítas desprezavam a educação popular. Por força das circunstâncias tinham que atuar no mundo colonial em duas frentes: a formação burguesa dos dirigentes e a formação catequética das populações indígenas. Isso significava: a ciência do governo para uns e a catequese e a servidão para outros.

O professor era um sacerdote, que tinha que seguir os princípios cristãos, mas recebia, em troca da sua fidelidade, o “princípio da autoridade”, para garantir o modelo educativo dos jesuítas. Entre os anos de 1549 - 1759, o projeto político-pedagógico dos jesuítas esteve à frente do processo educacional no País com uma educação pautada no castigo corporal.

Com a chegada da Reforma Pombalina, a educação na colônia brasileira passou por mudanças significativas, mas antes ficou um longo período sem uma rede de ensino, caracterizando certo retrocesso. Mas foi com a Reforma Pombalina que houve a reformulação da Universidade de Coimbra, que mudou o sistema para estatal e reorganizou o ensino e a profissionalização docentes. A chegada das Aulas Régias, por Alvará Régio, em 28 de junho de 1759, possibilitou um novo modelo de formação. Com isso, a profissionalização docente passou a ter mais base científica do que religiosa.

Essa mudança instalou um Estado Absolutista para combater os resquícios da educação jesuítica. Para alcançar seus objetivos, “[..] a Coroa nomeou professores, estabeleceu planos de estudo e inspeção e modificou o curso de humanidades” (ARANHA, 1996, p. 191). Agora os professores eram constantemente fiscalizados e avaliados para verificar a qualidade do trabalho docente. A educação enfrentou novas alterações com a Monarquia, mas não deixou de se excludente, elitizada.

O período joanino chega e o Estado português funda as primeiras instituições de ensino superior: a Escola de Engenharia e a Academia Nacional de Medicina, as Academias Reais de Exército e Marinha e a Academia Nacional de Belas Artes. Durante todo o período colonial, não há uma atenção específica para a formação dos professores.

Com a criação das escolas de Primeiras Letras, o modelo artesanal, ou seja, o aprender fazendo é o predominante no período imperial. A formação dos professores era mediada pelo método mútuo ou método de Lancaster.

Tanuri (2000) confirma nossa afirmação dizendo que

A preocupação era não somente de ensinar as primeiras letras, **mas de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método.** Essa foi realmente **a primeira forma de preparação de professores, forma exclusivamente prática**, sem qualquer base teórica, que aliás seria retomada pelo estabelecimento de “professores adjuntos” (TANURI, 2000, p. 63, grifos nossos).

Mesmo sendo um método pragmático, essa é a primeira vez na história da educação brasileira em que aparece a preocupação com a formação do professor. Porém, a execução do método Lancaster não durou muito tempo, por ser de difícil implementação (GALLEGO, 2008).

Com a reforma de 1834, o ensino elementar, o secundário e a formação de professores passaram a ser responsabilidade das províncias, e o ensino superior a cargo do poder central. A província substituiu o método Lancaster pelas Escolas Normais, que seguiam modelos europeus. As Escolas Normais se espalharam por diversas províncias do País, porém, várias foram as reaberturas e os fechamentos pelos quais algumas unidades passaram. Isso se deu devido à concorrência que elas enfrentavam com o sistema dos mestres adjuntos — esse último era mais procurado por utilizar o método artesanal — associada à falta de investimentos das províncias (VILELLA, 2000).

Em 1837, três anos após a reforma, o Império inaugura o Colégio Pedro II, cujo objetivo era orientar a educação do Brasil, sendo uma escola modelo a ser seguida, mas esse colégio modelo não era para todos, e sim para a elite. Os professores eram altamente qualificados e essa era a única instituição autorizada a realizar exames para a obtenção do Grau de Bacharel em Letras. Com o Decreto de 30 de setembro de 1843, ficou estabelecido que os Bacharéis em Letras pelo Colégio de Pedro II não precisavam realizar exames das matérias preparatórias para serem aceitos nas Academias ou Institutos Superiores do Império (ARANHA, 1996). Ainda hoje, a titulação é conferida aos estudantes que terminam o ensino médio no CPII<sup>17</sup>, mas após a mudança do regime republicano, no início do século XX, ela não garante o ingresso direto em cursos superiores, sendo necessária a realização de provas para essa finalidade.

No período republicano ocorre a disseminação de instituições de ensino para a profissionalização dos professores, mas foram vários os problemas dessa disseminação, entre eles a dicotomia entre professores normalistas e complementares<sup>18</sup> e a pouca preocupação em difundir a instrução popular. Destaca-se a necessidade de uma política nacional de educação, em vez de vários sistemas estaduais.

No período ditatorial do Estado Novo, ocorrem as promulgações das leis orgânicas do ensino, o que não alterou o dualismo dos cursos de formação em desenvolvimento nos estados. Na educação básica o quantitativo de matrícula aumentou em 1930, contudo, a

---

<sup>17</sup> CPII 180 anos: trajetória que se confunde com a história do ensino no Brasil. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/component/content/article.html?id=6811>. Acesso em: 20 set. 2018.

<sup>18</sup> A diferença está no preparo profissional. Professores normalistas realizavam exame de admissão, além de serem formados pelas Escolas Normais em um nível mais elevado, com maior durabilidade e com disciplinas curriculares ministradas por especialistas. Já os professores complementares, formados pelas escolas complementares recebiam uma formação profissional insuficiente. Não era necessária a realização de avaliação para o ingresso, sendo necessário só ter concluído o curso primário preliminar. Toda a formação era ministrada por um único professor, o que culminava em uma formação resumida a ensinamentos de cultura geral. (VICENTINI, LUGLI, 2009, p. 39).

universalização do acesso e a permanência nos ensinos fundamental e médio só foram adquiridas parcialmente, no final do século XX, acompanhadas dos discursos sobre os níveis de qualidade que a educação deveria ter (VICENTINI, LUGLI, 2009).

Com a chegada da Era Vargas, são fundados os primeiros cursos de licenciatura nas universidades, o que colaborou para o aumento da fragmentação e hierarquização na formação de professores; paralelamente a isso, houve divisões em níveis, tanto de especialização, remuneração e prestígio social. Além desse aspecto foram criados também colégios de aplicação para que professores formados pelas licenciaturas sob a égide do modelo “3+ 1” pudessem vivenciar/aplicar na prática a prática pedagógica, a qual só era iniciada no último ano de formação. Esse é o modelo científico cultural que Saviani (2009) comenta ao analisar o histórico da formação de professores e que apresenta como característica marcante a relevância dos conteúdos científicos das diferentes áreas de conhecimento para a formação pedagógica dos professores comumente chamados de professores de matéria, endossando a ideia de que dominar um conteúdo é o que define e diferencia um professor dos demais professores de outras etapas e modalidades de ensino.

Essa diferenciação se expressa também na análise de Saviani, ao indicar que o modelo didático-pedagógico, modelo esse que viria a formar a maioria dos professores que ensinariam no então ensino primário, habilita-se inicialmente pela escola normal, como já mencionamos e, nesse contexto, a proposta de escolas de aplicação já havia sido iniciada mesmo que não acontecesse em todas elas. A preocupação com uma abordagem mais metodológica foi marca desse modelo didático-pedagógico e, por isso, a ideia de aplicação metodológica era mais presente.

Após o País ter vivenciado outras experiências de formação de professores, em décadas que foram avançando em períodos distintos durante o longo período do governo militar, muitas proposições de melhorias foram experienciadas, tal como a proposta de escola normal de tempo integral nos anos 1960, em Brasília, que previa também um modelo de escolas anexas, imersão e reflexão sobre a prática ao longo de todo o curso. Foi somente no período de 1980, após a redemocratização do País, que a ideia de imersão na prática foi retomada. Destaca-se nesse período a proposta dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), implementados pelo Decreto 29501/89. O projeto tinha como objetivo principal oferecer um apoio às Escolas Plurais, para promover a formação inicial e continuada dos professores de educação, que atuavam na pré-escola e no ensino de 1ª à 4ª séries. O artigo 5º do Decreto apresenta como deveria ser realizada a formação dos professores no CEFAM:



- I - elaborar e executar a programação referente ao respectivo componente curricular;
- II - participar de reuniões de estudo e replanejamento, promovendo a integração das atividades docentes;
- III - propor e desenvolver projetos que visem ao aprofundamento da proposta curricular do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério – CEFAM;
- IV - realizar atividades contínuas de reforço e recuperação para os alunos de aproveitamento insuficiente;
- V - participar de atividades de reciclagem e treinamento;
- VI - participar de atividades de reciclagem e treinamento dirigidas a docentes da Habilitação Específica do Magistério e da Pré-Escola à 4ª série do 1º Grau das escolas da Rede Estadual de Ensino (SÃO PAULO, 1989).

Mesmo a formação docente e a educação nessa época tendo dado lugar para um olhar sociohistórico e não mais só psicológico, legislativo ou técnico, o fazer prático com ênfase em modelos e em exercícios prontos, só para serem seguidos, ainda teve destaque nesse programa.

Posteriormente, o neoliberalismo adentrou a sociedade brasileira na década de 1990, mais precisamente quando o presidente Collor de Mello (1990-1992) assumiu o poder e fez com que novas medidas fossem adotadas, em especial para a educação, para se adequarem aos pressupostos ideológicos de mercado. Então, a educação passa a ser vista como mercadoria — ideologia do neoliberalismo de lucro e coisificação — e no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) as negociações em torno da educação, sob essa mesma lógica, ganharam mais força. No ano de 1996 é promulgada a LDB, que retomaremos mais adiante.

Na contramão, os anos 2000 foram efervescentes para se pensar num outro modelo de formação na busca por uma unidade teoria e prática, na defesa de uma formação universitária e na consolidação de uma formação continuada atrelada a um projeto global de formação, sendo também postas à prova experiências de inserção profissional com acompanhamento do professor iniciante tal como apontamos em nosso levantamento bibliográfico.

Assim, a primeira vez em que um documento sinaliza a preocupação com a formação inicial e continuada na docência, de forma global, foi no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, art. 10, parágrafos 1º e 2º que descreve:

Art. 10. A CAPES [*sic*] incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior.

§ 1º Os **programas de iniciação à docência** deverão prever:

I - a articulação entre as instituições de educação superior e os sistemas e as redes de educação básica; e

II - a colaboração dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública.

§ 2º Os programas de iniciação à docência somente poderão contemplar cursos de licenciatura com avaliação positiva conduzida pelo Ministério da Educação, nos termos da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2009).

Podemos observar que a formação inicial e continuada dos professores é uma demanda recente assumida pelo Estado que surge devido às manifestações de grupos sociais e da educação, como o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope). Estes, ao longo dos anos, vêm propondo debates e publicando pesquisas direcionadas à formação dos profissionais do magistério e, com esses movimentos de lutas pela valorização da profissionalização docente, vêm ganhando espaço, embora lentamente, na LDBEM, como o art. 62, que foi incorporado ao documento no ano de 1999 e já passou por duas alterações, uma no ano de 2013 e a mais recente em 2017.

Na Lei nº 9.394/1996, no Título VI - Dos Profissionais da Educação - em seu art. 62, no parágrafo primeiro, afirma-se que: “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.” E no parágrafo 5º reforça que

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica **pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência** a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL, 2017).

A Lei nº 11.502/2007 modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e buscando realizar a articulação entre formação inicial e continuada dos professores foi instituído o Programa SETEC-CAPES/NOVA, sendo destinado a programas de iniciação científica em áreas específicas como: Biologia, Matemática e Química, pautado na justificativa de atrair professores para essas áreas que apresentavam ausência de profissionais. O governo lança o primeiro edital do Pibid em 2007, de acordo com a Portaria nº 38, destinado às licenciaturas acima mencionadas. Lançado como uma política pública de Estado, o Pibid foi instituído tendo como objetivo “incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio”.

No ano de 2009, a CAPES lança o segundo edital do Pibid alterando o seu objeto com o seguinte texto: “incentivar a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública” e ampliando o programa para as demais áreas da educação básica na tentativa de atrair os profissionais para o exercício da docência.

Outra legislação que garante a formação inicial e continuada dos professores é o Plano Nacional de Educação (PNE), que tem duração de dez anos, 2014 – 2024. Em suas metas 15,

16 e 17, tem como desígnio uma Política Nacional de formação dos profissionais da educação. E é reforçado pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que prevê a garantia do padrão de qualidade dos cursos de formação inicial e continuada dos professores, e a garantia da articulação entre teoria e prática em todos os procedimentos formativos.

O Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, trata sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica reforçando o PNE no seu art. 1º, afirmando que

Fica instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2016).

Esse Decreto confirma o papel dos Fóruns Estaduais Permanentes e do Fórum Permanente do Distrito Federal de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica na definição de políticas de formação de professores e insere a relação entre os entes federados e os sistemas de ensino na elaboração e implementação de Programas de Iniciação na Docência por meio de Planejamento Estratégico Nacional e Locais. Na Seção III, arts. 10 e 12, o mesmo já fazia referência à residência pedagógica, a mais recente política de Estado destinada à formação inicial, que retomaremos mais adiante.

Podemos notar que está prevista em lei a formação inicial e continuada de forma articulada dos profissionais que atuam no sistema de educação. Porém, o que temos observado é que cada vez mais o professor enfrenta dificuldades para fazer uma formação continuada, dificuldade que muitas vezes se inicia na própria gestão que não tem estrutura para liberar o docente para se capacitar, pois não tem outra pessoa para substituí-lo.

Mediante o exposto nesta síntese histórica, o processo de formação docente passou e continua passando por diversas mudanças, acompanhadas de rupturas, continuidades e descontinuidades, devido às inconstâncias das políticas educacionais formativas que permeiam a educação brasileira. Entre elas, destacamos o PRD-CPII, que foi anunciado como um projeto-piloto de inserção, pela CAPES, destinado aos professores iniciantes, mas que passou por uma tentativa de ruptura com a retirada do fomento cedido pelo órgão governamental destinado à formação inicial e continuada dos professores. Apesar disso, o projeto persiste na realização das suas atividades mesmo com cortes de verbas, por acreditar na importância desse período inicial e devido à procura dos professores pelo programa, aspectos que também discutiremos mais adiante.

### 3.2 Histórico do Programa Residência Docente no Colégio Pedro II

Sendo o Estado um agente organizador e fazendo uso das suas atribuições, em 29 de janeiro de 2009 emitiu o Decreto Presidencial nº 6.755, instituindo uma Política Nacional de Formação de Professores<sup>19</sup> das redes públicas da educação básica, conforme já mencionado. À CAPES foi delegada a responsabilidade na organização e no fomento, entre outras decisões referentes à formação de professores, sempre em regime de colaboração entre a União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal.

Por conseguinte, como dito, alguns programas foram criados com o objetivo de apoiar e desenvolver a formação inicial e continuada de professores no Brasil, e entre eles destacamos o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Paralelamente, foi criado o Programa de Residência Docente (PRD), como uma proposta de formação continuada. Embora os programas tenham características em comum, não faremos uma análise entre eles. Vamos dedicar o estudo ao Programa de Residência Docente – PRD-CPII.

A proposta de desenvolver um Programa de Residência Docente como uma formação continuada para professores teve como inspiração o projeto de lei pensado como uma formação continuada que auxilie no desenvolvimento dos professores e que complemente a formação inicial, recebida na Instituição de Ensino Superior (IES), pautada nos princípios do Decreto nº 6.755/2009:

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

IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e à distância;

X - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2009).

A proposta de desenvolver um Programa de Residência Docente como formação continuada para professores iniciantes teve como inspiração o Projeto de Lei<sup>20</sup> nº 227, de 2007, de autoria do Senador Marco Maciel.

O Projeto de Lei nº 227, de 2007, tinha como objetivo instituir a “residência educacional” destinada exclusivamente aos professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. A residência em tela visava proporcionar, ao recém-

---

<sup>19</sup> Aqui refere-se à formação inicial e continuada.

<sup>20</sup> A PL está disponível no anexo.

diplomado, a oportunidade de adquirir novas habilidades por meio da prática junto a profissionais experientes, conforme se pode constatar no texto do Projeto de Lei apresentado ao Congresso Nacional:

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

**Art. 65.**

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

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

**Art. 87-A.** Decorridos dois anos após a vigência do parágrafo único do art. 65, torna-se obrigatório, para a atuação do professor nos dois anos iniciais do ensino fundamental, o certificado de aprovação na residência educacional (SENADO FEDERAL, 2007, p. 2, grifos nossos).

Observa-se que a proposta se destinava apenas a uma etapa da educação básica, sendo justificada pelo “fracasso escolar” presente nas salas de aula, de turmas de alfabetização, como destacado: “As taxas de reprovação na primeira série do ensino fundamental são alarmantes. [...] Entre as **inúmeras causas** desta catástrofe, que irá comprometer o futuro de milhões de brasileiros, está o atual despreparo das professoras e professores para o desafio da alfabetização” (SENADO FEDERAL 227/2007, p. 2, grifo nosso). Como se o único problema da educação fossem os professores alfabetizadores, pois as “inúmeras causas” não foram citadas.

O projeto acima citado teve sua discussão iniciada no ano de 2007, sendo apreciado pelas comissões. Porém, não foi aprovado durante duas legislaturas, o que provocou o seu arquivamento em 2011.

No mesmo ano em que a PL foi arquivada, o Colégio Pedro II enviou uma proposta à CAPES para a Diretoria de Projetos Especiais<sup>21</sup> objetivando a realização e o desenvolvimento de um programa cujo título era Residência Docente, bem parecido com o que estava sendo proposto na PL, porém, que iria atender a toda as etapas da educação básica. O projeto foi analisado e aprovado pela CAPES, que considerou a proposta consistente e viável.

---

<sup>21</sup> A Diretoria de Programas Especiais é uma subárea da CAPES que analisa as propostas de projetos e estudos que são submetidos ao órgão. É também função desse setor acompanhar a implementação e o desenvolvimento das propostas aprovadas e, sempre que necessário, enviar sugestões para o aprimoramento dos programas.

A portaria de nº 206 de 21 de outubro de 2011, da CAPES, torna público e instituído, em caráter experimental, o Programa Residência Docente no Colégio Pedro II. Seus principais objetivos são:

I validar o impacto da oferta de uma proposta inovadora para a formação continuada dos professores da rede pública de educação básica, a partir da experiência do Estado e do Município do Rio de Janeiro;

II oportunizar o compartilhamento, mediante imersão no cotidiano do Colégio Pedro II a vivência educacional da instituição, oferecendo ao recém-licenciado uma formação complementar em questões de ensino e aprendizagem da área ou disciplina e em aspectos da vida escolar;

III propor aos professores da educação básica uma vivência profissional orientada que propiciará o acompanhamento de ações pedagógicas, o desenvolvimento da autonomia na produção e na aplicação de estratégias didáticas, a internalização de preceitos e normas éticas e o estímulo à reflexão crítica a respeito da ação docente;

IV promover e fomentar a articulação do Colégio Pedro II com a rede pública de educação básica, estendendo a essa a tradição e a experiência do Colégio, **contribuindo para elevar o IDEB e o padrão de qualidade da educação básica no estado** (CAPES, 206/2011 grifos nosso).

O projeto aponta como seu objetivo a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) no estado do Rio de Janeiro, e isso foi enfatizado no 2º parágrafo do artigo 3º da portaria, o qual diz que: “O Edital definirá critérios de seleção, dentre os quais deverá constar preferências por candidatos que atuem em escolas públicas de baixo IDEB, ou seja, oriundos de área geográfica de baixo Ideb” (CAPES, 206/2011, p. 2). A elevação do Ideb, proposta no projeto de PRDCPI, também pode ser vista como um sólido argumento político para viabilizar uma proposta de profissionalização docente aos professores iniciantes.

O programa iniciou as suas atividades em 2012 com parceria com a CAPES, sendo a primeira proposta de formação continuada realizada em formato de residência vinculada e financiada pelo órgão competente para esse fim.

Em 2012, quando o PRDCPIII já estava desenvolvendo as suas atividades, a temática da residência voltada para a carreira docente ressurgiu no âmbito político. Um novo Projeto de Lei cujo título é “Residência Pedagógica” e que resgata, com algumas adequações, a proposta apresentada anteriormente pelo senador Marco Maciel, foi apresentado no intuito de incluir uma fase subsequente à formação inicial, a chamada “Residência Educacional”, sendo também inspirado no modelo de Residência Médica.

O novo Projeto de Lei, de autoria do senador Blairo Maggi, visa instituir a “Residência Pedagógica” somente para os professores dos anos iniciais da educação básica. O Projeto de Lei do Senado, nº 284, de 2012, foi aprovado em uma instância no dia 7 de maio de 2016. A residência caracteriza-se como uma nova fase que deverá ser vivenciada pelo profissional recém-formado. O texto da ementa do Projeto de Lei acima citado, que se encontra na Câmara

dos Deputados, tem o objetivo de acrescentar, ao art. 65 da Lei nº 9.394, de 1996, o seguinte texto:

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

A justificativa central do projeto mantém o argumento do projeto anterior, afirmando que o estágio obrigatório não é eficiente para formar professores para essa modalidade, o que compromete o processo de alfabetização dos alunos e, conseqüentemente, a qualidade da educação do País.

O Projeto de Lei do Senado nº 284, de 2012, modifica o termo “residência educacional”, utilizado no PLS<sup>22</sup> nº 227, por “residência pedagógica”. A justificativa para essa mudança é apontada por se considerar que o termo é mais adequado para explicar a sua finalidade, uma vez que seria uma atuação prática dos docentes na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, destinado aos pedagogos. Expressa ainda uma mudança de público-alvo, agora destinado especificamente aos profissionais da educação que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

O que está sendo proposto pela PLS nº 284 de 2012 apresenta fragilidades, porque em seu texto o curso de formação em Medicina é um exemplo a ser seguido pela qualidade da formação dos profissionais. Entretanto, a residência que estão propondo para a formação do docente, especificamente do pedagogo, não está seguindo a mesma “qualidade” apontada no curso de Medicina. As diferenças são latentes; destaca-se, por exemplo, o período de formação inicial que nos cursos de Medicina é de aproximadamente sete anos, sendo que, desse total, dois anos são destinados ao estágio supervisionado obrigatório em regime de internato, que ocorre em formato de imersão. O que não ocorre nos cursos de licenciaturas. Sem contar que os custos da graduação em Medicina são mais elevados que os custos dos cursos de formação de professores<sup>23</sup>. No início, o programa ofereceu um auxílio financeiro de R\$ 400,00 para os docentes recém-formados participantes do programa, que atuam na rede pública do estado do Rio de Janeiro-RJ, além da sua remuneração docente que poderia chegar a R\$ 1.401,67 a depender da carga horária e da jornada de trabalho do professor. Esse auxílio,

---

<sup>22</sup> Sigla utilizada para o termo Projeto de Lei do Senado.

<sup>23</sup> Como forma de resistência, a recente proposta de residência docente proposta pela Universidade Federal de Viçosa, por exemplo, destinou cotas de bolsas de residência no mesmo valor das de residência médica.

somado ao salário do participante, ainda ficava bem abaixo do valor da bolsa paga no período de realização da residência médica ou multiprofissional<sup>24</sup> (R\$ 3.330,43), o que converge para a não valorização e não atratividade da carreira docente.

A não obrigatoriedade da “Residência Pedagógica”, apontada na justificativa do Projeto de Lei, fragiliza ainda mais a formação do licenciado em Pedagogia, uma vez que afirma que o estágio obrigatório não cumpre o seu papel. Uma pergunta que não quer calar é: como ficaria o estágio obrigatório? Já que ele não cumpre com o seu papel e a “Residência Pedagógica” não seria uma fase obrigatória, como salienta o projeto:

Além disso, não incluímos a previsão de que a residência se transforme em pré-requisito para a atuação docente nessas etapas da educação básica, com vistas a assegurar os direitos dos docentes em exercício que não tiveram acesso a essa modalidade formativa (SENADO FEDERAL, 2012).

É importante destacar que a justificativa do projeto — ao afirmar que o estágio obrigatório nessa modalidade de ensino não ocorre com qualidade — assinala possíveis falhas nas instituições de ensino superior, que devem ser analisadas e apresentar alternativas para que o estágio obrigatório seja realizado com qualidade, antes de se pensar em uma residência.

Porém, a justificativa acima mencionada não se sustenta sozinha, ela vem acompanhada, mais uma vez, de resultados de avaliações de larga escala, aqui já mencionados, como, por exemplo, o Ideb, conforme descrito no Parecer nº 336, de 2014<sup>25</sup>, referente ao PLS nº 284 de 2012, que teve como relator o senador Cyro Miranda em abril do mesmo ano.

Na justificativa do projeto, tenta-se explicar que a melhoria da formação dos professores da educação infantil e dos anos iniciais terá reflexos positivos nas etapas ulteriores. No entanto, é consensual a percepção de que o problema de formação parece ainda mais grave após a fase de alfabetização e letramento inicial, especialmente quando temos em mente os resultados de nossas escolas públicas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Afinal, verificamos que os resultados mais críticos são encontrados precisamente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Desse modo, fazem todo o sentido as questões levantadas pelos especialistas e representantes das entidades convidadas para a audiência. Com efeito, vislumbramos, particularmente, o aprimoramento do projeto no tocante à abrangência da residência pedagógica proposta, estendendo o seu alcance a todo o conjunto de cursos de formação de professores da educação básica, da creche ao ensino médio (SENADO FEDERAL, Parecer nº 336, de 2014, p. 04).

---

<sup>24</sup> É uma Pós-Graduação, *Lato Sensu*, que recebe profissionais graduados nas seguintes profissões: Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Psicologia, Serviço Social e Terapia Ocupacional. Conforme a Resolução CNS nº 287/1998.

<sup>25</sup> Disponível em: <http://www.senado.leg.br/atividade/rotinas/materia/getPDF.asp?t=149077&tp=1>



Freitas (1995) já sinalizava que a avaliação seria uma categoria decisiva para afirmar a função social da escola no sistema capitalista, relacionada aos objetivos da escola e das “disciplinas”. Há aqui um viés das políticas públicas que responsabilizam o professor pelo fracasso ou pelo sucesso da escola.

Essas leituras permitem um viés da formação pela técnica e pela metodologia, o que caracteriza o neotecnicismo. Concordamos com Freitas (2002), quando ele afirma que o que está em jogo não é o lado humano e formativo, a fim de evitar a reprovação ou a evasão escolar, conforme apresenta o discurso da proposta do PLS nº 284 de 2012, e sim o favorecimento de aspectos econômicos.

No início do ano de 2015, a CAPES anunciou que não poderia investir e ampliar o programa de residência docente no Colégio Pedro II, devido à contenção de gastos que o País estava e está vivendo. Mesmo diante dos cortes de verbas, o PRDCPII continuou o programa até os dias atuais, com recursos da própria instituição, sendo ofertadas bolsas somente aos supervisores e coordenadores<sup>26</sup>.

Com a saída da CAPES e, conseqüentemente, com a suspensão do investimento e das bolsas aos residentes, a descrição do projeto passou a ser a realizada da seguinte maneira:

O Programa de Residência Docente (PRD) visa aprimorar a formação do professor da Educação Básica por meio de um projeto de formação continuada, desenvolvendo competências docentes que complementem a formação recebida na Instituição de Ensino Superior (IES) de origem, a partir da vivência em um ambiente escolar de reconhecida excelência.

A Residência Docente parecia professores recém-formados (aqui denominados Residentes Docentes) com professores orientadores do Colégio Pedro II (Professores Supervisores e Coordenadores de Área), de modo a dar ao novo profissional uma formação complementar em questão de ensino-aprendizagem na área/disciplina, assim como em aspectos da vida escolar. Além disso, pretende possibilitar a aplicação de novas metodologias e estratégias pedagógicas na instituição de atuação do Professor Residente, que venham a incrementar os resultados de aprendizagem dos alunos da Educação Básica (CPII, 2018b, n.p.).

A PLS nº 284 de 2012 teve a sua última tramitação realizada em 19 de novembro de 2018 e houve uma decisão aprovando-a em Comissão e encaminhando-a à Câmara dos Deputados como PL nº 7552/2014. Essa alteração ocorreu porque ela foi destinada a outra instância, mas quando é devolvida ao órgão de origem mantém a numeração anterior. No dia 10/04/2019, foi encerrado o prazo para emendas ao projeto. Como não foram apresentadas

---

<sup>26</sup> Os valores das bolsas oferecidas pela CAPES ocorriam da seguinte maneira: para o Residente-Docente o valor era de R\$ 400,00; para o professor supervisor o valor era de R\$ 765,00; para o coordenador de área e para o coordenador institucional o valor era de R\$ 1.400,00 sendo a sua duração máxima de nove meses. Disponível em: [https://www.cp2.g12.br/comunicados/2011/27-10 11/PORTARIA RESIDENCIA DOCENTE COLEGIO PEDRO II.pdf](https://www.cp2.g12.br/comunicados/2011/27-10%2011/PORTARIA_RESIDENCIA_DOCENTE_COLEGIO_PEDRO_II.pdf)

emendas pela Comissão de Educação (CE), a última tramitação legislativa foi realizada em 17/09/2019 pela CE que devolveu a PLS 284/2012 ao Relator sem manifestação. Até a finalização deste trabalho, o processo se encontrava aguardando a designação do Relator na CE.

No mês de outubro, em 15/10/2017, a despeito de toda a experiência do PRD-CPII na formação ulterior à formação inicial, o MEC (2017) lançou mão da indicação de uma política nacional para a melhoria da formação inicial dos professores: “a política abrange desde a criação de uma Base Nacional Docente até a ampliação da qualidade e do acesso à formação inicial e continuada de professores da educação básica”, porém, sem um documento legal norteador, o que não revogaria a vigência do anterior, mas com uma apresentação apenas da proposta por meio de *slides* (BRASIL, 2017)

Com base em tal pressuposto, a ideia principal é uma formação de qualidade, como relata Mendonça Filho, ministro da Educação à época. A defesa foi da tese que “A boa formação de professores é fundamental e tem um impacto direto dentro da sala de aula, principalmente, na questão da qualidade do ensino e do aprendizado das crianças e jovens nas escolas de educação básica do Brasil” (BRASIL, 2017). O então ministro ainda complementa, apontando que um dos compromissos do MEC é a valorização do professor:

Um dos compromissos do MEC é valorizar o papel do professor e, ao mesmo tempo, iniciar essa valorização **a partir da formação**, com qualidade e reconhecimento. A residência pedagógica é um caminho que vai **facilitar a amplitude do conhecimento prático profissional e a melhora da qualidade do ponto de vista de lecionar dentro da sala de aula** (BRASIL, 2017, grifo nosso.).

O que fica claro com essa proposta é que os professores em formação aprendam e dominem a prática de sala de aula, assumindo um posicionamento epistemológico pragmático. Como sinaliza Santos (2008, p. 146) “[...] é uma formação superficial restrita ao domínio e à apropriação de um conjunto de técnicas com poucos aportes teórico-conceituais.”

Nesse contexto, o Programa de Residência Pedagógica (PRP) — que foi aprovado e instituído em 28 de fevereiro de 2018 pela Portaria nº 8/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) — se encontra em processo de implantação. Cabe elucidar que inicialmente o PRP foi anunciado como uma modernização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), que seria extinto. O programa chegou a ser oficialmente extinto, conforme o art. 25, inc. II da Portaria n. 01/2016 CAPES, entretanto, diante das reivindicações sociais, o governo se sentiu pressionado a mantê-lo.

O PRP é apontado como um programa nacional que tem como um dos seus objetivos induzir mudanças nas propostas de estágio supervisionado para estudantes de licenciatura. O seu objetivo é aperfeiçoar a formação dos professores e fortalecer o campo da prática, para que assim os futuros profissionais possam exercer ativamente a sua profissão. A proposta também visa fortalecer a relação entre as instituições formadoras e a rede pública de educação básica, preparando os futuros professores para executar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), também com muitas fragilidades. Portanto, identificamos um programa que visa ao preparo para a atuação prática, com a intenção de formar profissionais que atendam a uma demanda governamental e que traga retorno para as avaliações externas (BRASIL, 2017).

Os dados aqui destacados sinalizam que a residência docente iniciou como um programa-piloto de governo, semelhante a um plano governamental, e atualmente é um programa institucional mantido pelo Colégio Pedro II, vinculado ao MEC, porém, ainda sem sinalizações do Estado para uma futura política pública mais consolidada e continuada, dado também o seu momento recente e o não diálogo com o movimento legal e pedagógico já acumulado em diferentes experiências no País. Já a residência pedagógica apresenta um caráter nacional com a implementação do programa, mas também não agregou o movimento legal e pedagógico já acumulado em diferentes experiências no País, necessitando ainda de outras análises, as quais não são objeto deste estudo.

Após a apresentação desse movimento histórico, iremos nos aprofundar nos detalhes sobre o Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II, na seção a seguir.

## **CAPÍTULO 4            PROGRAMA DE RESIDÊNCIA DOCENTE DO COLÉGIO PEDRO II**

Como dito, com a instituição da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007 (BRASIL, 2007), atribui-se à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a função de auxiliar o Ministério da Educação (MEC) na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais do magistério para a educação básica e na formação continuada desses profissionais. Assim, compete à Capes, junto ao MEC, fornecer e fomentar as ações de formação de profissionais do magistério dentro dos limites de custos orçamentários e financeiros estipulados pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. A legislação também prevê que o apoio ocorra em colaboração com os estados, os municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior, públicas ou privadas, atribuindo maior responsabilidade à União por esse processo formativo.

Dentre as atribuições e participação da Capes — que dá suporte à formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica — destacamos o Programa de Residência Docente que ocorre no Colégio Pedro II no Rio de Janeiro. O Programa de Residência Docente teve como objetivo inicial oferecer uma

[...] formação continuada, por meio do desenvolvimento de competências docentes *in loco*, num espaço-tempo educacional que une a escola onde atua o residente e a imersão em contexto escolar de reconhecida excelência, contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento profissional do docente e para elevar o padrão de qualidade da Educação Básica (CAPES, 2013, p. 12).

Neste capítulo apresentaremos o Programa de Residência Docente que é desenvolvido pelo Colégio Pedro II no Rio de Janeiro e seu respectivo formato, as principais mudanças que ocorreram no decorrer do programa e quais os elementos centrais presentes nessa formação continuada. Assim, vamos fazer um paralelo de como se configura a proposta de profissionalidade do programa.

### **4.1 A proposta de residência na formação no espaço da Pós-graduação do Colégio Pedro II**

O Colégio Pedro II foi equiparado aos institutos federais pela Lei nº 12.677, de 2012, que altera o art. 1º e acrescenta os arts. 4º-A, 13-A E 13-B da Lei 11.892, de 2008, e com a nova titulação a instituição pode dar continuidade à expansão dos seus *campi*, o que teve início em 2004 e aumentou o quantitativo de estudantes matriculados na instituição com a

inauguração dos *campi* em Realengo, Niterói e Duque de Caxias. Com o *status* dos institutos federais, o Colégio Pedro II pode participar de programas da Capes, de demais projetos e de outros editais destinados a fomentos na educação em nível superior e com possibilidades de verticalização para cursos correlatos de pós-graduação.

No ano de 2011, no Colégio Pedro II, foi implementada a Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação (DPPG), que em 2013 é reformulada e passa a ser chamada de Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPPG), e em 2014 passa a ser Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC) ainda em vigência — fazendo uso da sua condição de autarquia federal já mencionada neste trabalho —, o que ampliou a abrangência dessa instituição. Nesse período o ensino no Colégio Pedro II, que estava voltado exclusivamente para a educação básica, assume a responsabilidade com a profissionalização dos professores atuantes nessa modalidade de ensino, o que sinaliza o seu compromisso educacional não só com os alunos, mas com os professores que trabalham nessa modalidade, visando, assim, a uma melhoria da educação.

Como o título de equiparação do colégio aos institutos federais ocorreu apenas em 2012, o mesmo não pôde assinar o Termo de Acordo de Metas (TAM), documento que é celebrado entre a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do Ministério da Educação (MEC) e os Institutos Federais, em junho de 2010, para estruturar e organizar a atuação das instituições criadas pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008.

O TAM é um documento que delibera sobre vários assuntos, tais como: o percentual obrigatório de vagas a serem ofertadas para cada modalidade de ensino e a proposta de ampliação. A primeira versão do TAM estabelecia 19 metas e objetivos a serem alcançados até 2013, com marco de médio prazo para o ano de 2016 e de longo prazo para 2022. Sem metas conferidas externamente, a criação dos cursos de pós-graduação no Colégio Pedro II teve que elaborar suas próprias estratégias, sendo a primeira delas chamar a responsabilidade para a instituição, com o envio da proposta do Programa Residência Docente no Colégio Pedro II à Capes; só em 2014 os cursos passaram a ser propostos pelos Colegiados dos Departamentos em decorrência da solidificação dos seus projetos político-pedagógicos.

Na primeira fase da instituição da Pós-Graduação no CPII, que teve início entre 2010 e 2013, a DPPG assume a responsabilidade de ofertar os cursos e eleger o corpo docente. Foi quando a DPPG elaborou uma proposta de pós-graduação intitulada de Programa Residência

Docente no Colégio Pedro II<sup>27</sup> e a encaminhou à Capes como uma possibilidade de contar com ajuda e fomento da fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC) que atua na expansão e consolidação da pós-graduação no Brasil.

Em 21 de outubro de 2011, a Capes emite a Portaria nº 206 com a aprovação do Programa Residência Docente no Colégio Pedro II, proposta enviada pela instituição. Porém, em seu art. 1º afirma que a criação do programa acontecerá em circunstância experimental, o que exime o Estado de uma responsabilidade fixa, podendo o programa ser encerrado a qualquer momento. Os moldes dessa aprovação nos remetem a uma síntese histórica, de mudanças acompanhadas de rupturas, continuidade e descontinuidade, na formação continuada dos professores, devido às inconstâncias das políticas educacionais formativas que permeiam a educação brasileira. Não é objetivo deste trabalho aprofundar nos embates políticos nacionais, mas vale ressaltar que temos isso em mente e que esse assunto ainda pode ser tratado em outros estudos.

O primeiro curso de pós-graduação *lato sensu*<sup>28</sup> — Programa Residência Docente no Colégio Pedro II — foi implementado em 2011 com a parceria e fomento da Capes. A primeira turma teve início em maio de 2012. Estes são os objetivos iniciais do programa:

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

A pós-graduação *lato sensu* em Residência Docente no Colégio Pedro II, no início, era destinada aos professores recém-formados com habilitação em licenciatura plena atuantes em qualquer área ou disciplina oferecida na educação básica do 1º ano do ensino fundamental à 3ª série do ensino médio da rede pública de ensino do estado e do município do Rio de Janeiro.

<sup>27</sup> A proposta, enviada pelo Colégio Pedro II, teve o seguinte número de Processo: 23038.001930/2011-10.

<sup>28</sup> As pós-graduações *lato sensu* compõem o programa de especialização. Com duração mínima de 360 horas, na conclusão do curso o aluno receberá um certificado e não um diploma, conforme o art. 44, III, Lei nº 9.394/1996.

Como podemos observar, no início do programa a Educação Infantil não foi contemplada. A não inclusão dessa etapa no programa pode ter ocorrido porque a sua oferta estava prevista nos incisos I e VII do art. 208 da Constituição de 1988, mas ainda não estava no texto da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, porém sem caráter obrigatório. Com a aprovação da Lei 11.274/2006, tivemos a obrigatoriedade da educação básica a partir dos seis anos de idade, aumentando, assim, para nove anos (e não mais seis anos) de duração a educação básica garantida e a obrigatoriedade do Estado em ofertá-la. Como a luta pela educação não para, conseguimos a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que outorga um novo texto aos incisos I e VII do art. 208 que presume a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos de idade. Entretanto, só em 4 de abril de 2013 é que foi sancionada a Lei nº 12.796, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dessa forma, foi garantida a ampliação da obrigatoriedade da educação básica não mais de nove anos, mas sim de quatorze anos de duração, com ingresso obrigatório a partir dos quatro anos de idade.

A implementação do programa ocorreu durante os seis anos de luta árdua para a inclusão obrigatória e gratuita da educação infantil. Acreditamos que a mudança na legislação contribuiu para a implementação da área da educação infantil no início da segunda turma de especialização do Colégio Pedro II em maio de 2013, o que abordaremos adiante com mais detalhe.

O programa Residência Docente é formado por diversos sujeitos que são incumbidos de tarefas ou funções, e são eles: **o coordenador institucional, os coordenadores de área, os professores supervisores e os professores residentes**. O cargo de coordenador institucional é ocupado por um professor com título de doutor e experiência mínima de sete anos no Colégio Pedro II, e ele é o responsável pela coordenação geral do programa e pelo desenvolvimento das atividades referentes ao programa. O coordenador atua como interlocutor com o DPPG, fornecendo-lhe dados e documentos relativos ao programa, necessários para atender às demandas externas e internas.

Para assumir a função de supervisor e coordenadores de área do programa, é necessária a participação em um processo seletivo interno realizado pelo DPPG, no qual são definidos os critérios de pontuação e classificação dos candidatos, sendo as principais exigências para concorrer à vaga de **supervisor**: i) ser professor efetivo do Colégio Pedro II, ii) ter no mínimo três anos de atuação como professor e iii) ter pelo menos título de especialista. A exigência desses critérios está ligada à atuação que o supervisor vai exercer. O

supervisor atua diretamente com os Residentes na sua área/disciplina, orientando, supervisionando e avaliando suas atividades. São 18 as competências dos supervisores:

Quadro 12 - Organização das principais atribuições dos supervisores do PRD

Competência dos Supervisores	
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 de Residência Docente;
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;
	Possibilitar o desenvolvimento de atividades de docência dos seus Residentes, prioritariamente na sua própria sala de aula do CPII e com a sua supervisão;
	Garantir que as atividades dos Residentes no CPII sejam sempre realizadas com 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 CPII 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, cinco Residentes por ano letivo.

Fonte: Elaboração própria com base nas informações disponíveis em: <http://www.cp2.g12.br/blog/prdcp2/participantes>

O candidato que pretende exercer a função de **coordenador de área** deve ser professor efetivo da instituição, com título de mestre ou doutor e três anos de experiência docente. Como coordenador de área a sua função é definir as linhas de trabalho e estudos dos residentes docentes, em sua área de atuação. Seu trabalho é semelhante ao de um orientador. As chamadas para participarem do certame são divulgadas aos professores do CPII por meio de chamada interna. Os coordenadores de área devem cumprir 15 atribuições, quais sejam:



Quadro 13 - Organização das principais competências dos coordenadores de áreas do PRD

Atribuições do Coordenador de Área	
1	Coordenar as atividades pedagógicas 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 de Residência Docente;
2	Organizar o trabalho dos Professores Supervisores e acompanhar o seu desempenho, promovendo encontros pedagógicos periódicos para planejamento e orientação das ações específicas da área;
3	Atuar como ponte para intercâmbio de informações administrativas e pedagógicas entre a Coordenação do programa e os Professores Supervisores e Residentes de sua área;
4	Trabalhar de forma integrada com os demais Coordenadores de Área, mantendo uniformidade de ação no PRD e zelando para a implementação do Projeto Pedagógico do Curso;
5	Participar da organização do Seminário Multidisciplinar do Programa de Residência Docente;
6	Atuar junto aos diferentes setores do CPII estabelecendo as relações necessárias para o bom desenvolvimento do Programa;
7	Manter a Coordenação do Programa e os Chefes de Departamentos da sua área frequentemente informados do andamento do Programa;
8	Assumir, se necessário, a orientação extraordinária de Professores Residentes;
9	Participar das reuniões para as quais for convocado;
10	Coordenar e avaliar as propostas dos Produtos Finais dos Residentes Docentes, garantindo que atendam às normas estipuladas no Regulamento do PRD e às expectativas de qualidade do Programa;
11	Participar das bancas de avaliação do Produto Acadêmico Final;
12	Preparar e enviar, nos prazos estipulados, relatórios periódicos avaliativos à Coordenação do Programa, quando solicitados;
13	Apresentar o Relatório anual de atividades da sua área de conhecimento, incluindo as atividades de ensino e produção científica, tecnológica e/ou artística;
14	Ter disponibilidade às 6 <sup>as</sup> Feiras, das 14h às 18h, para reuniões com os demais Coordenadores de Área e/ou com a coordenação do Programa, quando necessárias.
15	Manter produtividade científica, tecnológica e/ou artística e participação em atividades vinculadas ao Curso.

Fonte: Elaboração própria com base nas informações disponíveis em: <http://www.cp2.g12.br/blog/prdcp2/participantes>

As vagas de pós-graduação *lato sensu* são destinadas aos professores da rede pública estadual e municipal do Rio de Janeiro, com certificado em licenciatura plena, atuantes em qualquer disciplina ministrada em toda a educação básica. Durante a realização do programa, eles são nomeados como **professores residentes**. A seleção dos residentes tinha como critérios: a menor idade do candidato, ter a condição de recém-formado e pertencer à instituição com menor nota no Ideb.

Em sua primeira turma, a de 2012, os professores residentes desse programa-piloto foram indicados pelas secretarias do estado e dos municípios do Rio de Janeiro, seguindo os critérios de seleção.

Com os resultados obtidos com a oferta da PRD, foi liberada a oferta do mestrado profissional, marcando o início de uma segunda fase na pós-graduação no Colégio Pedro II que teve início no ano de 2013. Como o objeto de estudo desta pesquisa está ligado à fase inicial da implementação da pós-graduação do CPII, vamos nos limitar à temática do Programa de Residência Docente (PRD), iniciado em 2012, por ser um marco na implementação da pós-graduação do Colégio Pedro II.

## 4.2 Sobre as áreas de formação e demais características e princípios curriculares

O programa iniciou as suas atividades voltadas para o primeiro segmento do ensino fundamental — que contempla do 1º ao 5º anos — e nas disciplinas específicas de Português, Matemática, Geografia, História, Ciência, Língua Estrangeira, Educação Física, Artes Visuais e Educação Musical, que compõem o currículo da segunda etapa do ensino fundamental, que vai do 6º ao 9º anos. A esse grupo foram acrescentadas as seguintes disciplinas: Química, Física, Sociologia e Filosofia, por serem exclusivas do currículo do ensino médio. Foi incluída na terceira turma, em 2013, a área da educação infantil, para atender à demanda, conforme projeto submetido e aprovado pela Capes.

Assim, o programa foi subdividido em áreas nas quais as disciplinas descritas acima foram designadas em uma área comum. No decorrer dos anos de 2012 a 2019 foram efetuadas diversas reestruturações no programa. Assim, essas áreas passaram por alterações, chegando a 11 áreas e, atualmente, o programa conta com sete áreas. Nos Quadros 14 e 15, a seguir, mostramos as áreas nas quais se dão a Residência Docente e as respectivas disciplinas atendidas.

Quadro 14 - Organização das áreas do programa em anos anteriores

Áreas	Disciplinas
Área I	Matemática
Área II	Biologia, Física e Química
Área III	Português
Área IV	Espanhol e Inglês
Área V	Geografia e História
Área VI	Sociologia e Filosofia
Área VII	Artes Visuais e Educação Física
Área VIII	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Área IX	Educação Infantil
Área X	Informática Educativa
Área Complementar I	Educação Especial

Fonte: Adaptado de Colégio Pedro II (2018a). Organizado pela autora.

Vale ressaltar que não dividimos essas áreas conforme a ordem exata de existência nos anos anteriores, o que fizemos foi um quadro informativo de todas as áreas que já existiram, que foram extintas ou reorganizadas. A intenção foi demonstrar esse movimento histórico-dialético de forma ampla e não fragmentada, pois a materialidade está no ato de repensar as

formas organizacionais do programa através da sua história. O programa está inserido em uma realidade educacional concreta e buscamos compreender as suas contradições. No quadro abaixo, podemos ver como se encontram distribuídas as áreas do programa atualmente.

Quadro 15 - Organização das áreas do programa atualmente

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

Fonte: Colégio Pedro II (<http://www.cp2.g12.br/blog/prdcp2/areas>) . Organizado pela autora

Dessa forma, a Residência Docente do Colégio Pedro II é um projeto de formação continuada que busca aperfeiçoar a formação do professor de educação básica das redes públicas de ensino municipal e estadual do Rio de Janeiro, ampliando os seus conhecimentos adquiridos na formação inicial por meio do exercício da prática profissional. O professor residente pode se aprofundar em qualquer uma das sete áreas ou disciplinas que são ofertadas, mas a especialização geralmente ocorre na área de formação inicial do residente.

No decorrer de todo o curso de Residência Docente, os participantes são acompanhados pelos supervisores que os organizam, orientam e avaliam sobre as atividades de docência intrínsecas às suas áreas de ensino, em conjunto com o coordenador de área até a apresentação do Produto Acadêmico Final (PAF), trabalho obrigatório para obter o título de especialista.

O programa não se limita à vivência da sala de aula, mas busca estabelecer uma interação entre pesquisa acadêmica e prática docente tendo os **diários de campo** como um de seus documentos produtos, nos quais são descritas e relatadas as experiências aplicadas. Os residentes do Colégio Pedro II têm constantes **encontros** para dialogar e refletir sobre as suas abordagens e estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula. Também participam de **oficinas pedagógicas** que eles elaboraram e aplicam suas atividades pedagógicas a partir de pressupostos vindos das atividades desenvolvidas no Colégio Pedro II, sob a orientação do seu supervisor.

Por conseguinte, o PRD do CPEI é uma especialização que tem o princípio da flexibilidade em sua proposta curricular, por não se estruturar por uma composição de todo fixa. Aspecto esse que garante a autonomia do professor residente para desenvolver o seu processo formativo conforme as atividades e carga horária que ele deve cumprir. Dessa maneira o Residente pode direcionar o seu processo de profissionalização às suas necessidades de profissional da educação.

Do mesmo modo, metodologicamente falando, vemos aproximações com o materialismo histórico dialético que subsidiaria uma epistemologia da práxis na formação docente norteado pelo modelo de residência, uma vez que a realidade educacional na qual os residentes estão imersos precisa ser compreendida para modificar a sua atuação como profissionais da educação. O PRD-CPEI instiga os participantes a novas perguntas e a desenvolver novas ações em espaços formativos diversificados, a possibilidades, portanto, para a construção de relação dialética da teoria articulada à prática, ou seja, da práxis (CURADO SILVA, 2018). Outra característica do método é a contradição, pois mesmo com os fatores históricos que o programa vivenciou, ele aceitou a sua realidade e a partir dela traçou novos caminhos, adquiriu aprendizagens, se reinventou produzindo conhecimento e auxiliando no aperfeiçoamento das competências profissionais adquiridas na formação inicial. O PRD-CPEI fez uso da lógica dialética rompendo as imposições impostas por uma determinada realidade.

Essa proposta facilitaria os processos de profissionalização, necessários ao trabalhador docente ainda nos primeiros anos do seu trabalho. Seu modelo também se estruturou na contramão de certo senso comum da formação continuada na educação sob a lógica do déficit, propondo um processo acompanhado e ao mesmo tempo autônomo de construção do percurso formativo do residente. Como destaca Saviani (1991, p. 11),

Com efeito, a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato (mediação da análise como escrevi em outro lugar ou “detour” de que fala Kosik). Assim, aquilo que é chamado lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num momento da lógica dialética. A construção do pensamento se daria pois da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto.

Do exposto, vemos que até o momento dessa descrição o programa oferece possibilidades de se estabelecer um movimento dialético de formação. Instiga-nos, mais

adiante, a problematizar como os produtos acadêmicos finais desvelam aspectos desse movimento num documento de divulgação.

No decorrer da sua especialização, o residente tem que cumprir a carga horária de atividades dentro da sua área de conhecimento, tal como é exemplificado na tabela abaixo.

Tabela 3 - Referente à carga horária distribuída no ano de 2019

<b>Atividades</b>	<b>Envolvem</b>	<b>Com Carga horária dividida em</b>	<b>Totalizando</b>
Na área de docência	Atividades didáticas no Colégio Pedro II	120 horas	160h
	E na unidade escolar de origem do residente	40 horas	
Direcionada para a formação continuada	Participam de oficinas, congressos, entre outras atividades, que contribuem para a sua formação com apoio de professores mais experientes intitulados de preceptores.	100 horas	180h
		50 horas	
		30 horas	
Em setores administrativo-pedagógicos	Vivenciam os laboratórios, bibliotecas, secretarias, SESOP, etc.	5 horas	20h
		5 horas	
		5 horas	
		5 horas	

Fonte: Colégio Pedro II (<http://www.cp2.g12.br/blog/prdcp2/atividades-desenvolvidas>). Organizado pela autora.

A tabela acima descreve como estão distribuídas as 360 (trezentas e sessenta) horas de atividades obrigatórias aos residentes, podendo ser ampliadas para até 400 (quatrocentas) horas se for opção do residente. Como podemos observar, são três grandes eixos de atividades, que se dividem entre elas, com duração de 12 (doze) meses, prorrogáveis por mais 6 (seis) meses para a conclusão.

O quadro abaixo apresenta, com detalhe, as atividades desenvolvidas dentro desses três grandes eixos.

Quadro 16 - Descrição das atividades dos residentes

<b>Eixo 1- Exercício na Área Docente (160h)</b>
<p><b>No Colégio Pedro II 120 horas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Observar e colaborar em aulas da sua disciplina ou outra de área afim com a presença de um professor do Colégio;</li> <li>– Ministrar aulas, em sua totalidade ou somente em parte, sob a supervisão do Professor Supervisor;</li> <li>– Participar de atividades nas salas de Recursos do CPEI (Área Complementar I do Programa – Educação Especial);</li> <li>– Participar de projetos e atividades complementares, desenvolvidas nos <i>campi</i>, de caráter individual ou com pequenos grupos de alunos, sempre com a orientação do Professor Supervisor;</li> <li>– Elaborar plano de aula;</li> <li>– Orientar estudos dirigidos com grupos de alunos;</li> <li>– Participar de visitação técnica e/ou cultural com os alunos;</li> <li>– Preparar material (apostilas, maquetes, exercícios, roteiro de estudos, material para alunos com necessidades especiais etc.);</li> <li>– Desenvolver outras atividades pedagógicas tais como avaliação de livros e provas de concursos da sua disciplina;</li> <li>– Comparecer a reuniões pedagógicas e/ou de colegiado, quando indicado pelo Professor Supervisor e autorizado pelo Diretor do <i>Campus</i> e/ou do Chefe de Departamento da disciplina;</li> </ul> <p><b>Na instituição de origem 40 horas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Preparar e aplicar atividades pedagógicas, a partir de pressupostos oriundos das atividades desenvolvidas no Colégio Pedro II, orientadas pelo professor Supervisor;</li> <li>– Elaborar relatórios periódicos com relato das experiências aplicadas na sua instituição, anexando fotos, material utilizado etc. Esses relatos devem ser anexados ao Memorial Circunstanciado;</li> <li>– Avaliar junto ao Professor Supervisor as atividades desenvolvidas.</li> </ul> <p><b>Produto Acadêmico Final:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>–Elaborar e apresentar à banca avaliadora.</li> </ul>
<b>Eixo 2- Formação Continuada (180h)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Participar de oficinas, palestras, minicursos, congressos e eventos de natureza acadêmica presenciais e/ou semipresenciais promovidos pelo programa (100h);</li> <li>– Elaborar e entregar ao Supervisor, ao final do primeiro semestre letivo, o relatório semestral (pré-projeto) (30h);</li> <li>– Elaborar e apresentar o Memorial Circunstanciado de sua trajetória no Programa de Residência Docente, incluindo não só as atividades desenvolvidas, mas também uma avaliação e reflexão crítica destacando os pontos positivos da sua experiência, as sugestões de aperfeiçoamento do programa, as áreas em que sentiu crescimento profissional e as contribuições específicas à sua futura prática profissional (50h);</li> <li>– Participar de Congressos (máximo de 40h).</li> </ul> <p><b>Somados esses elementos e a carga horária desse eixo, o residente pode cursar no máximo até 220h, porém, o obrigatório é 180h.</b></p>
<b>Eixo 3- Setores Administrativo-Pedagógicos ou Atividades Escolares</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Visitar, observar a atuação e entrevistar funcionários (se possível) do SESOP, Biblioteca Escolar, Secretaria, Laboratório de Informática, outros Laboratórios, NAPNE etc.;</li> <li>– Fazer 4 breves relatos de espaços distintos visitados e entregá-los a seu Supervisor. Cada um deles vale 5h. Esses relatos devem constar nos anexos ao Memorial Circunstanciado.</li> </ul>

Fonte: Colégio Pedro II (<http://www.cp2.g12.br/blog/prdcp2/atividades-desenvolvidas>). Organizado pela autora.

Vale ressaltar que não é destinada uma carga horária específica para a elaboração do Produto Acadêmico Final (PAF), documento que é foco da análise do nosso estudo. A sua conclusão vem sendo agrupada dentro do primeiro eixo, devendo ser concluído concomitantemente com a carga horária do exercício da docência.

Nas atividades desenvolvidas no Colégio Pedro II, não é permitido ao residente: ministrar aulas sem a presença do supervisor, aplicar e supervisionar provas e assumir

processos institucionais de apoio ou aprofundamento, pois essas atividades são incumbência dos professores da instituição, não cabendo ao professor em formação assumir essa responsabilidade.

No segundo eixo, que aborda a formação continuada, o quantitativo de horas somadas vai além das 180 horas imprescindíveis ao eixo, e isso advém do fato de a participação em congressos ser optativa, podendo o residente computar no máximo 40 horas de participação em congressos.

Os **relatórios de visita**, que juntos computam a carga horária do terceiro eixo, devem ser entregues ao supervisor para avaliação, e também devem ser anexados ao **Memorial Circunstanciado**, que pertence ao segundo eixo.

Outrossim, compete aos residentes docentes participar de atividades de formação continuada promovidas pelo programa e de reuniões com os coordenadores do programa, quando requisitados, bem como compartilhar as experiências e conhecimentos adquiridos no programa na rede pública de ensino em que lecionam, o que reforça o sentido de pesquisa-ação presente no programa.

#### **4.3 Outros detalhamentos sobre as edições do programa no período de 2012-2019**

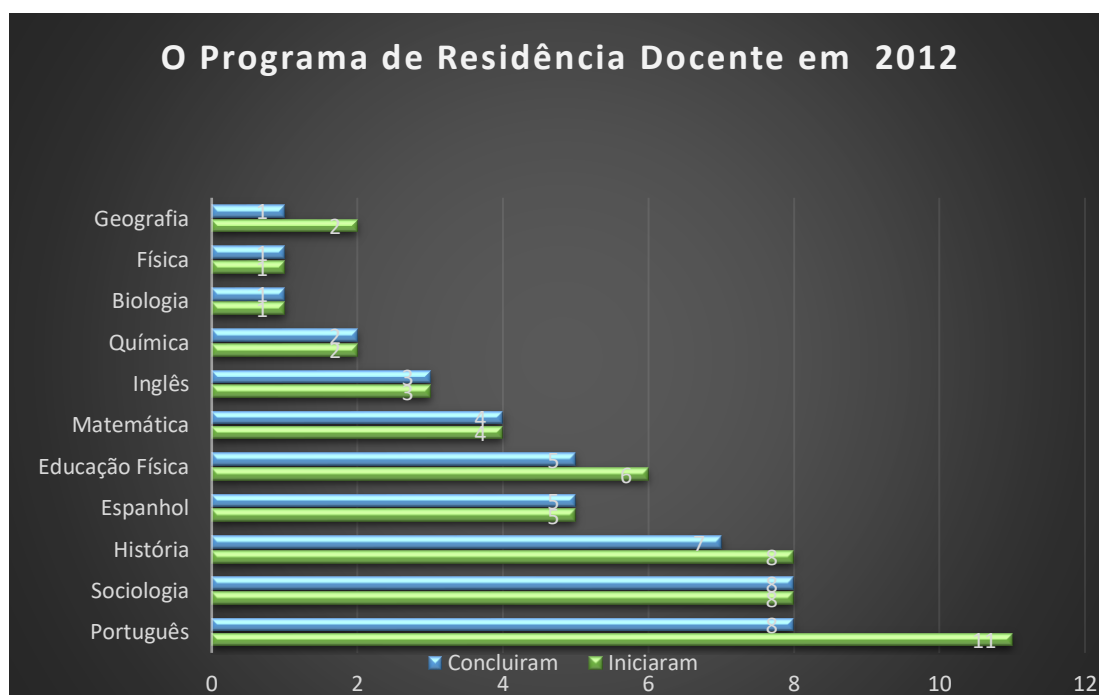
O Programa de Residência Docente possibilita ao residente fazer relações com a formação inicial, retomando os conceitos teóricos, a experiência prática no Colégio Pedro II e a produção de pesquisa, haja vista que a sala de aula é um amplo campo de pesquisa, o que constitui a base do programa no tripé teoria, prática e pesquisa (Anuário Programa Residência Docente 2012-2017; 2019, p. 31)<sup>29</sup>. Dessa forma, convém destacar como vem sendo o desenvolvimento do programa desde o início da sua instituição.

**No ano de 2012**, o Programa de Residência Docente não teve edital aberto ao público, sendo os candidatos **inscritos para participar do programa pelas secretarias do estado e dos municípios do Rio de Janeiro**. Houve oferta das seguintes disciplinas: Matemática, Biologia, Física, Química, Português, Espanhol, Inglês, Geografia, História, Sociologia e Educação Física. Foram indicados aproximadamente 70 candidatos para participarem do programa. Dentre esses, o programa realizou a matrícula de 51 residentes. Entre os residentes matriculados, 45 concluíram a especialização. O gráfico abaixo apresenta esses dados de movimentação dos residentes no primeiro ano do programa.

---

<sup>29</sup> O Anuário Programa Residência Docente 2012-2017 foi inserido no sítio institucional do Programa hospedado no sítio do Colégio Pedro II em meados de novembro/2019.

Gráfico 9 - Movimentação dos residentes no primeiro ano do programa



Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico nos aponta que 88% dos residentes que iniciaram a especialização conseguiram concluí-la. Cabe destacar que no ano de 2012 todos os participantes receberam bolsa no valor de R\$ 400,00 durante nove meses para participar da especialização. De acordo com a Portaria nº 206, de 21 de outubro de 2011, competia ao Colégio Pedro II fazer a chamada para a participação no programa com o quantitativo de vagas ofertadas. Foram disponibilizadas pela Capes 68 (sessenta e oito) bolsas aos participantes do Programa de Residência Docente, como sinaliza o documento no art. 3º no parágrafo 1º:

As bolsas de Residente docente, limitadas a sessenta e oito no presente exercício, serão concedidas exclusivamente aos candidatos selecionados, inseridos nas redes públicas de ensino básico, que aceitarem as condições do termo de compromisso estipulado pela Capes (CAPES, 2011, p. 2).

Inferimos que as desistências que ocorreram no primeiro ano de execução do programa podem ter ocorrido por diversos fatores, tais como: carga horária extensa da especialização, problemas de saúde, concomitância entre trabalho e estudo que pode ter provocado um cansaço no professor participante. Outro fator que pode ter comprometido o término desse processo de profissionalização é a intensificação do trabalho docente, já que no Rio de Janeiro o professor não tem a jornada de trabalho ampliada — lecionar em um turno e coordenar em outro —, o que faz com ele tenha que se deslocar de uma escola para outra e, em alguns casos, uma pode ser bem distante da outra.



Observa-se que a disciplina que mais teve inscritos foi a de Português, que iniciou com 11 (onze) residentes, sendo que desses 8 (oito) concluíram a especialização. Em seguida vem a disciplina de Sociologia, em que todos os seus oito participantes finalizaram o curso. E depois, História, que teve oito matrículas e sete residentes formados.

Com o término da primeira turma do Programa de Residência Docente, foram realizadas adequações ao projeto inicial com o intuito de aperfeiçoar algumas particularidades que poderiam comprometer a turma que seria iniciada no ano de 2013. Uma delas foi a diminuição da carga horária, que passou para 420 horas, e não mais 500 horas; foi acrescentada a disciplina de Artes e agregou-se a área Anos Iniciais do Ensino Fundamental atendendo os professores que lecionam nessa etapa de ensino. Houve, também, uma reestruturação dos coordenadores de áreas e dos supervisores, cujo objetivo foi consolidar a organização dos formadores à sua disciplina, visando garantir a eficiência e a qualidade do programa.

A chamada para compor a **segunda turma** do Programa de Residência Docente ocorreu pela divulgação de **Edital N° 01/2013 Pró-reitora de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do colégio Pedro II (PROPGPEC/CPII)** aberto ao público, tendo como prioridade os candidatos provenientes de escolas com o menor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb); permanece o critério de professor recém-formado e o professor com menor idade. No ano de 2013, o programa teve aproximadamente 340 inscritos que disputaram as 122 vagas disponibilizadas no certame. As inscrições ocorreram via endereço eletrônico<sup>30</sup> da instituição, no período de 10/04/2013 a 21/04/2013.

Como o processo seletivo de 2012 ocorreu por indicação, no ano de 2013, a Secretaria de Estado de Educação do RJ (SEEDUC-RJ) indicou um grupo composto por 15 professores que trabalhavam no Colégio Estadual Antônio Houaiss. Eles foram orientados pela reitoria local a realizar as inscrições via endereço eletrônico como os demais participantes e como previsto no Rio de Janeiro (2013). No Edital de Seleção n° 01/2013, no Art. 11, em seu parágrafo único, afirma-se que:

Não há obrigatoriedade de preenchimento de todas as vagas e, em função da demanda dos Residentes e oferta dos professores do Colégio Pedro II, as vagas podem ser remanejadas entre os câmpus (sic) e disciplinas para atender às normas do Programa e da CAPES (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 4).

---

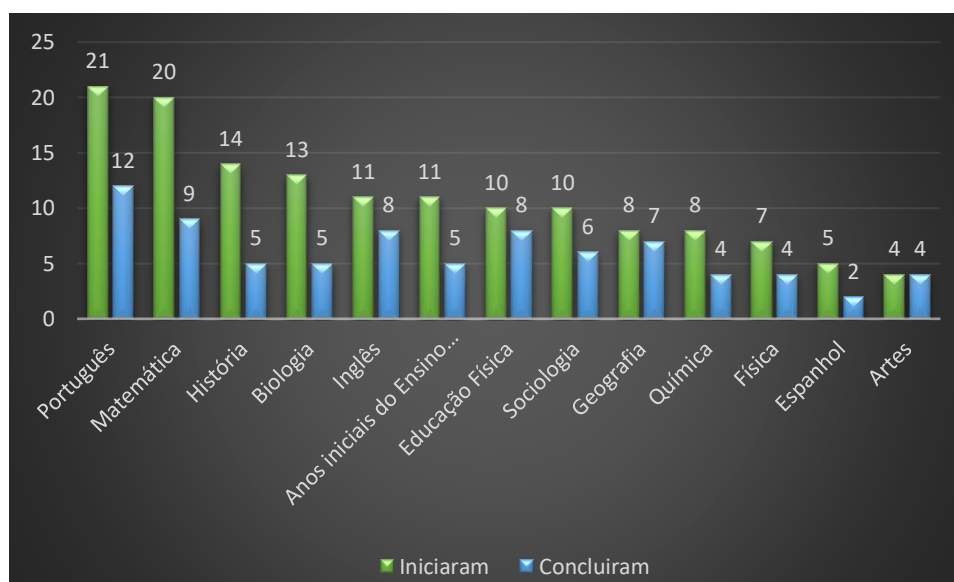
<sup>30</sup> [www.cp2.g12.br/blog/prdcp2](http://www.cp2.g12.br/blog/prdcp2) na aba seleção.

Os gestores do PRD-CPII verificaram, na indicação da SEEDUC, uma possibilidade de avaliar e analisar os resultados gerados pelo programa em uma instituição de ensino durante e após a conclusão da especialização do PRD-CPII. Partindo dessa prerrogativa, eles ampliaram as vagas ofertadas de 122 para 142 com o objetivo de colocar em prática o projeto de autoavaliação, sem prejuízo para os demais inscritos.

Em maio de 2013, no Auditório Pinheiro Guimarães, localizado no Prédio da Reitoria no Colégio Pedro II em São Cristóvão, Rio de Janeiro – RJ, foi realizada a aula de abertura do Programa de Residência Docente de 2013 com a presença de representantes da CAPES, da SEEDUC e do Colégio Estadual Antônio Houaiss.

No Gráfico 10, abaixo, é possível ter uma dimensão de como foi a organização dos residentes docentes nas disciplinas e áreas e o quantitativo que concluíram do programa.

Gráfico 10 - Programa de Residência Docente em 2013



Fonte: Elaborado pela autora

Mesmo com as alterações que o programa sofreu, o quantitativo de residentes que conseguiram finalizar o Programa foi inferior ao do ano anterior: apenas 79 concluintes, ou seja, apenas 55% dos participantes. Julgamos que esse aumento na desistência está ligado a fatores que já mencionamos, mas também ao fato de que o motivo principal do abandono da especialização pode ter ocorrido pelo quantitativo de bolsas, que não atendia a todos os participantes, mas somente a 47% dos residentes. Mesmo o valor sendo de apenas 400 reais mensais, a bolsa é um atrativo para o professor buscar o processo de profissionalização, pois o ajuda no deslocamento, na alimentação e na compra do material didático que será utilizado no decorrer do programa.

O tempo de dedicação ao programa também é um fator relevante, pois além de cumprir sua carga horária de trabalho, item necessário para a participação no programa, o candidato selecionado deve ter disponibilidade mínima de um a dois turnos diurnos semanais — no turno da noite não são ofertadas atividades — para serem realizadas as atividades docentes e administrativo-pedagógicas no CPII onde o residente tinha sido lotado. São ministradas as seguintes disciplinas, conforme o quadro semanal abaixo.

Quadro 17 - Atividades pedagógica semanais

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado
Matemática	Física	Matemática	Física	Matemática	Física
Química	Biologia	Química	Biologia	Química	Biologia
Português	História	Português	História	Português	História
Inglês	Geografia	Inglês	Geografia	Inglês	Geografia
Francês	Sociologia	Francês	Sociologia	Francês	Sociologia
Espanhol	—	Espanhol	—	Espanhol	—
Filosofia	—	Filosofia	—	Filosofia	—
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	—

Fonte: Colégio Pedro II (<http://www.cp2.g12.br/blog/prdcp2/atividades-desenvolvidas>). Organizado pela autora.

Em relação à área dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como podemos observar, há aula todos os dias no período diurno, tendo o residente que escolher entre o turno matutino ou o vespertino. As disciplinas de Educação Física, Artes, Música, Desenho Geométrico têm dias específicos nas unidades, que são definidos pelo seu supervisor.

A formação continuada era a única atividade que o residente poderia realizar no turno da noite. Acrescidas a essas atividades, o edital previa 50 horas de aplicação de projetos desenvolvidos no âmbito do PRD-CPII na instituição de origem do residente, item que teve um aumento de 10 horas, diferentemente da proposta inicial. Com relação à carga horária, o certame não especifica o quantitativo de horas, sendo o único item<sup>31</sup> que descreve.

A disciplina de Artes foi a única em que todos os residentes concluíram o programa. As disciplinas de Geografia, Educação Física, Inglês e Sociologia foram as que mais obtiveram residentes concluintes com base no quantitativo dos candidatos que iniciaram o programa.

<sup>31</sup> No item III, que aborda das disponibilidades dos candidatos no art. 8º inciso III, p. 3 como também em todo o edital.

Dos 15 alunos do Colégio Estadual Antônio Houaiss que foram indicados pelo SEEDUC, apenas 10 conseguiram concluir a Residência Docente. Além das atividades obrigatórias do programa, ocorreram diversos encontros com toda a equipe do Colégio Estadual Antônio Houaiss com o grupo de trabalho do Colégio Pedro II. Para finalizar essa parceria de formação e autoavaliação, foi realizado um evento interdisciplinar no Colégio Estadual Antônio Houaiss.

**A terceira turma** do programa teve sua aula de abertura em março de 2014, no Teatro Mario Lago do Colégio Pedro II em São Cristóvão – RJ com a palestra “**Nada Substitui Um Bom Professor**”, proferida pelo Dr. Prof. António Nóvoa, e dando início a mais uma turma de residentes.

O Edital nº 03/2013 - PROPGPEC/CPII disponibilizou inicialmente 180 vagas, mas no decorrer do processo seletivo uma errata foi emitida, alterando para 183 as vagas disponíveis. As inscrições ocorreram pelo link Concursos e Seleção no endereço www.cp2.g12.br, sendo o período de inscrição do dia 18 de dezembro de 2013 a 24 de janeiro de 2014. Entre as edições que já analisamos, essa foi a que teve o maior período para realização das inscrições, o que se refletiu no quantitativo de inscritos, que foi de 700 — conforme a lista de inscritos — para 183 vagas, sendo até momento o ano de mais inscritos por vagas.

O processo seletivo para compor a Terceira turma de Residentes passou por modificações no processo de escolha dos candidatos, sendo retirada a escolha dos candidatos pelo menor Ideb. Manteve-se a primazia para o professor recém-formado e para o professor com menor idade. Atendidas essas prioridades, os candidatos aptos a participar do programa passaram por uma entrevista com um coordenador. O objetivo dessas entrevistas foi a compatibilização entre a disponibilidade dos futuros residentes com a disponibilidade dos supervisores.

A turma de residentes de 2014 contou com mudanças organizacionais e com o acréscimo das disciplinas Desenho Geométrico, Filosofia e da área complementar de Educação Especial, que passaram a integrar a estrutura do programa.

A área complementar de Educação Especial surgiu devido à demanda dos residentes dos anos anteriores para lidar com os alunos com deficiência<sup>32</sup>. Como o Colégio Pedro II dispõe de um Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) que

---

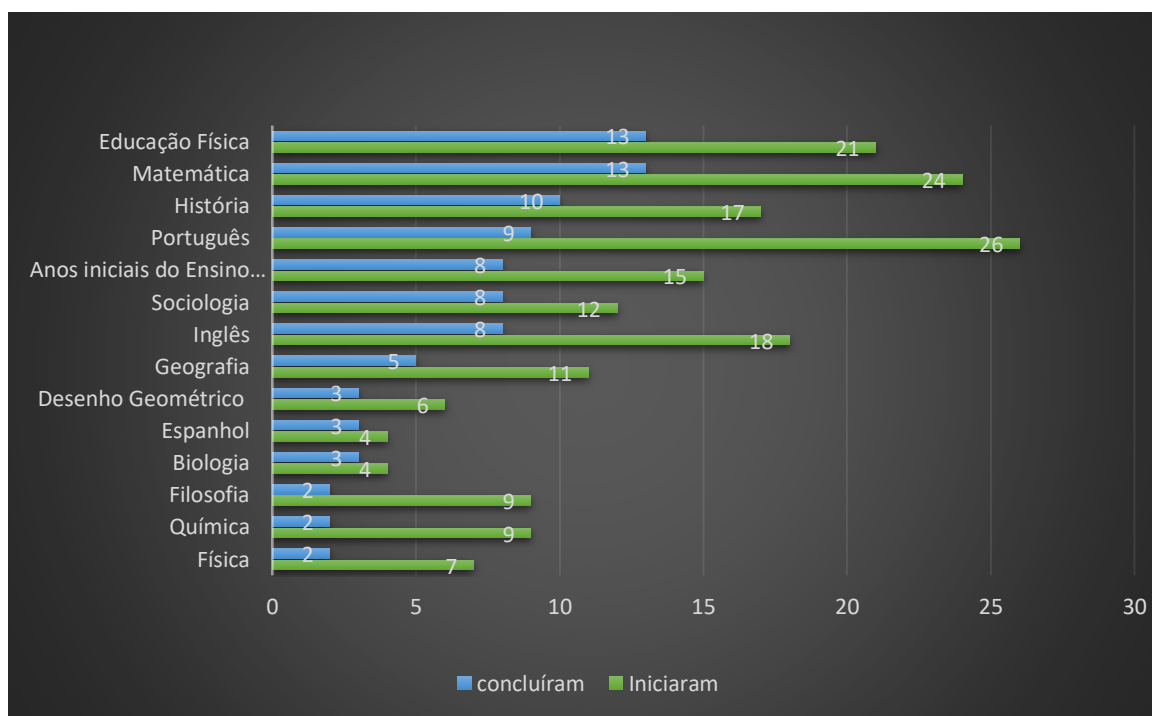
<sup>32</sup> Os documentos consultados trazem o termo “necessidades especiais”, mas devido às mudanças na terminologia, estamos fazendo uso do termo em vigência.

desenvolve trabalhos especializados a esse público, o PRD, em parceria com o Napne, isso possibilitou aos residentes o trabalho com os alunos com deficiência.

Nesse ano o Colégio Pedro II iniciou a oferta da Educação Infantil, resultante das alterações normativas que tornaram obrigatória essa modalidade para a educação básica. Visando à inclusão dos docentes da Educação Infantil aos demais segmentos e vice-versa, foi pensado pelos gestores do Programa de Residência Docente um projeto-piloto com esse objetivo dentro da área dos Anos Iniciais.

O Gráfico 11, a seguir, detalha como foi a distribuição de vagas nas disciplinas ou áreas e revela quais os residentes que iniciaram e concluíram o programa dentro dessa distribuição.

Gráfico 11 - Programa de Residência Docente em 2014



Fonte: Elaboração própria.

O PRD de 2014 iniciou a turma com 183 residentes distribuídos por disciplinas e áreas e teve 89 concluintes, ou seja, apenas 48% dos ingressantes finalizaram a especialização.

Inferimos que a inclusão da entrevista na seleção dos candidatos teve como objetivo minimizar as desistências pautadas na carga horária do programa, pois teve como foco selecionar os candidatos que teriam mais chance de concluir a especialização conforme a sua rotina diária. Sabemos que mesmo a formação continuada sendo um direito previsto em lei, ele vem sendo negado ou impedido diante das circunstâncias do trabalho docente. Seja pela

falta de professor para substituir o professor em formação, ou pela negação da chefia imediata diante das demandas que as escolas têm.

Cabe lembrar que os residentes participantes até a presente edição são: recém-formados, recém-concursados e jovens, o que acaba intensificando a pressão de um profissional iniciante em busca da sua profissionalização e, mais adiante, provavelmente, de um sistema que não é favorável à sua atual circunstância.

O encerramento da turma de residentes de 2014 contou com o I Seminário Multidisciplinar do Programa de Residência Docente - Saberes Docentes em Debate, que teve como objetivo proporcionar um debate sobre a prática docente e a formação continuada do professor com um olhar sobre metodologias alternativas e construção de projetos interdisciplinares. O evento contou com a participação dos residentes das edições anteriores do PRD-CPII, dos coordenadores de área, dos supervisores, de professores do colégio que não participam do programa, entre outros convidados. A repercussão e os resultados do evento foram tão positivos que o modelo vem sendo reiterado no final das outras edições após essa de 2014.

**A publicação do Edital nº 01/2014- PROPGPEC/CPII**, de 30 de dezembro de 2014, torna público o processo seletivo de candidatos interessados em participar da quarta edição do Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II para o ano letivo de 2015, com 204 vagas distribuídas entre as áreas e disciplinas do programa.

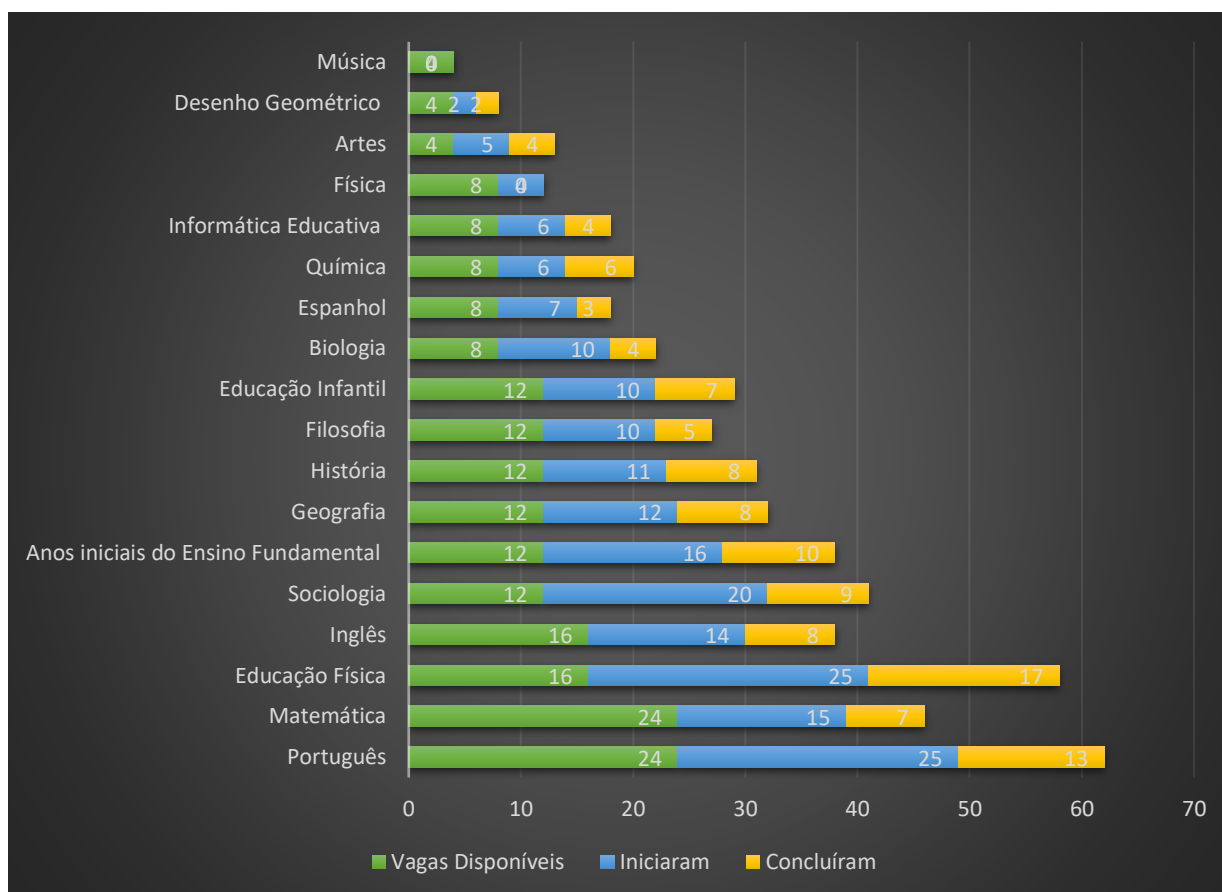
Além do aumento do número de vagas disponíveis, o edital destacou as mudanças ocorridas na estrutura do programa, como a instituição de duas áreas nunca ofertadas: Educação Infantil e Informática Educativa.

As inscrições foram realizadas pela página oficial do colégio e tiveram início do dia 31 de dezembro de 2014 a partir das 7 horas, com término no dia 25 de janeiro de 2015 às 23h59min. O processo seletivo seguiu os mesmos procedimentos do edital no ano anterior e foi composto por duas etapas: 1- análise de informações prestadas na inscrição; 2- realização de entrevista. Os candidatos que não compareceram às entrevistas foram considerados desistentes.

O certame contou com 550 inscritos, tendo sido aprovados 204 candidatos, contudo somente 198 professores efetivaram a sua matrícula junto ao programa. Vale ressaltar que o período de inscrição para a turma de 2015 ocorreu em um período de férias e de festividade e com um período menor para a inscrição, se comparado com o edital anterior, o que deve ter prejudicado alguns pretendentes à especialização.

No dia 27 de março de 2015, ocorreu a Aula Inaugural do programa, dando início ao ano letivo da quarta turma do PRD-CPII com a presença dos 198 Residentes. O Gráfico 12, abaixo, descreve os dados quantitativos do PRD de 2015, desde as vagas disponibilizadas até as que foram preenchidas e os que finalizaram a especialização.

Gráfico 12 - Programa de Residência Docente em 2015



Fonte: Elaborado pela autora.

Pelo que foi apresentado no gráfico acima, nos chama atenção a disciplina de Música, que ofertou 4 vagas e não obteve nenhuma matrícula, o que foi um fato inédito, nunca ocorrido antes no programa.

Observamos também que algumas disciplinas registraram mais matrículas do que estava previsto no edital. São elas: Artes, Biologia, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Sociologia, Educação Física e Português. A disciplina Sociologia teve um aumento de 60% nas vagas ofertadas, já a de Educação Física teve aumento de 64%, sendo também a disciplina em que mais residentes concluíram a especialização. Química foi a única disciplina em que todos os residentes que iniciaram, concluíram o programa.

A quarta turma de residentes foi uma turma que vivenciou a luta da educação por recursos financeiros, pois no início de 2015 a CAPES informou a interrupção da destinação de bolsas ao Programa de Residência Docente. Isso porque no ano acima supracitado o governo realizou cortes orçamentários e a educação teve um corte de aproximadamente R\$ 7 bilhões, o que interferiu no fomento do PRD e em todo o sistema educacional.

O Programa de Residência Docente foi arquitetado para ser um programa-piloto entre o Colégio Pedro II e a CAPES, para auxiliar na formulação e implementação de uma política nacional de formação continuada para professores da educação básica. No período em que a Capes esteve vinculada ao programa, os participantes foram contemplados com bolsas que tinham duração máxima de nove meses. O quadro 18 abaixo descreve o valor recebido pelos participantes.

Quadro 18 - Valor recebido pelos participantes

<b>Função dos Participantes</b>	<b>Valor Pago Pela Bolsa</b>
<b>Residente Docente</b>	R\$ 400,00
<b>Professor Supervisor</b>	R\$ 765,00
<b>Coordenador de Área</b>	R\$ 1.400,00
<b>Coordenador Institucional</b>	R\$ 1.400,00

Fonte: Dados Organizados pela autora. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/comunicados/2011/27-10-11/PORTARIA%20RESIDENCIA%20DOCENTE%20COLEGIO%20PEDRO%20II.pdf>.

Com a saída da Capes do programa, as bolsas dos participantes professor supervisor, coordenador de área e coordenador institucional passaram a ser financiadas pela própria instituição. Mesmo com as intercorrências que permearam o PRD em 2015, na quarta turma de residentes o programa certificou 115 participantes, o que totaliza 58% de concluintes.

O programa promoveu, nessa edição, oito meses de debates cujo título foi “Conversa de Professor”. Os eventos contaram com a participação de professores de todos os departamentos do CPPII, nos quais foram apresentados os diferentes projetos por eles desenvolvidos, seguidos de debates com os residentes.

A edição em análise se encerrou com o II Seminário Multidisciplinar do Programa de Residência Docente, que foi realizado na Propgpec, em São Cristóvão – RJ, com o tema “Formação e Prática Docente: Diálogos”. A abertura do seminário foi realizada pela professora titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), doutora em Educação e mestre em História Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro, com o tema “Saberes na/da



docência: sentidos em disputa no currículo”. No II Seminário do PRD os residentes dos anos de 2013 e 2014 rerepresentaram seus trabalhos finais.

Essas duas ações, que ocorreram nesse ano do programa, são importantes por proporcionarem um ambiente de estudos teóricos e práticos entre professores de diferentes segmentos, destacando a importância da troca de conhecimentos.

Antes de divulgar a chamada para o **ano letivo de 2016**, o Programa de Residência Docente teve que realizar alguns ajustes diante das conjunturas que a especialização estava enfrentando.

A primeira alteração foi no texto de identificação do PRD. Na proposta anterior, o texto explicava que

O PRD visa aprimorar a formação do professor da Educação Básica por meio de um projeto de formação continuada, desenvolvendo competências docentes que complementem a formação recebida na Instituição de Ensino Superior (IES) de origem, a partir da vivência em um ambiente escolar de reconhecida excelência. Apoiado pela CAPES, o programa concede bolsas aos participantes e, ao final do programa, confere ao Residente, que atender a todos os requisitos, o título de Especialista (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 1).<sup>33</sup>

A redação de 2016 de apresentação do programa afirma o seguinte: “O Programa de Residência Docente é um programa de formação continuada que tem como público-alvo o professor recém-formado em exercício em escolas públicas de Educação Básica” (RIO DE JANEIRO, 2016. EDITAL DE SELEÇÃO 01/2016, p. 1)<sup>34</sup>.

Podemos observar que o programa se apresenta como um programa de formação continuada voltado para professor recém-formado de instituições de ensino públicas da educação básica. A frase que enaltece o CPEI não foi mantida, o que nos leva a refletir que independentemente da historicidade que uma instituição carrega em si, ela não está acabada, podendo e tendo sempre que se ressignificar.

A carga horária do programa também sofreu alteração, sendo reduzida de 420 horas para 360 horas, podendo ser realizada nos três turnos (matutino, vespertino e noturno). Outro ponto que sofreu alteração e que merece destaque foi o remanejamento das vagas não ocupadas para outras disciplinas ou áreas que tiveram candidatos aprovados, porém, que não foram contemplados pela falta de vagas, seguindo a ordem de classificação dos participantes.

A forma de selecionar os residentes também passou por modificações, e, para um leitor apressado, pode parecer que não houve mudanças tão significativas, aparentemente

<sup>33</sup> Disponível em <http://dhui.cp2.g12.br/>

<sup>34</sup> Disponível em <http://dhui.cp2.g12.br/>

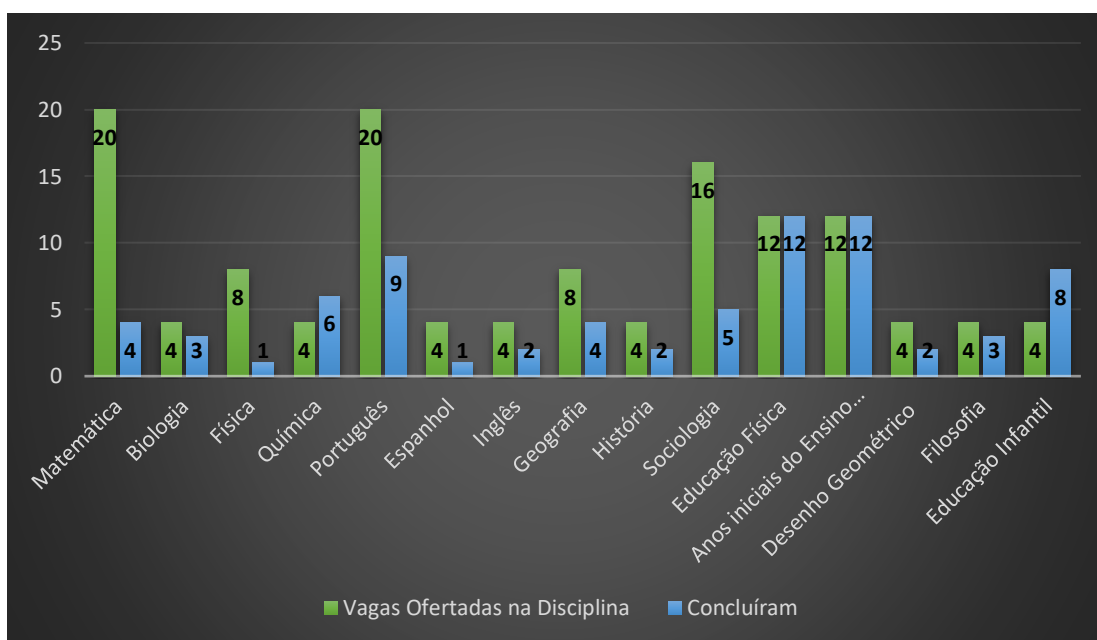
tendo sido realizada apenas uma divisão das etapas. O processo de seleção passou a ser composto de duas fases: Fase I – análise de informações prestadas no ato da inscrição; b) Fase II – entrevista.

A mudança nesse processo é que, diferentemente dos demais, nesse o candidato poderia ser reprovado na entrevista, o que não ocorria antes. Além dos critérios que antes eram utilizados como classificação, passou a haver critérios de desempate como ordem crescente de idade (do professor de menor idade para o de maior idade) e menor tempo de conclusão do curso.

Vale destacar que os participantes contemplados com bolsas a partir desse período foram os supervisores e os coordenadores.

No dia 26 de abril de 2016, o Edital nº 1/2016 PROPGPEC/CPII foi publicado, tendo como objetivo selecionar professores para ingressar na quinta turma do PRD, tendo sido disponibilizadas 128 vagas. O período de inscrição foi do dia 26/04/2016 ao dia 17/05/2016, pela internet. No gráfico abaixo podemos observar como ocorreram as distribuições das vagas e os residentes que terminaram o curso.

Gráfico 13 - Programa de Residência Docente em 2016



Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico acima nos aponta as vagas disponibilizadas em cada matéria conforme previsto no Edital 1/2016, mas convém lembrar que, conforme as normas de seleção, essas vagas poderiam ser remanejadas quando ociosas. A disciplina de Química, que previa quatro vagas, apresentou seis concluintes, e a área de Educação Infantil, que ofertou quatro

vagas, obteve oito especialistas, e isso sinaliza que houve vagas que não foram preenchidas, tendo sido direcionadas.

Sabemos que foram ofertadas 128 vagas, porém não podemos afirmar<sup>35</sup> que todas as vagas foram preenchidas, diferentemente do que ocorria nos editais anteriores. Entretanto, usamos o quantitativo de vagas ofertadas como referência para obter o percentual de concluintes, que foi de 57%. Essa porcentagem de professores que finalizaram o curso nos chama atenção devido ao colapso financeiro que o Rio de Janeiro vivenciou— chegando a decretar estado de calamidade pública.<sup>36</sup> A situação econômica do Rio de Janeiro foi tão grave que os professores ficaram cinco meses em greve,<sup>37</sup> sendo esta a mais longa da categoria até então. Contudo, vemos que mesmo nesse contexto adverso o programa teve o índice de conclusão que indica resistência mesmo com queda.

**O processo seletivo da sexta edição do PRD foi regido pelo Edital nº 03/2017-PROPGPEC/CPII, sendo ofertadas 150 vagas. O período de inscrições aconteceu entre os dias 2 e 28 de maio de 2017, pela internet, tendo sido a abertura do curso prevista para o dia 10 de julho de 2017.**

Não ocorreram mudanças no certame supracitado, e o mesmo seguiu os mesmos moldes do que foi realizado no ano anterior. Foram 424 candidatos inscritos, interessados em participar do Programa de Residência Docente mesmo não havendo oferta de bolsas aos residentes. Vejamos como ficou a distribuição dos residentes por área, no gráfico a seguir:

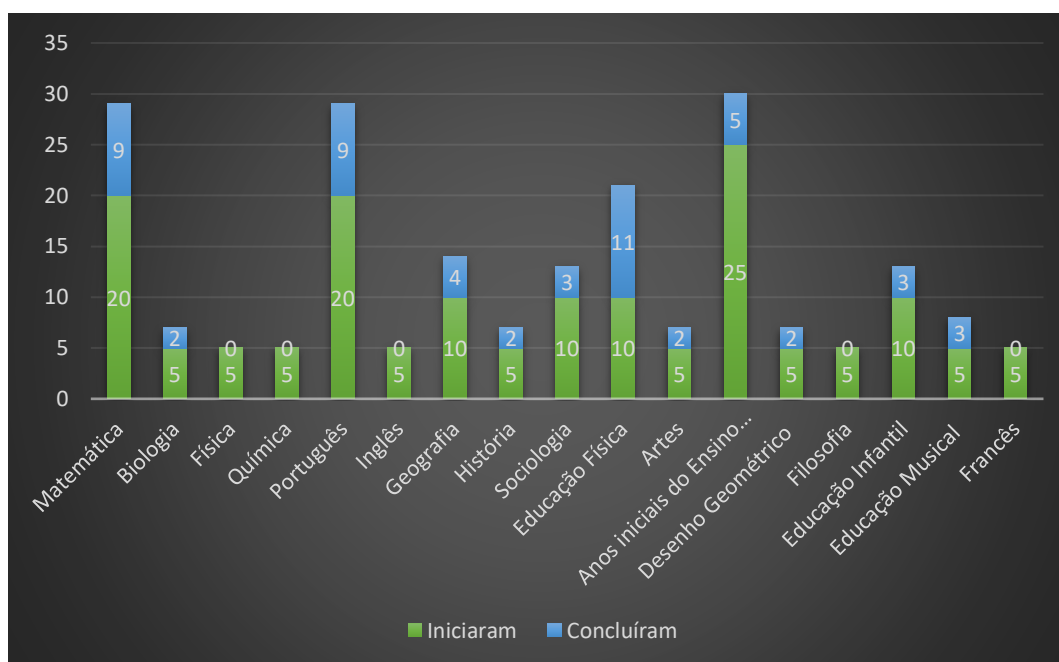
---

<sup>35</sup> Devido às limitações da pesquisa.

<sup>36</sup> Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2016-06/receita-menor-falta-planejamento-levaram-rio-crise-dizem-especialistas>

<sup>37</sup> Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/07/apos-quase-5-meses-professores-decidem-suspender-greve-no-rj.html>

Gráfico 14 - Programa de Residência Docente em 2017



Fonte: Elaborado pela autora.

Mesmo diante das ocorrências sociais que os professores residentes estavam vivenciando, os concluintes não desistiram do seu processo de profissionalização. Por conseguinte, muitos foram os professores que se mantiveram resilientes para concluir a especialização, mas outros tantos tiveram seu processo interrompido.

**Em 2018**, o Programa de Residência Docente passa por mais uma remodelação. Antes o Programa era destinado exclusivamente aos professores recém-formados e concursados que trabalhavam em instituições de ensino públicas — municipais, estaduais ou federais — da educação básica. Buscando atender a uma demanda represada de professores que não se enquadravam nos critérios de seleção e queriam fazer o curso, o PROPGPEC/CPII altera o texto do programa no item que descreve a quem ele se destina, que era: “O Programa de Residência Docente é um programa de formação continuada que tem como público-alvo o professor recém-formado em exercício em escolas públicas de Educação Básica” (2016) para “O Programa de Residência Docente é um programa de formação continuada que tem como público-alvo o professor em exercício em escolas de Educação Básica.” (2018).

A modificação do público a quem a Residência Docente se destina possibilitou que professores de escolas públicas e privadas, que ofertam a educação básica, participassem da formação continuada. Apesar dessa abertura para as instituições particulares, foi impedida a participação de professores, efetivos ou temporários, da Rede de Ensino Federal. A duração

do Programa passou a ser de 12 (doze) meses podendo ser prorrogado por mais 6 (seis) meses, mantendo a carga horária de 360 horas.

O Edital nº 09/2018–PROPGPEC foi lançado no dia 18 de maio, com as normas e procedimentos necessários para a seleção dos candidatos ao PRD do ano letivo de 2018. As inscrições para o PRD 2018 foram realizadas do dia 18/05/2018 ao dia 10/06/2018, na página da instituição. O certame foi o primeiro a fazer uso de prova escrita, sem consulta, como caráter eliminatório, sendo necessária a obtenção de, no mínimo, 7,0 (sete) pontos para aprovação. A duração do exame escrito foi de duas horas e meia, em que o participante deveria abordar sobre a temática de ensino e aprendizagem. A base bibliográfica<sup>38</sup> indicada pela banca foram os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

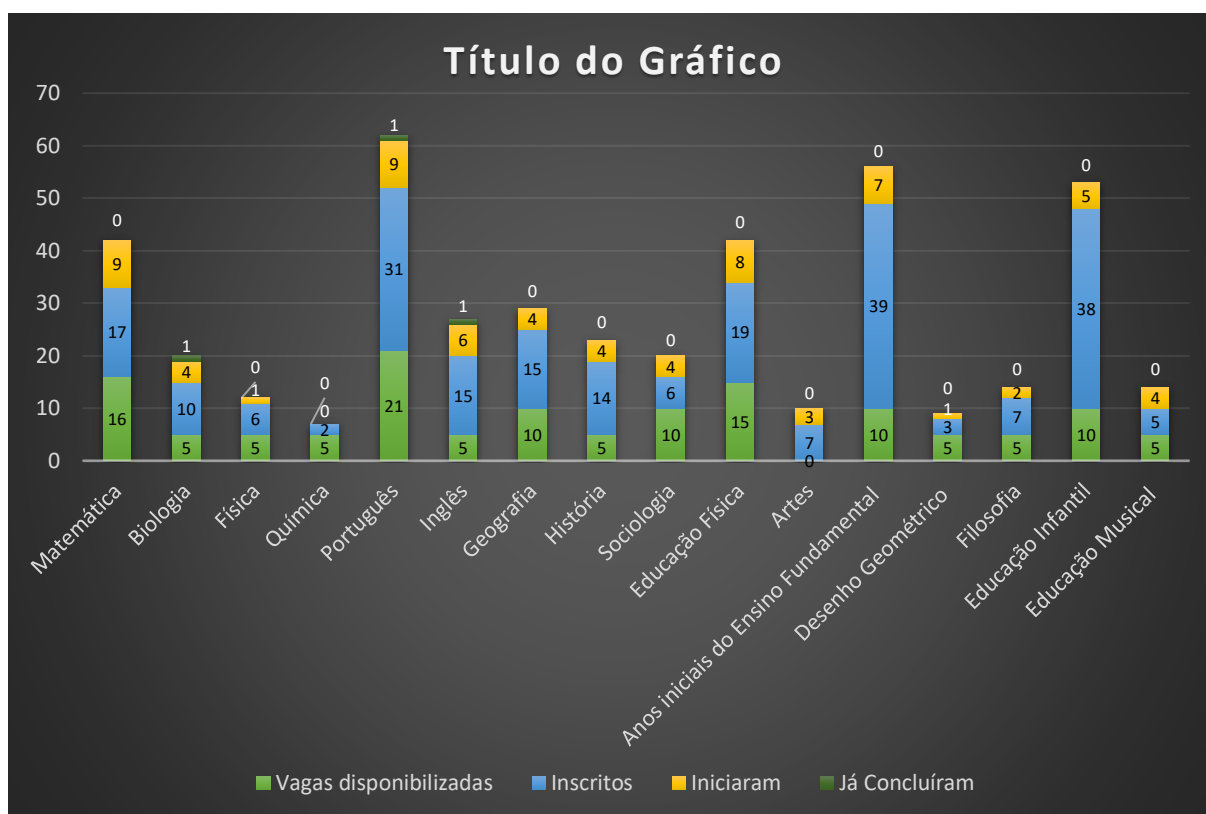
Na seleção de escolha dos residentes de 2018 não foram realizadas entrevistas, mas, no momento da avaliação escrita, verificou-se a disponibilidade do candidato para o cumprimento das atividades do programa conforme a oferta de vagas. Os critérios de classificação foram a disponibilidade, ser o professor mais novo e com menor tempo de conclusão da licenciatura.

Em 2018, foram ofertadas 130 vagas que foram ampliadas para 132, por meio de errata que acrescentou uma vaga para Matemática e uma para Português, ampliando para 132 as vagas ofertadas. Vejamos:

---

<sup>38</sup> BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 19-42. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>

Gráfico 15 - Programa de Residência Docente em 2018



Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico expõe que foram realizadas 234 inscrições para as 132 vagas disponíveis, aproximadamente 1,77 candidatos por vaga. Dos inscritos, apenas 71 participantes compareceram para realizar a prova escrita, sendo aprovados 70 candidatos. Dos 70 selecionados e aptos para realizarem a matrícula, somente 67 professores efetivaram e iniciaram o programa.

As disciplinas de Matemática, Português, Educação Física, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Inglês e Educação Infantil foram as que mais obtiveram residentes matriculados e também foram as que tiveram mais ofertas de vagas; logo, as que tiveram mais inscritos.

Na área IV<sup>39</sup> houve entre 15 e 14 inscritos, mas somente quatro alunos em ambas as disciplinas que compõem a Área IV assinaram compromisso com o programa.

A disciplina de Química ofertou cinco vagas, recebendo dois inscritos, mas nenhum chegou sequer realizar a prova de seleção, sendo a única disciplina sem residentes no PRD-CPII de 2018.

<sup>39</sup> Composta pelas disciplinas Geografia e História.

Dos residentes que iniciaram o programa em 2018, três já haviam finalizado a especialização até o momento da coleta de dados deste trabalho, sendo um de cada disciplina a seguir: Biologia, Português e Inglês.

Mas, mesmo com as alterações que o programa sofreu, ele ainda tem como prioridade os professores recém-formados e mais novos<sup>40</sup>, o que o caracteriza, ainda, como um programa direcionado à formação continuada inicial. O termo **formação continuada inicial**, aqui descrito, faz sentido porque, geralmente, é a primeira formação continuada de caráter profissionalizante dos residentes, devido ao mesmo ser constituído por recém-formados.

Desta feita, ressaltamos que no relato de diferentes documentos do programa, tais como o Anuário, os editais e a proposta pedagógica há certo silenciamento em relação ao objetivo do programa ser destinado aos novos docentes, uma vez que o critério de seleção de recém-formado permaneceu praticamente em todos os editais. Contudo, inferimos que o PRD-CPII vem formando os residentes para lidar com a relação com os pares, pois a recepção e o acolhimento são maneiras de estreitar as relações profissionais mediante essa iniciativa sistemática do professor iniciante. Segundo descreveu Freire (2011), na educação trabalhamos com pessoas, e o modo como se recebe um professor impacta as suas primeiras impressões. Todo começo tende a ser uma ocasião difícil, entretanto não é um ponto problemático, como destaca Lima (2004). Assim, quando um professor ou grupo de professores tem apoio por parte da instituição em que trabalha e dos pares, isso se reflete no seu desenvolvimento profissional e no seu trabalho docente.

**No ano de 2019** o PRD-CPII não passou por alterações na sua organização funcional. O que houve de mudanças foram as ferramentas de seleção previstas no Edital nº 01/2019 – PROPGPEC. Não houve mudanças no desenvolvimento do Programa, mas sim na forma de selecionar os candidatos.

Nesse edital, o processo contou com 2 (duas) etapas, sendo a primeira uma prova escrita e a segunda uma entrevista. Ambas as fases têm cunho eliminatório, sendo necessário obter a nota mínima em cada etapa, que é 7,0 e, igualmente, a média para aprovação é 7,0.

O quantitativo de vagas ofertadas foi de 76, e acreditamos que tal fato ocorreu devido à alteração nos moldes da seleção, o que demandou uma organização maior dos sujeitos envolvidos na seleção.

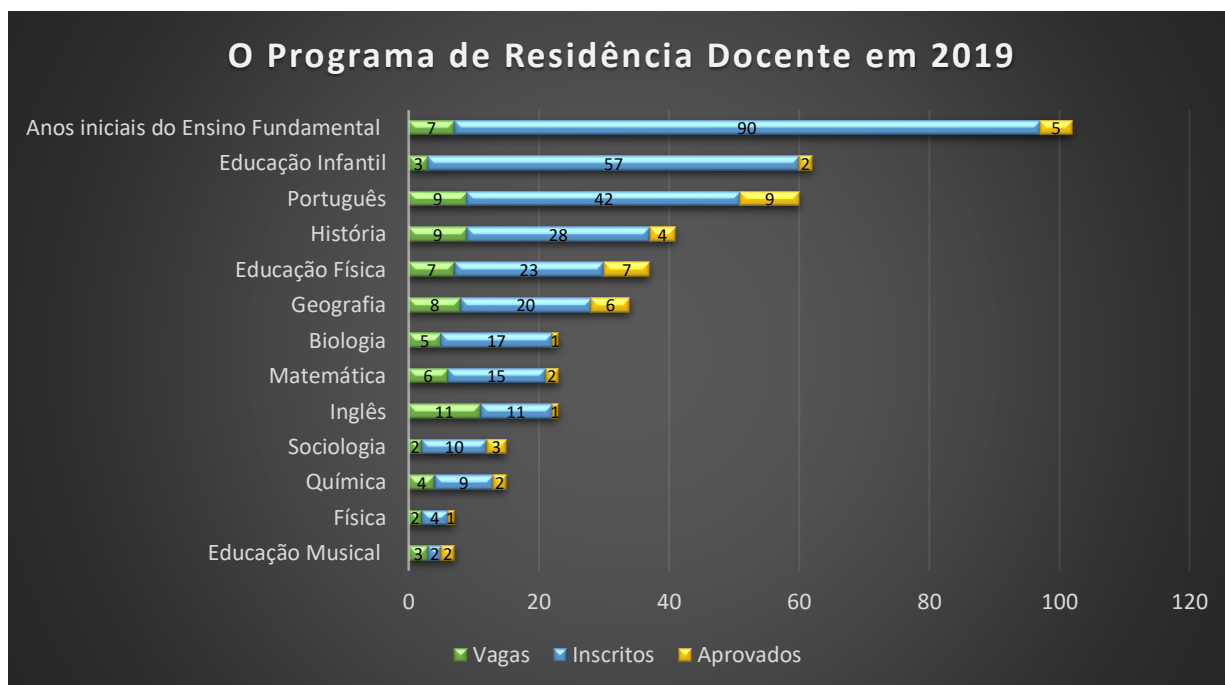
Para o preenchimento das 76 vagas, foram realizadas 328 inscrições, e foram selecionados 45 professores — sendo o menor número de matrículas já realizado em todos os

---

<sup>40</sup> Com menor idade.

anos de execução do programa. Os dados abaixo apresentam os dados parciais do PRD de 2019, pois os profissionais se encontram em processo de profissionalização, com previsão de finalizarem o programa em junho de 2020 (os que o concluírem no período de dozes meses).

Gráfico 16 - Programa de Residência Docente em 2019



Fonte: Elaborado pela autora.

As áreas que tiveram o maior número de inscritos foram: Anos Iniciais do Ensino Fundamental (90 inscritos), Educação Infantil (57 inscritos) e Português (42 inscritos). Entretanto, a disciplina que teve mais aprovados foi Português (9 aprovados), seguida de Educação Física (7 aprovados) e Geografia (6 aprovados).

Todos os aprovados realizaram a sua matrícula no PRD, não tendo sido identificado, até a finalização desta pesquisa, nenhum desistente, com base nas entrevistas realizadas com o coordenador geral do programa e com o coordenador da pós-graduação do CPII.

Mediante o exposto, nos oitos editais que analisamos do Programa de Residência Docente, a demanda de inscritos para realizarem a especialização vai além do que o CPII conseguiu ofertar. O que corrobora a carência e a necessidade de programas de formação continuada para professores iniciantes (pós-formação inicial *versus* inserção na carreira docente e formação continuada), que auxiliem na construção da sua profissionalidade docente, e o programa continua a apresentar o movimento político de se configurar como uma proposta formativa pública e com diferenciais epistemológicos para a formação de professores relevantes.



## **CAPÍTULO 5 A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA DOCENTE**

O presente capítulo busca compreender como o Programa de Residência Docente do CPII, uma experiência de formação continuada que prioriza professores iniciantes, vem contribuindo para o percurso e constituição da profissionalidade docente, tendo como referência as Produções Acadêmicas Finais (PAF) dos participantes.

Buscamos entender quais os elementos necessários para uma formação continuada de professores que contribuem para a constituição do ser docente e a diferencia das demais profissões. Temos como objetivo assinalar quais as abordagens que vêm sendo apresentadas nos PAFs dos Residentes do PRD do Colégio Pedro II e qual a sua relação com as dimensões constitutivas da profissionalidade docente.

A profissionalidade docente não é um processo rígido e finito, muito pelo contrário, ela necessita ser construída (vir a ser), e está unida a uma determinada realidade histórica (organização social do trabalho), de uma sociedade (trabalho social). Igualmente não deve ser direcionada à realização de um trabalho tecnicista, voltado a atender demandas de um sistema educacional que, na grande maioria, prioriza os treinamentos práticos e as ações sem reflexão. As atividades correspondentes ao ato de ensinar, obtidas na formação inicial e continuada, as experiências vivenciadas no decorrer do seu trabalho como professor, as expressões utilizadas e formas como trabalha, o domínio dos conhecimentos específicos da sua profissão, a maneira como o professor age diante das demandas sociais internas e externas à escola, a constituição de uma identidade profissional, todos esses elementos são vertentes da profissionalidade docente.

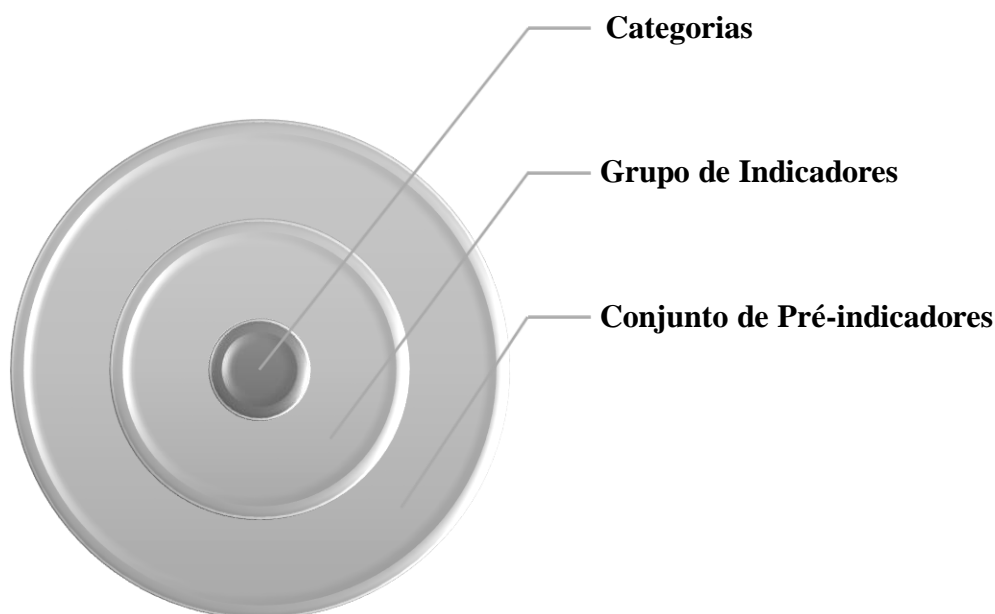
Assim, dialogaremos com os Produtos Acadêmicos Finais (PAFs) e com o referencial teórico estabelecendo relações com aspectos de construção da profissionalidade docente para a educação básica, contexto foco do programa de residência em questão. Como dito, a partir da análise de resumos e partes dos PAFs identificamos oito categorias, sendo elas: 1 - Ensino de conteúdo; 2 - Relação professor-aluno; 3 - Abordagem interdisciplinar; 4 - Produção de Recursos Didáticos; 5 - Relação escola e sociedade; 6 - Práticas de ensino inclusivas; 7 - Reconhecimento do trabalho docente e 8 - Experiência de propostas pedagógicas.

Para chegarmos às categorias acima descritas, os dados foram analisados utilizando uma técnica minuciosa — por se tratar de um grande volume de dados — que nomeamos de categorial e que teve como caminho para a análise os seguintes passos: leitura de todo o material, seguida da organização por área/disciplina e ano de publicação.

Após essa organização realizamos uma releitura avaliativa que nos apontou partes de dados semelhantes que chamamos de **conjunto de pré-indicadores**. Com essa organização foi necessária uma nova releitura avaliativa, que proporcionou a conjunção dos pré-indicadores em conjuntos menores, que denominamos **grupos de indicadores**. Após mais uma releitura avaliativa dos grupos de indicadores, nos certificamos de que juntos eles condizem com as **categorias** que elegemos.

Esse processo de análise pode induzir a uma fragmentação de uma dada realidade, podendo levar o leitor, apressado, a deduzir que não estamos seguindo o método proposto para esta pesquisa — Materialismo Histórico Dialético —, mas esse movimento se faz necessário para uma melhor interpretação dos dados de uma determinada realidade histórica e em movimento, para a compreensão dos fenômenos pela sua pseudoconcretividade (KOSIK,1976). A imagem abaixo representa o trabalho realizado no decorrer das análises:

Figura 6 - Caminho de análise e constituição das categorias



Fonte: Elaboração própria.

Esse processo de decomposição nos permitiu analisar os dados levando em consideração o que o pensamento dos residentes, expresso em palavras e ações e materializado na escrita, quer nos dizer sobre a constituição da sua profissionalidade no programa, pelo sentido do seu trabalho docente (VIGOTSKI, 2003).

A constituição dessas categorias não tem como objetivo simplesmente descrever o que os PAFs desses professores trazem, por si sós; buscamos ir além das descrições desses dados. Realizamos, então, uma análise das diferentes formas de se profissionalizar partindo do trabalho docente dos residentes, buscando entender como ocorre esse processo. Procuramos, ainda, entender a correlação existente entre elas, pois a construção da profissionalidade envolve um movimento que se constitui de múltiplas relações, e é partindo dessas relações existentes entre as categorias que poderemos descrever adequadamente as contribuições do PRD-CPII para a formação e construção da profissionalidade docente nos seus pormenores, ou seja, na sua materialidade.

### **5.1 Ensino de conteúdo**

A categoria Ensino de conteúdo foi a maior e mais extensa das categorias encontradas. Poderíamos afirmar que ela está em todas as produções analisadas, pois de certa forma as propostas dos PAFs caminharam sempre, em sua maioria, no sentido de busca de melhorias sobre como se ensinar algo. Mas usamos como critério de classificação a centralidade e o foco principal das pesquisas estudadas.

Como categoria — Ensino de conteúdo — ela, por si só, poderia direcionar o leitor a classificá-la como uma tendência pragmática, ou um fazer prático, porém não é essa a base que esse elemento nos aponta no PRD-CPII. Ao mesmo tempo, ela desvela a forte marca do modelo científico-cultural, já discutido por nós, que ao longo dos anos tem influenciado os processos formativos, marcadamente dos professores de áreas curriculares específicas que dão primazia ao domínio do conteúdo e que têm definido o ser docente. Porém, após a leitura de todo o material (PAFs), foi possível problematizar que mesmo os residentes sentindo necessidade de dominar um determinado conteúdo eles vão além de uma formação conteudista e pragmática, pois ao proporem a temática para os seus PAFs ampliam o nosso olhar para ver que eles foram muito além da prerrogativa de que basta dominar um conteúdo para ser um bom profissional. Eles nos mostram que é necessário que esse ensino tenha um significado para o aprendiz, e que, além do embasamento teórico, é necessário fazer a junção prática do conteúdo com a vivência do aluno para que a aprendizagem seja significativa. Os conjuntos de pré-indicadores e grupos de indicadores que nos levaram à constituição da categoria Ensino de conteúdo, os quais apareceram claramente nos trabalhos (vide anexo) analisados em nossa pesquisa, estão descritos no quadro abaixo.

Quadro 19 - Categoria Ensino de conteúdo

Pré- indicadores	Indicadores	Categoria
1. O ensino da cartografia; 2. Conceitos básicos de Física; 3. Os conceitos de processos migratórios de região e migração; 4. Conceitos da estatística; 5. Adição de números inteiros; 6. Equações lineares, matrizes e contextualização de matrizes; 7. Estudo de funções; 8. Movimentos de translação, contração, expansão e reflexão ao longo dos eixos cartesianos; 9. Conceitos relativos ao tema água; 10. O ensino da cinemática e da conservação da energia mecânica; 11. O ensino de magnetismo; 12. Mapas conceituais no ensino da química; 13. Conceito de estigma, estereótipos; 14. A simetria e suas transformações; 15. Os conceitos vistos nas transformações isométricas com a Matemática; 16. Estudo da função; 17. Conteúdos referentes às funções afins; 18. Ensino e aprendizagem de probabilidade; 19. Conhecimento dos diferentes grupos do reino animal; 20. O ensino da tabela periódica dos elementos químicos; 21. Ensino da linguagem cartográfica; 22. Ensino patrimonial e a valorização da cultura; 23. Conceito de potenciação com números naturais; 24. O ensino conceitual da energia mecânica; 25. Os processos de transformação das unidades de medidas; 26. A compreensão sobre as unidades de medidas; 27. Ensino de gramática; 28. Funções sintáticas; 29. Domínio da investigação gramatical; 30. Revisão de conteúdo; 31. Domínio de conteúdos básicos; 32. Conhecimento das Matrizes de Referência; 33. Conteúdos necessários; 34. Conteúdo específico; 35. Compreensão de matéria; 36. Absorção dos conteúdos propostos; 37. Conteúdo do 3º bimestre; 38. Aplicação do conteúdo; 39. Conteúdo programático de Geografia; 40. Conteúdos referentes os conceitos; 41. Conteúdos básicos do ensino fundamental; 42. O ensino do Futsal; 43. Os conteúdos de Juros Compostos e as Funções Exponenciais; 44. Trigonometria;	1. Ensino de História; 2. Conteúdo da Educação Física; 3. Ensino de Geografia; 4. Conteúdo de Química. 5. Ensino da Matemática; 6. Conteúdo de Biologia 7. Ensino de Física; 8. Conteúdo de Português; 9. Ensino de Sociologia; 10. Conceitos.	<b>Ensino de conteúdo</b>

Fonte: Elaboração própria, com base na análise dos PAFs dos residentes.

O ensino de conteúdo vem apontando o compromisso ético e profissional dos professores em realizar o seu trabalho, ou seja, a sua responsabilidade em ensinar algo a alguém. (ROLDÃO, 2005) Os trabalhos vêm sinalizando a necessidade desses residentes se capacitarem para realizar um trabalho que desenvolva nos alunos um pensar crítico e autônomo.

Podemos inferir que no programa de Residência Docente, no ensino de conteúdo, há a tentativa de realizar uma prática ampla — que visa ao cumprimento de prerrogativas da profissão docente — como a execução de um currículo a ser ensinado pelo professor e aprendido pelo aluno, aliada a uma necessidade formativa profissional para desenvolver um trabalho que esteja ligado ao ato de ensinar algo a alguém, e esse ensinar, é lógico, está ligado

a um determinado conceito/conteúdo que não foca somente no domínio conceitual, mas está sempre relacionado a uma vivência, algo que o aluno experimenta, que está ligado à sua realidade. Assim, essa categoria procura mesclar o conceito, a ciência e a vivência do aluno para que ele tenha realmente uma aprendizagem efetiva.

A categoria nos chamou atenção, pois o destaque não está sendo dado à prática docente, mas à necessidade de o professor pesquisar e refletir sobre o seu ser profissional, o que se reflete na realização do seu trabalho. Trabalho esse que deve ensinar uma temática e ao mesmo tempo contribuir para a formação do sujeito. O ensino de conteúdo vem sendo o caminho que os residentes percorrerem, como sinaliza o PAF 810/2014 de Biologia, que aborda o conteúdo “água” com o recorte para as formas de tratamento que ela passa antes e após o seu uso, e que contou com uma saída de campo para a Estação de Tratamento de Água do Guandu- RJ. O residente, no seu trabalho docente e de formação continuada, abordou “[...] o ensino das etapas de tratamento da água com o objetivo principal de trabalhar **o conceito** na sala de aula com os alunos e depois levá-los a vivenciar o conteúdo na prática [sic]” (PAF 810/2014, grifo nosso).

O professor avança, pois não ficou só no conteúdo, mas contribuiu para a formação básica de um cidadão sobre o uso adequado da água e do seu descarte, o que gera melhoria do trabalho realizado pelas usinas de tratamento de esgoto e para toda a sociedade.

O residente, quando destaca o ensino de conteúdo nos PAFs, traz elementos para que interpretemos essa categoria levando em consideração as variáveis ensino de conteúdo e formação do sujeito. Os professores reconhecem a importância dos conteúdos, mas vêm sinalizando que os conteúdos, por si sós, não geram conhecimento e, logo, não formam e nem preparam os alunos para a vida.

Como destaca o residente no PAF1018/2013, que aborda o ensino do Futsal,

Ensina-se não só pelas respostas dadas, mas principalmente pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada. O aluno como sujeito do processo de aprendizagem, onde a partir de um conhecimento prévio, o mesmo redescobre e aumenta sua gama de possibilidades e uma postura mediadora do professor, onde a função é a de promover o acesso do aluno aos **conteúdos**, ligando com experiências concretas deles e de outros, proporcionando uma análise crítica e uma educação mais democrática! (PAF1018/2013, grifo nosso).

Essa categoria aborda a necessidade desses residentes se profissionalizarem para lidar com um dos desafios da profissão docente, o ensino de conteúdo, e que a execução do seu trabalho possa ir além do que já está posto, ou seja, ensinar apenas conceitual e cognitivamente um conteúdo, gerando conhecimento e contribuindo para a emancipação dos

seus alunos. Essa afirmação pode ser exemplificada no PAF 90/2016, que tem como tema **Principais conceitos da estatística através de problemas contextualizados** da disciplina de Matemática, quando o residente descreve que “ser professor é mais que transmitir conhecimentos, quanto maior a interação do aluno mais fácil se torna a assimilação, mais sólida se torna a abstração, mais significativa se torna a aprendizagem. Ser aluno é bem mais que ser mero expectador em sala de aula” (PAF 90/2016).

A declaração do residente nos remete a uma profissionalização que vem auxiliando o professor na execução e cumprimento das prerrogativas do trabalho docente, pois o ensino de conteúdo, presente no currículo da educação básica, tem como finalidade garantir uma formação comum a todos em nível nacional. Os ensinamentos de conteúdo vêm gerando conhecimentos, desenvolvendo aprendizagens, atitudes e valores que constituem um pensamento crítico.

Dessa forma o professor não busca o programa porque não domina um determinado conteúdo, mas está em busca de profissionalizar os seus mecanismos de ensino, como sinaliza Contreras (2002, p. 74): “são dimensões do seu fazer profissional nas quais são definidas as aspirações com respeito à forma de conceber e viver o trabalho de professor, ao mesmo tempo em que se inscreve a forma de dotar a realização do ensino de conteúdo concreto”.

Atrelada a esses aspectos está a dimensão ética que constitui a profissionalidade docente (CRUZ, 2017) e é representada nos trabalhos dos residentes, haja vista que há um comprometimento desse professor em realizar um bom trabalho quando busca o programa. O professor está se profissionalizando para que possa cumprir com o objetivo da educação básica que é formar o sujeito para o exercício da sua cidadania e garantindo a aprendizagem, podendo ou não o aluno dar continuidade nos seus estudos, mas para que possa exercer um trabalho, em síntese, o seu projeto de vida pessoal, social e profissional (LDB 9.394/1996).

Todavia, para que todo esse processo de ensino e aprendizagem ocorra, é necessário um estreitamento de laços entre aluno e professor, que se destaca na segunda categoria que encontramos, que é a Relação professor-aluno, que abordaremos a seguir.

## **5.2 Relação professor-aluno**

A profissionalidade docente está ligada a conhecimentos, ações e comportamentos próprios do trabalho docente. E a relação professor-aluno se destacou nas pesquisas dos residentes como a segunda categoria relevante. Em alguns PAFs da pesquisa ela aparece como sendo a centralidade e em outras ela está ligada à categoria Ensino de conteúdo.

O trabalho docente teve, durante vários anos, um viés autoritário, com imposições e castigos severos aos alunos, como o uso da palmatória e o ensino de conteúdos como sendo verdades únicas e imutáveis. A abolição do autoritarismo e da visão de que o professor é o detentor de todo o saber fez-se necessária devido às mudanças sociais e históricas por que a sociedade passou e está passando por ser dialética, como evidenciam Marx e Engels (1999, p. 70),

A história nada mais é do que a sucessão de diferentes gerações, cada uma das quais explora os materiais, os capitais e as forças produtivas a ela transmitidas pelas gerações anteriores; ou seja, de um lado prossegue em condições completamente diferentes a atividade precedente, enquanto de outro lado, modifica as circunstâncias anteriores através de uma atividade totalmente diversa.

A forma como o professor se relaciona com o aluno é importante, pois uma boa relação entre as partes favorece o processo de ensino e aprendizagem. Durante a realização do trabalho docente, existe troca de conhecimentos, informações e experiências entre os sujeitos envolvidos. Os residentes sinalizam que essa relação é essencial no seu trabalho e no PRD-CPII eles buscam a construção da profissionalidade nessa dimensão quando destacam: o desinteresse dos alunos, a necessidade de estimulá-los e incentivá-los a redescobrir o prazer em aprender. O quadro abaixo descreve o processo de tratamento dos dados até a chegada à categoria relação professor-aluno.

Quadro 20 - Categoria Relação professor-aluno

Pré - indicadores	Indicadores	Categoria
1. Deficiência múltipla; 2. Práticas de ensino; 3. Práticas docentes; 4. Ensino-aprendizagem; 5. Interesse; 6. Desinteresse; 7. Estimular à busca do aprendizado; 8. Atratividade; 9. Resistência dos alunos a novos conteúdos; 10. Aceitação do novo conteúdo.	1. Motivação 2. Interesse pela disciplina 3. Incentivo a aprendizagem 4. Processo de ensino e aprendizagem 5. Cuidar e educar	<b>Relação            Professor/aluno</b>

Fonte: Elaboração própria, com base na análise dos PAFs dos Residentes.

Foi nos PAFs que os residentes destacaram esse aspecto da profissionalidade docente que eles buscaram aperfeiçoar no programa. A relação professor-aluno destaca a importância de o professor em motivar os alunos a estabelecer vínculos com o conhecimento e com o

processo de estudar, pela escuta atenta do que eles trazem e pelo diálogo entre os sujeitos, que tem um peso importante na relação que o professor-aluno constrói no ensino e aprendizagem num contexto horizontal de relação. Antunes (2002) destaca o que ocorre quando não há uma boa relação entre professor-aluno e o professor

[...] entra na sala de aula acreditando que é o único conhecedor da verdade, despeja a matéria sem se preocupar com o que aluno já conhece sobre o assunto. Esse tipo de docente parece uma cascata de conhecimentos, não se preocupa como o aluno interpreta a informação que ele passa, ou seja, de que forma a afirmação chega até o aluno, pois, ele ignora o conhecimento de mundo que o aluno traz consigo. (ANTUNES, 2002, p. 57)

A relação professor-aluno é uma das causas de os estudantes não conseguirem estabelecer uma analogia entre o ensino de conteúdos científicos e o conhecimento que eles já possuem, fazendo com que eles não entendam o porquê e o para que aprender determinado conteúdo, gerando desinteresse e resistência à introdução de novos conteúdos, e, assim, comprometendo o processo de ensino e aprendizagem.

Os residentes destacaram nos PAFs que a relação professor-aluno é importante por ser uma forma a atender às necessidades de aprendizagem dos alunos, quando descrevem, em suas produções, que partem desse eixo, como o PAF2.438/2016:

Este produto final tem como base: Moura (2002), que encontra, na **relação entre professor e aluno**, interações que negociam significados; Pereira e Silva (2008), que ressaltam o desenvolvimento da ética e da cidadania na instituição escolar; e Zenaide (2003), que fala sobre os fenômenos da violência a partir dos conceitos ética e cidadania; além dos documentos legais (Lei 9394/96, Estatuto da Criança e do Adolescente, Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica) que defendem a formação para a cidadania (PAF 2.438/2016, grifos nossos).

Assim o PAF 1.913 (2015) corrobora a importância que tem, como metodologia, a pesquisa-ação sobre a influência das boas relações no contexto escolar.

Mais da metade dos alunos demonstrou ter pouco ou regular interesse pelas aulas, e os professores e o ambiente de sala de aula foram citados por um número significativo dos estudantes como fundamentais para a determinação do interesse pela matéria e, conseqüentemente, pelas aulas. [...] e o professor como único falante (PAF 1.913/2015).

O PAF 1.913 (2015) frisa a necessidade de “[...] construir bons relacionamentos é fundamental para melhorar as condições de aprendizado.” As relações professor-aluno, professor-professor, professor-gestores, professor-comunidade são uma especificidade do trabalho docente, já que o homem se constitui das relações individuais e coletivas (CURADO SILVA, 2018). Sem as relações entre professor-aluno não há aprendizagem e nem



desenvolvimento e evolução humana, pois o trabalho produz elementos que geram novas necessidades e partindo delas se constroem novas criações, sendo um procedimento inacabável e sem fim (MARX, 1996).

A relação professor-aluno integraliza a constituição da profissionalidade no PRD-CPII, quando nos PAFs os professores descrevem estratos dessa importante categoria que dá continuidade a outras especificidades da profissionalidade docente, por exemplo, do professor polivalente nos anos iniciais do ensino fundamental, como destaca Cruz (2017, p. 188),

Nesse sentido, permite perceber a afinidade dos alunos e alunas com algumas áreas de conhecimento, para assim explorar essa potencialidade, integrando-a aos conhecimentos das outras áreas e motivando-os no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. Permite ainda “dosar”, segundo suas falas, os conteúdos em termos de ciclos de estudos, tendo em vista as especificidades das turmas em que lecionam.

Dessa forma a relação professor-aluno deve estar internalizada nas dimensões que permeiam todo o trabalho docente como: o objetivo de se ensinar um determinado conteúdo, as esferas sociais, políticas, religiosas e científicas que vai abranger, as ações que o professor, como profissional, vai utilizar e os recursos didáticos que complementarão o seu trabalho.

A esse respeito os residentes sinalizam a importância desses estruturantes que perpassam toda a categoria relação professor-aluno:

Esta iniciativa procura resgatar a participação dos alunos nas aulas de Química, promover o maior interesse pelas descobertas científicas, assim como analisar, descrever e utilizar o censo crítico para as questões voltadas ao uso da Química no cotidiano [sic] (PAF 881/2013).

Nesse extrato o professor destaca que o seu objetivo tem estreita relação entre aluno e professor com o ensino de um conteúdo que adentrou as esferas sociais e científicas, com a participação dos alunos em debates sobre a utilização da Química no dia a dia. Partindo dessa interpretação, é possível afirmar a importância das relações humanas para o seu amplo desenvolvimento como sendo um elemento central do fazer pedagógico de uma instituição escolar. (BATISTA NETO, 2006).

A relação entre professor-aluno permite ainda ao professor direcionar o seu trabalho de modo a atender às necessidades de aprendizagem dos alunos, explorando as suas afinidades e gostos a uma área de conhecimento ou interesse e assim garantir a pertinência do seu trabalho em relação à aprendizagem dos seus estudantes, como destaca o PAF 1.036 (2014): “Constatou-se que alunos e professores tendem a respeitar e aceitar o trabalho

realizado desta forma ao compreenderem seu impacto no grau de interesse e dedicação dos alunos durante as atividades desenvolvidas.”

A figura abaixo faz uma representação desse movimento de busca pela profissionalidade no PRD-CPII até aqui destacada pelos residentes.

Figura 7 – Constituição dos estruturantes da profissionalidade docente no PRD-CPII



Fonte: Elaboração própria.

Com essa relação estreita entre as características da categoria do ensino de conteúdo e da relação professor-aluno como afirmação da função docente que marca a construção da profissionalidade docente, estabelecemos a articulação com a escolha pelos residentes de uma abordagem e um princípio metodológico para desenvolver o seu trabalho agora refletido num espaço formativo peculiar de uma residência: a eleição da interdisciplinaridade, que será detalhada a seguir.

### 5.3 Abordagem interdisciplinar

A abordagem interdisciplinar é a terceira categoria que encontramos como estruturante da constituição da profissionalidade docente no PRD-CPII. Ela ganhou evidência nas produções dos residentes, partindo do ensino de conteúdos que envolvem uma relação de duplo desenvolvimento. Foi destacado que para a eficiência desse par dialético (ensino de conteúdo e relação professor-aluno) é necessário o rompimento do ensino fragmentado. Como destaca o PAF 1.870/2014, que critica a aprendizagem na disciplina de Educação Física de modo fragmentado:

A crítica à fragmentação do conhecimento e à organização curricular gerou propostas, principalmente a partir do final da década de 1960, como a interdisciplinaridade, para superar a fragmentação e a especialização do conhecimento. A Educação Física escolar brasileira também passou por um processo de questionamento de seus objetivos, com maior ênfase na década de 1980, onde surgiram sistematizações e metodologias para superar o paradigma da aptidão física, como o conceito de cultura corporal enquanto conhecimento a ser tratado na escola [sic] (PAF 1.870/2014).

Dessa forma, os residentes vêm afirmando que nenhuma ciência ocorre isoladamente, é necessário o diálogo com as demais áreas de conhecimento, promovendo a integridade do ensino e da aprendizagem. Foi encontrada nos PAFs a categoria **Abordagem interdisciplinar** pelo conjunto de pré-indicadores, seguida do grupo de indicadores que constituíram a categoria em análise, representada no quadro abaixo.

Quadro 21 - Categoria Abordagem interdisciplinar

Conjunto de Pré - indicadores	Grupo de Indicadores	Categoria
1. <b>Interdisciplinaridade;</b> 2. Desconstrução de disciplinas rígidas; 3. Integridade; 4. Motivação/prazer em aprender; 5. Saber fragmentado; 6. Ensino (des)contextualizado; 7. Cooperação; 8. Conhecimento Prévio; 9. Debates; 10. Reflexão; 11. Limites e possibilidades.	1. Construção do Conhecimento não fragmentado 2. Aprendizagem significativa 3. Um pedagógico integrado 4. Formação polissêmica	<b>Abordagem Interdisciplinar</b>

Fonte: Elaboração própria, com base na análise dos PAFs dos residentes.

A abordagem interdisciplinar indica movimento/interação entre duas ou mais disciplinas. Como destaca Cobo Suero (1986, p. 18-19),

A palavra interdisciplinaridade evoca a "disciplina" como um sistema constituído ou por constituir, e a interdisciplinaridade sugere um conjunto de relações entre disciplinas abertas sempre a novas relações que se vai descobrindo. Interdisciplinar é toda interação existente dentre duas ou mais disciplinas no âmbito do conhecimento, dos métodos e da aprendizagem das mesmas. Interdisciplinaridade é o conjunto das interações existentes e possíveis entre as disciplinas nos âmbitos indicados.

É essa uma das buscas dos residentes docentes, no seu processo de profissionalidade, quando sinalizam a necessidade de trabalhar/aperfeiçoar essa abordagem para a realização de um trabalho que torne seus alunos emancipados, como pontua o PAF 2380/2014.

A motivação para a realização de uma proposta interdisciplinar foi por acreditarmos que os conhecimentos escolares estão interligados e por crermos que a escola deve buscar promover conexões entre os diversos saberes, a fim de propiciar a formação integral dos alunos (PAF 2380/2014).

A escrita do residente exprime uma percepção de que a formação dos alunos rompe as paredes da sala de aula e esse desenvolvimento “humano” não ocorre em partes, mas em uma totalidade. A nossa interpretação é reafirmada por Fazenda (2002, p. 14, 19):

[...] além do desenvolvimento de novos saberes, a interdisciplinaridade na educação favorece novas formas de **aproximação da realidade social** e novas leituras das dimensões socioculturais das comunidades humanas. [...] A lógica que a interdisciplinaridade imprime é a da **invenção, da descoberta, da pesquisa, da produção científica**, porém gestada num ato de vontade, num desejo planejado e construído em liberdade.

Em alguns registros dos residentes, identificamos a Abordagem Interdisciplinar como um foco pedagógico que aborda questões de naturezas curricular, de ensino e de aprendizagem escolar. Já outros PAFs têm um foco epistemológico, pois são pautados na produção, reconstrução e socialização do saber e os paradigmas que o perpassam e mediam o aluno e sua realidade, e embora esses dois eixos possam se complementar eles apresentam características distintas (THIESEN, 2008), mas ambos expressam o compromisso profissional do professor com seu trabalho docente. Essa explicação fez-se necessária, já que a interdisciplinaridade ainda é um tema de difícil compreensão e ainda pode provocar dúvidas.

O extrato do residente docente presente no PAF 2.386, abaixo descrito, exemplifica o uso da Abordagem Interdisciplinar partindo do foco pedagógico para o epistemológico de modo complementar:

O uso de canções como recurso pedagógico numa turma de 1º ano do Ensino Fundamental: promovendo a interdisciplinaridade O presente trabalho apresenta as contribuições de uma proposta de trabalho interdisciplinar na alfabetização, fazendo uso da música como recurso pedagógico para **incentivar a leitura e a escrita**, bem como o desenvolvimento integral dos educandos (PAF 2.386/2016, grifos nossos).

Abordagem Interdisciplinar partindo do foco epistemológico PAF 2.017/2018,

Considerou-se que o desenvolvimento do raciocínio lógico pelo jogo de caráter interdisciplinar contribuiu significativamente nas **ações que os alunos levarão para a vida em sociedade**, tais como aprender a se organizar coletivamente, perceber as diferenças e semelhanças entre os objetos, criar estratégias e atender às regras estabelecidas (PAF 2.017/2018, grifos nossos).

Abordagem Interdisciplinar partindo do foco pedagógico PAF 537/2018,

O baixo rendimento de turmas do 7º e 8º anos de duas escolas municipais de Nova Iguaçu incitou-nos a buscar uma maneira de a disciplina Incentivo à Leitura e Produção Textual – ILPT, oferecida nessa rede, contribuir em sua prática com ações que levassem à **melhoria desse quadro**. [...] Nosso trabalho apresenta um relato das ações desenvolvidas em sala de aula, apoiadas no estudo do léxico em uma perspectiva interdisciplinar, com vistas à **melhoria da aprendizagem** a partir do fortalecimento das habilidades de leitura e de compreensão do sentido do texto em diferentes disciplinas (PAF 537/2018, grifos nossos).

Assim, o saber científico/curricular construído pelos professores da educação básica que realizam o PRD-CPII constitui a base que acopla a noção da abordagem interdisciplinar favorecendo um ensino de conteúdo — em alguns casos sendo utilizada como ligação entre as disciplinas — pautado em uma relação professor- aluno e aluno-professor que pensa no outro e proporcionando uma aprendizagem significativa e global do sujeito.

Após o professor ter escolhido uma abordagem pedagógica e epistemológica de ensino (categoria de ensino de conteúdo) e avaliado a importância da relação professor-aluno (segunda categoria), ele vai refletir e produzir algo que seja voltado para a sua realidade profissional, levando em conta as outras categorias. Isso vai gerar a terceira categoria (produção de material didático/recursos didáticos) pertinente ao seu trabalho, elemento que detalharemos no próximo subitem.

#### **5.4 Produção de Recursos Didáticos**

A produção de recursos didáticos constitui a nossa quarta categoria, e desvela que os recursos didáticos são instrumentos que os professores residentes, de forma autônoma, manejam em seu trabalho docente, e que auxiliam na construção sólida de sua profissionalidade.

Os recursos didáticos, quando bem utilizados, tendem a tornar a aula mais envolvente, diferentemente dos recursos tradicionais — quadro, giz e livros — quando utilizados no formato do ensino tradicional. Os residentes sinalizam a necessidade de mudanças nos recursos didáticos utilizados na educação devido aos novos e crescentes desafios da atual geração, que nunca antes teve tanto contato com novas tecnologias e fontes de acesso ao conhecimento. É essa necessidade de romper com o ensino tradicional, pautada pela ação reflexiva e pesquisadora do fazer pedagógico, que se destaca nas produções dos residentes, representadas no quadro categórico abaixo.

Quadro 22 - Categoria Produção de Recursos Didáticos

Pré - indicadores	Indicadores	Categoria
1. Atividades lúdicas; 2. Material lúdico; 3. Aplicação/Produção de jogos; 4. Processo de ensino-aprendizagem; 5. Intervenção Pedagógica; 6. Compreensão dos conteúdos pelo lúdico; 7. Consolidando conceitos; 8. Auxílio na aprendizagem dos conteúdos; 9. Uma educação por descoberta; 10. Materiais didáticos; 11. Prática de ensino; 12. Facilitador da aprendizagem; 13. Aulas mais interessantes; 14. Ludicidade; 15. <i>Materiais didáticos táteis</i> ; 16. Recurso(s) que auxilia(m) docentes e discentes; 17. Músicas; 18. Jogos cooperativos; 19. Jogos Interdisciplinares; 20. Jogos educativos; 21. Dinâmicas; 22. Recurso audiovisual.	1. Recurso didático 2. Aprender e refletir sobre um tema/conteúdo proposto 3. Produção/ aplicação de ações didático-pedagógicas 4. Modelos didáticos 5. Estratégia lúdica	<b>Produção e uso de Recursos Didáticos</b>

Fonte: Elaboração própria, com base na análise dos PAFs dos residentes.

Os residentes nos sinalizam a importância da autoprodução de recursos didáticos, sendo os recursos destacados como importantes auxiliares no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e do ser profissional produtor de conhecimento, como destacado no PAF 710/2018.

Este trabalho não parte das acusações, mas das possíveis propostas que têm arejado o domínio da investigação gramatical seja no seio da universidade seja no território da escola básica, para propor uma aplicação mais produtiva do conhecimento milenar da gramática. O ponto de partida é a análise do currículo mínimo comum elaborado para as escolas da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Nesse documento, sobretudo no que se refere à abordagem do ensino de gramática no 1º ano do Ensino Médio, sugere-se que haja um tratamento mais específico com os processos de formação de palavras para aquela série, mas não são postos os meios para que haja uma apreensão mais lúdica desse conteúdo. Observada essa falha, propõe-se aqui que o estudo dos processos de formação de palavras seja ancorado na resolução de jogos, uma vez que esse tipo de estratégia pedagógica pode acionar o processo de aprendizagem por via das múltiplas inteligências. Em vez de resolver apenas exercícios de reconhecimento e classificação de prefixos e sufixos, os alunos do 1º ano foram convidados à resolução de palavras cruzadas, e essa iniciativa trouxe os seguintes resultados: i) a compreensão de que aprender pelo desafio sedimenta conhecimentos; ii) adoção de uma postura mais reflexiva frente às categorias gramaticais (PAF 710/2018).

No extrato acima descrito, podemos enxergar o movimento da constituição da profissionalidade docente no PRD-CPII que em determinados momentos nos dá a sensação de estarmos sempre voltando ao ponto inicial das categorias aqui já descritas, entretanto há avanços. Cabe ressaltar que esse movimento deve estar intrínseco ao trabalho docente por ser uma profissão que gera em si mesma a necessidade desse movimento, próprio do sujeito inacabado que a realiza (FREIRE, 1996).

Pelo texto do residente no PAF 710/2018, é possível perceber que ele parte do ensino de um determinado conteúdo, segue as normativas que perpassam o seu trabalho, contudo reflete e estuda sobre a sua possível ação, o gera pesquisa-ação, e esta pesquisa tem como resultado a produção de um recurso didático.

Todo o material que o professor utiliza para auxiliar o seu trabalho é um recurso didático, e ele pode ser elaborado por ambos os atores, aluno-professor-aluno. Souza (2007, p. 111) destaca que

O professor deve ter formação e competência para utilizar os recursos didáticos que estão ao seu alcance e muita criatividade, ou até mesmo construir juntamente com seus alunos, pois, ao manipular esses objetos a criança tem a possibilidade de assimilar melhor o conteúdo. Os recursos didáticos não devem ser utilizados de qualquer jeito, deve haver um planejamento por parte do professor, que deverá saber como utilizá-lo para alcançar o objetivo proposto por sua disciplina.

Nos PAFs os residentes descrevem seus processos de profissionalidade em que o alunado ganha voz ativa para a elaboração de produção de recursos didáticos em um desenvolvimento dialógico e dialético:

A experiência lúdica no conhecimento histórico escolar: construção de jogos sobre as Grandes Navegações. [...] E como conclusões após a elaboração do produto final, os alunos puderam experimentar um novo método de aprendizagem. Os discentes puderam experimentar a importância da construção do conhecimento, e a auto-realização de formularem um conhecimento [Sic] (PAF 1.397/2015).

Os residentes destacam que a utilização dos recursos didáticos deve ocorrer de forma profissional e com objetivo, partindo de um trabalho planejado.

E a partir destes resultados, chegou-se à conclusão de que o jogo didático aplicado favoreceu a aquisição e retenção de conhecimento, assim como motivou a participação dos alunos, em clima descontraído e prazeroso. [...] Entretanto, a utilização dos jogos didáticos não pode ser vista como um mero recurso, muito menos com solução para os problemas atuais do ensino (PAF 745/ 2013).

A profissionalidade se reflete no exercício profissional que constitui o trabalho docente, trabalho este que está ligado a uma responsabilidade social. Como destaca Libâneo

(1994), “A responsabilidade do professor é preparar os alunos para se tornarem cidadãos ativos e participantes na família, no trabalho, nas associações de classe, na vida cultural e política” (LIBÂNEO, 1994, p. 47).

O trabalho docente vai além do ensino de conteúdo, e esse compromisso é destacado nos PAFs dos residentes, como exemplificado abaixo.

Os resultados apontam que o uso dos recursos audiovisuais pode contribuir para a aprendizagem e atenuar as dificuldades para a compreensão da realidade social quando se trata do conceito ‘trabalho’. Tendo em vista que auxiliou as alunas, por meio do processo de apropriação desses recursos para a construção do conhecimento, da reflexão e do diálogo sobre o que viram, ouviram e sentiram ao longo das aulas e no vínculo à dimensão cognitiva e significativa na vida social (PAF 2.312/2017).

A categoria Produção de Recursos Didáticos nos direcionou para outras duas categorias que já vinham chamando atenção no movimento de análise, mas que nessa categoria ganham força por terem PAFs que as perpassam; são elas: Práticas de ensino inclusivas e Relação escola e sociedade.

O PAF 844, de Biologia, destaca na sua centralidade a categoria Produção de Recursos Didáticos, mas tem como categoria secundária Práticas de ensino inclusivas.

[...] foram **elaborados materiais didáticos táteis** que compõem os principais órgãos das plantas, que são as folhas, a raiz, o caule e a flor. Esses materiais foram elaborados **com o intuito de permitir a inclusão de alunos com deficiência visual na aula de Botânica**, objetivando a promoção da aprendizagem de conteúdos de organografia e morfologia vegetal no contexto da Educação Inclusiva. [...] Com esse projeto, espera-se alcançar maior visibilidade para os professores ganharem interesse na **produção de recursos didáticos** como os modelos didáticos táteis utilizados no mesmo (PAF, 844/2018, grifos nossos).

Na constituição da sua profissionalidade, o residente do PAF 844/2018 destaca que o seu trabalho docente vem perpassando esferas importantes e inerentes ao seu ser docente: o Ensino de conteúdo, pois está ensinando Botânica, que “[...] sempre foi um desafio e muitos professores possuem dificuldades em lecioná-la [...]”, fortalecendo a relação professor-aluno-professor, pois parte dos conhecimentos acumulados do alunado e adentra a dimensão conceitual e científica (conteúdos de organografia e morfologia vegetal). Pela observação da natureza, os participantes (professor-aluno) recolheram materiais e produziram “um livro de folhas, que aborda as principais características das folhas e modelos de raiz, caule e flor.” E no contexto social o residente destaca a importância de se colocar no lugar do diferente e de aprender e ensinar pelo olhar do outro, nesse caso com o tato, ressignificando o modo de ensinar e aprender que está unido à relação escola e sociedade.



Do exposto vemos que essa categoria aponta para a expressão do trabalho inteiro do professor que, partindo de um ato educativo intencional, elege meios e procedimentos para desenvolver o seu trabalho sendo, portanto, objeto de reflexão de alguns dos residentes do programa, os quais apontam claramente suas atitudes sociais e políticas diante da mediação do conhecimento com os seus alunos.

Adiante detalharemos as categorias acima mencionadas.

## **5.5 Práticas de ensino inclusivas**

Com as diversas conquistas/mudanças na legislação brasileira, foi garantido aos alunos com deficiências/transtornos o ensino inclusivo em escolas de ensino regular. Decorrente desse processo, a educação passou a ser inclusiva, ampliando ainda mais a diversidade do alunado com o qual o professor vai trabalhar, sendo seu dever garantir o direito à aprendizagem e demais prerrogativas que esses e todos os alunos têm.

Essa mudança foi necessária e muito importante para esses indivíduos que durante anos ficaram invisibilizados na sociedade. Porém, o Estado pode ter sido negligente com os profissionais da educação, pois, ao implementar uma política tão importante como essa, poucas foram as ofertas de formação continuada para atender a esse público.

Diante dessa mudança, identificamos que os residentes estão buscando se qualificar profissionalmente para uma educação inclusiva que vai além da socialização no espaço escolar, que rompe com a “transmissão” de conhecimento, indo em busca de uma educação inclusiva para todos e que contribua na formação de cidadãos para a participação ativa na sociedade.

Com efeito, a categoria Práticas de ensino inclusivas surgiu de 09 (nove) trabalhos que tiveram como temática central o ensino inclusivo. Foi evidenciada também nas categorias acima analisadas — como uma categoria secundária— em que os residentes destacam a necessidade e a importância da adequação do conteúdo, das ações, dos recursos didáticos e das avaliações para atender os alunos com necessidades especiais, mesmo que não citem claramente que vão trabalhar com uma deficiência específica, mas se mostra como um princípio que norteia a sua ação investigativa desenvolvida no PAF.

O PAF 844/2018 sustenta a nossa afirmação, pois tem como tema “Produção de recursos didáticos para o ensino de botânica no contexto do ensino inclusivo”, bem como o PAF 21 de 2014, cujo título é “Planificação de sólidos com faces quadrangulares: uma

abordagem lúdica e inclusiva”. Partindo desse caminho de análise categorial, constituiu-se a categoria Práticas de ensino inclusivas, representada no quadro abaixo.

Quadro 23 - Categoria Práticas de ensino inclusivas

Conjuntos de Pré- indicadores	Grupos Indicadores	Categoria
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Esse trabalho intitulado “Cidadania e inclusão na Educação de Jovens e Adultos: uma tentativa de inserção crítica do alunado em uma escola municipal de Nova Iguaçu” é composto por uma sequência didática aplicada em três turmas de VII Fase da modalidade de Educação de Jovens e Adultos em uma escola da rede municipal de Nova Iguaçu entre os meses de agosto e setembro de 2014, além do trabalho desenvolvido com um aluno de uma dessas turmas com necessidades educacionais específicas (deficiência múltipla) durante todo o segundo semestre de 2014 (PAF 1528/2014).</li> <li>2. Possui o objetivo de criar e executar partidas do Jogo UNOBOL, inspirado e adaptado do Jogo de Cartas UNO® como uma alternativa de atividade dentro da ação pedagógica das aulas de Educação Física Escolar, para integrar alunos com Deficiência Auditiva de maneira efetiva nestas aulas em escolas públicas regulares (PAF 1409/2017).</li> <li>3. A experiência foi desenvolvida na Escola Estadual Praça da Bandeira na cidade de São João de Meriti, no bairro da Praça da Bandeira, em duas turmas de 6º ano do ensino fundamental segundo segmento, 601 e 602, sendo que na turma 601 há dois alunos com deficiência intelectual (PAF 46/2015).</li> <li>4. Este projeto foi desenvolvido com o objetivo de criar materiais lúdicos e inclusivos para o ensino de planificação de sólidos com faces quadrangulares. O trabalho se deu em dois ambientes distintos: No Colégio Estadual Aley Tavares, escola de ensino regular, com uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental e no Instituto Benjamin Constant, escola de ensino especializado, que atende alunos cegos e de baixa visão (PAF 23/2015).</li> <li>5. Este trabalho visa a destacar inicialmente a importância de aprender a conviver, por acreditar que, através do respeito mútuo e da promoção de valores inclusivos a convivência entre os sujeitos no espaço escolar se faz possível de maneira significativa (PAF 479/2014).</li> <li>6. O trabalho escrito teve como finalidade principal desconstruir a imagem de incapacidade que se tem do aluno com deficiência intelectual e construir a imagem da capacidade, a pessoa que tem esse tipo de deficiência é sim capaz de aprender alguma coisa. [...] Pôde-se concluir que é possível trabalhar com uma turma mista contendo alunos com deficiência ou apenas alunos com dificuldades no aprendizado, mesmo com poucos recursos, desde que se tenha um apoio de um profissional especializado (PAF 552/2014).</li> <li>7. Para responder a esses questionamentos, neste estudo buscamos investigar o processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais nas aulas de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) nas dimensões da acessibilidade e do preparo dos professores e das aulas de Educação Física (PAF 2.378 /2015).</li> <li>8. Historicamente, o ensino de Botânica sempre foi um desafio e muitos professores possuem dificuldades em lecioná-la, sendo que isso se agrava ainda mais quando se pensa na educação inclusiva e no ensino de alunos com necessidades educacionais especiais. Visando esse desafio, foram elaborados materiais didáticos táteis que compõem os principais órgãos das plantas, que são as folhas, a raiz, o caule e a flor. Esses materiais foram elaborados com o intuito de permitir a inclusão de alunos com deficiência visual na aula de Botânica, objetivando a promoção da aprendizagem de conteúdos de organografia e morfologia vegetal no contexto da Educação Inclusiva (PAF 847/2017).</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formação continuada para a inclusão</li> <li>2. Trabalho e ensino inclusivo</li> <li>3. O professor para todos</li> </ol>	<p style="text-align: center;"><b>Práticas de ensino inclusivas</b></p>

Fonte: Elaboração própria, com base na análise dos PAFs dos residentes.

Os três grupos de indicadores presentes nessa categoria sinalizam a busca e a construção dos residentes por uma profissionalidade docente inclusiva. Os residentes nos sinalizam que o trabalho docente está inserido em um contexto de diversidade inerente à sociedade brasileira, ou seja, com alunos diversos. Assim, o professor deve adequar o seu trabalho a essa diversidade seja ela biológica, cultural, étnica, linguística, religiosa ou outras. Como descreve Cunha (2002, p. 131), “[...] sendo a educação uma prática social, o exercício da profissão docente estará sempre circunstanciado a um tempo e a um lugar, num desafio constante de reconfiguração de suas próprias especificidades”

No PAF 773/2014, o residente explica a importância da constituição de uma profissionalidade no eixo da inclusão:

O presente trabalho foi desenvolvido com o intuito de auxiliar a compreensão dos alunos sobre as diferenças existentes na atmosfera terrestre ao longo de sua extensão vertical e os fenômenos que nela acontecem. Este trabalho visa, principalmente, **atender a alunos deficientes visuais**, uma vez que, por se tratar de uma representação palpável facilita a compreensão desses. Contudo, por ser também um método lúdico de desenvolvimento do conteúdo, torna a aula mais dinâmica e atrativa e, conseqüentemente, desperta maior interesse dos demais alunos. [...] Com esse tabuleiro, pode-se explicar o conteúdo e em seguida, a fim de reforçar o tema desenvolvido e também como forma de avaliação, utilizá-lo como jogo da memória. Como resultado é possível perceber a importância de desenvolver métodos lúdicos e, ao mesmo passo, aulas adaptadas para melhor atender aos alunos com alguma necessidade específica, a fim de aumentar o interesse dos alunos, videntes ou não, e ao mesmo tempo, fazer uma inclusão com resultados verdadeiramente positivos (PAF 773/2013).

O trabalho docente, com a inclusão, pode parecer complexo e difícil e para alguns professores, até impossível. No entanto, o PAF 773, acima descrito, relata que o trabalho executado pelo residente contribuiu para o ensino do conteúdo sobre a atmosfera terrestre, favorecendo não só aos estudantes com deficiências visuais, mas todos de sua turma. Isso sinaliza que a inclusão pode ser uma via de mão dupla, e que os alunos “normais” vão aprender com os alunos com deficiência e vice-versa, porém é necessária uma ressignificação do trabalho docente, na sua forma de ser e estar na profissão.

As pesquisas dos residentes também sinalizam que o planejamento realizado para alunos com deficiência vem despertando, nos demais alunos também, o interesse pelo aprender. Isso pode ser verificado na pesquisa do PAF 23/2015 que foi realizado em duas instituições de ensino distintas e que favoreceu a aprendizagem nos dois colégios:

Este projeto foi desenvolvido com o objetivo de criar materiais lúdicos e inclusivos para o ensino de planificação de sólidos com faces quadrangulares. O trabalho se deu em dois ambientes distintos: No Colégio Estadual Aley Tavares, escola de ensino regular, com uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental e no Instituto Benjamin Constant, escola de ensino especializado, que atende alunos cegos e de

baixa visão. O que se pretende com esse trabalho é que as atividades elaboradas a partir da pesquisa teórica e de campo contribuam para a orientação de práticas pedagógicas que visem despertar maior interesse do aluno no estudo da matemática (PAF 23/2015).

A categoria Práticas de ensino inclusivas envolve um processo de profissionalidade direcionada para o trabalho docente que requer dos professores um maior envolvimento no exercício da sua profissão, convertendo seus métodos e práticas em um projeto de reconfiguração do seu fazer e pensar a educação.

Cruz (2017) indica a característica heterogênea e relacional da construção da profissionalidade docente sob a qual elementos tais como conhecimentos, princípios e contextos educativos são problematizados e situados nas relações subjetivas e objetivas nas quais os profissionais estão inseridos e em constante ação reflexiva.

O contexto da inclusão, com suas implicações históricas e sociais, leva, portanto, o professor a reconfigurar seu trabalho e, no caso nos documentos em estudo, se exemplifica por este destaque dado no PAF 2.378 de 2015:

A pesquisa de cunho qualitativo foi realizada por meio de um estudo de caso e de uma pesquisa-ação. Os instrumentos de pesquisa foram: manual de Acessibilidade Espacial para as escolas, questionário misto e formulário de observação com plano de aula. Foi possível constatar, através dos dados analisados, que a escola municipal Manoel Antônio da Costa não apresenta uma boa Acessibilidade Espacial. **Existe uma carência de professores de Educação Física e Educação Especial com formação específica para atender alunos com necessidades educacionais especiais, e as estratégias de inclusão geraram maior motivação e socialização no aluno pesquisado** (PAF 2.378/2015, grifos nosso).

As inquietudes destacadas por esse residente indicam a necessidade de profissionalização no coletivo e no individual, para a constituição da sua profissionalidade, e endossam a análise e o desdobramento da categoria a seguir:

## 5.6 Relação escola e sociedade

A categoria Relação escola e sociedade surgiu nos trabalhos dos residentes pautada em uma educação para além do ensino de conteúdo, mas em uma educação para a vida, uma educação crítica, com implicações entre conhecimento científico e sociedade. Essa categoria foi identificada nas disciplinas das áreas humanas e exatas, o que confirma que os professores, durante a realização do PRD-CPII, buscaram a afirmação de uma profissionalidade nesse eixo.

A escola e a sociedade constituem um dos eixos estruturantes da profissionalidade, pois estão intimamente ligadas e interdependentes, constituindo assim uma relação

indissociável, ou seja, uma não existe sem a outra e ambas formam sujeitos. Isso porque as transformações que ocorrem na sociedade recaem sobre a escola e esta também pode contribuir para que ocorram mudanças na sociedade. Saviani (2009) fala, nesse sentido, do movimento da escola por meio da apropriação do conhecimento acumulado pela humanidade como possibilidade da saída do senso comum à consciência filosófica. Dessa forma os residentes, em suas produções, nos apontam os fatores dos quais eles estão se valendo nessa relação entre escola e sociedade, que estão representados no quadro abaixo.

Quadro 24 - Categoria Relação escola e sociedade

Conjunto de Pré-indicadores	Grupos de Indicadores	Categoria
1. Trabalho 2. Aspectos culturais 3. Cidadania 4. Violência 5. Saúde 6. Lazer 7. Cooperativismo 8. Enchente 9. Lixo 10. Drogas 11. Ocupação 12. Preconceitos 13. Política 14. Classes sociais 15. Desigualdades sociais 16. Meio ambiente 17. Ditadura 18. Tráfico de drogas 19. Educação sexual 20. Criminalidade 21. Água 22. Reciclagem 23. Alimentação 24. Tempestades 25. Autoritarismo	1. Relação com o trabalho 2. Relações culturais 3. Relações sociais 4. Relações de poder 5. Relação com a sociedade 6. Cuidado com o meio ambiente	<b>Relação escola e sociedade</b>

Fonte: Elaboração própria, com base na análise dos PAFs dos residentes.

O conjunto de pré-indicadores listados no quadro acima representa as principais temáticas que são abordadas pelos residentes nessa relação que envolve trabalho docente, escola e sociedade. Quando falamos em trabalho estamos nos referindo ao trabalho docente, que vai além do ensinar algo a alguém, pois inerente a esse trabalho está a função social da educação. Como afirma Konder (2000), não existe sociedade humana sem trabalho e sem educação, já que

Toda sociedade vive porque consome; e para consumir, depende da produção. Isto é, do trabalho. Toda a sociedade vive porque cada geração nela cuida da formação da

geração seguinte e lhe transmite algo da sua experiência, educa-a. Não há sociedade sem trabalho e sem educação (KONDER, 2000, p. 112).

Assim, os residentes buscaram se profissionalizar para auxiliar na formação de cidadãos conscientes, capazes de interpretar a sua realidade e nela intervir, ou seja, uma educação que se sustenta na epistemologia da práxis, haja vista que estamos lidando com formação humana. Como destaca o PAF 583/2014, em que foi realizado um estudo bibliográfico sobre Direitos Humanos,

Este trabalho acadêmico buscou defender o ensino da literatura para o resgate e consciência dos valores fundamentais para nossa sociedade, como a consciência de si mesmo; a consciência do outro e a consciência do planeta. [...] São apresentados os acertos e pontos de melhoria identificados na aplicação de algumas estratégias e ações para a leitura e produção de textos que auxiliam na formação de cidadãos conscientes e capazes de entender o seu papel no mundo e, portanto, igualmente capazes de interagir e intervir na realidade em que vivem (PAF 583/2014).

O auxílio na constituição de um sujeito protagonista da sua sociedade e do seu papel como cidadão é função da escola, como destaca Nóvoa (1995, p. 2):

[...] estimular as crianças a aprender a estudar e pensar e também a aprender a comunicar e viver em conjunto [...]. As democracias dependem da cidadania ativa e consciência clara das nossas responsabilidades sociais. A escola é a melhor instituição que pode cumprir esta tarefa, talvez a única.

Mas nessa relação entre escola e sociedade não podemos deixar de falar das mudanças que ocorrem em diversos aspectos da sociedade, sendo alguns deles: tecnológicos, culturais, ambientais, religiosos.

Verificou-se que esses e outros aspectos são destaque nessa análise, como as relações culturais, que também compõem o grupo dessa análise. Como destaca o PAF 2.477/2017, que aborda as culturas africana e afro-brasileira como caminho para se poder romper com o preconceito,

A conclusão dessa pesquisa compreende que o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no currículo do ciclo de alfabetização pode influenciar na construção das identidades e subjetividade das crianças. Demonstra que não é a solução, única, para o fim do racismo na sociedade brasileira, porém, é um caminho possível para desnaturalização do racismo (PAF 2.477/2017).

A citação acima nos remete a um dos papéis da escola que é incentivar o respeito pelas diferenças culturais e religiosas de cada ser humano, sem demonstrar o seu favoritismo ou apontar pontos positivos ou negativos, mas que prevaleça o respeito e um trabalho docente antirracista. O papel da educação, na atualidade, é romper com o senso comum e avançar para a consciência filosófica, ou seja, como destacou Saviani (2009, p. 6), “[...] passar de uma

concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada”.

Com o avanço das tecnologias como computador, internet e *smartphones* na sociedade e no ambiente escolar, os alunos estão tendo mais contato com esses recursos, o que vem se tornando um material didático para professores e alunos, como forma de estreitar os laços entre aluno e professor e tornar a aprendizagem mais interessante. O PAF 805/2015 buscou fazer uma relação entre o ensino de ciências e a utilização do jornal impresso em um trabalho interdisciplinar que divulga a ciência e as relações com a comunidade, incentivando a leitura, a escrita e o sentido crítico dos alunos.

Já o PAF946/2014 corrobora o papel da internet, aliada às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no processo de ensino e aprendizagem, chamando atenção para que ocorram mudanças na prática docente.

A Internet aliada às novas Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs têm o potencial de alterar os processos de ensino e aprendizagem dos conhecimentos e das informações. Neste contexto, as escolas e as instituições que fazem tanto a formação dos professores, quanto dos estudantes, pela maneira como estão estruturadas atualmente, deverão sofrer alterações, de forma a se adaptar às necessidades dessa nova sociedade, pois sofrem os impactos das transformações geradas pelas TICs. Porém, a inserção de TICs, por si só, não produz bons resultados na aprendizagem dos estudantes, chegando-se a **conclusão** que para que isso ocorra é **preciso alterar as práticas habituais de ensinar** (PAF 946/2014, grifos nosso).

E, partindo desse pressuposto, os professores-residentes sinalizam a necessidade de fazer uso da tecnologia como recurso didático, inserindo o aluno em um processo de aprendizagem dinâmico, não como mero usuário da tecnologia, mas como produtor e divulgador de conhecimento. Destaca-se o uso da tecnologia para divulgação do conhecimento nas produções dos residentes em forma de *blogs*, redes sociais e *sites*, o que constitui um uso consciente e autônomo da tecnologia como instrumento de trabalho.

O PAF 946/2014 tem como objetivo “trazer uma reflexão do que seriam cidadania e participação política no Brasil, como isso se dá na nossa sociedade e qual o papel do indivíduo enquanto agente dessa construção política.” Como previsto no artigo 22 da LDBEN (BRASIL, 1996), cabe à escola a função social de formar o cidadão. Foram diversas as áreas de atuação da escola na sociedade e diante disso elaboramos uma nuvem de palavras dos PAFs dos residentes que se enquadram nessa categoria para ilustrar a amplitude da relação escola e sociedade presente nos trabalhos:





Figura 9 - Construção dos estruturantes da profissionalidade docente no PRD-CPII



Fonte: Elaboração própria, com base na análise dos PAFs dos residentes.

A representação ilustrada acima destaca que a busca pela profissionalidade docente no PRD-CPII pretende romper com o viés manual e de reprodução de conhecimento (tecnicista/pragmático). Vai além, ao defender a constituição de um profissional que seja cidadão e formador de cidadãos e que juntos se tornem governantes da sua sociedade. O trabalho docente não é só planejar as aulas que serão ministradas, ou os afazeres do cotidiano. É indispensável fazer com que o alunado reflita antes e após o processo de aprendizagem, pois é com a reflexão que o aluno aprende de verdade. O espaço, as relações e os recursos que auxiliarão na construção do conhecimento precisam ser agradáveis, dinâmicos, eficientes e diligentes e isso requer muito trabalho do professor para romper com o modelo de educação fragmentada, pois estamos lidando com formação humana (GRAMSCI, 1964).

Em suma, sendo o público-alvo do PRD-CPII os professores iniciantes, eles estão em busca desses estruturantes que constituem a sua profissionalidade e imperam sobre o seu trabalho docente.

### 5.7 Experiência de proposta pedagógica

A categoria Experiência de proposta pedagógica se destaca em todos os PAFs que analisamos, pois é o caminho metodológico que o residente traçou para a realização do seu trabalho docente durante a constituição de sua profissionalidade.

A proposta pedagógica tem como objetivo garantir a autonomia do trabalho docente, como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Nesse sentido as experiências de proposta pedagógica — que foram iniciadas no CPII e realizadas nas escolas de origem dos residentes — sinalizam aspectos do processo de profissionalidade docente desses profissionais.

Em Pimenta e Lima (2006), vamos encontrar o seguinte esclarecimento: no processo de profissionalização há traços culturais que perpassam as relações que acontecem nos âmbitos da sociedade e das instituições formadoras. E no RPD-CPII os residentes têm autonomia para preparar e desenvolver o seu trabalho docente, concomitantemente com o seu processo de profissionalização.

O quadro abaixo destaca o processo que realizamos de aglutinação até a chegada a essa categoria, tendo como ponto de partida as principais abordagens metodológicas utilizadas pelos residentes descritas nos PAFs:

Quadro 25 - Categoria Experiência de proposta pedagógica

Conjunto de Pré-indicadores	Grupos de Indicadores	Categoria
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Descrição</li> <li>2. Metodologia</li> <li>3. Aprendizagem</li> <li>4. O lúdico</li> <li>5. Interesse dos alunos</li> <li>6. Consciência</li> <li>7. Atividades de pesquisa</li> <li>8. Alunos com dificuldades</li> <li>9. Teoria e prática</li> <li>10. Ensino e pesquisa</li> <li>11. Pesquisa-ação</li> <li>12. Pesquisa qualitativa de campo</li> <li>13. Entrevista semiestruturada</li> <li>14. Metodologia de projetos</li> <li>15. Experimentação</li> <li>16. Trabalho etnográfico</li> <li>17. Atividade descritiva</li> <li>18. Teórica e prática</li> <li>19. Relato de experiência</li> <li>20. Atividades de investigação e exploração</li> <li>21. Sequências didáticas</li> <li>22. Questionários</li> <li>23. A inversão de sala de aula</li> <li>24. Revisão bibliográfica</li> <li>25. Pesquisa-ação</li> <li>26. Ensino e aprendizagem por oficina</li> <li>27. Música</li> <li>28. Metodologia lúdica</li> <li>29. Pesquisa de conhecimentos prévios</li> <li>30. Qualitativa</li> <li>31. Atividades sequenciais</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Relato de experiências</li> <li>2. Sequências didáticas</li> <li>3. Metodologias</li> <li>4. Ensino e pesquisa</li> <li>5. A inversão de sala de aula</li> <li>6. No/do/com o cotidiano</li> </ol>	<p><b>Experiência de proposta pedagógica</b></p>

Conjunto de Pré-indicadores	Grupos de Indicadores	Categoria
32. Experimentos aleatórios 33. Espaço amostral 34. Produção de jogos 35. Prática exploratória 36. Ensino-aprendizagem 37. Pesquisa de campo 38. Estudo de caso 39. Quantitativa 40. No/do/com o cotidiano 41. Exploratória 42. Ação-participante 43. Bibliográfica e documental		

Fonte: Elaboração própria, com base na análise dos PAFs dos residentes.

Na maioria dos PAFs, os residentes demonstraram que a constituição da sua profissionalidade foi pautada no viés da pesquisa. Verificamos que essa abrangência é necessária para uma melhor compreensão e atuação diante do exercício docente, ou seja, a reflexão. Inerente a essa categoria temos a constituição de uma profissionalidade direcionada à formação de um professor pesquisador/reflexivo.

Nos trabalhos dos residentes encontramos a relação teoria e prática com a autonomia própria da sua profissão; verificamos que houve o exercício de emancipação tanto do residente quanto do seu aluno, haja vista que os professores identificam que os alunos são sujeitos com consciência crítica.

Os residentes vêm buscando uma profissionalidade crítica, criativa, clássica, intelectual e profissional. Como sugere Gramsci (1982, p. 8):

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor” permanente, já que não apenas orador puro – e superior, todavia, ao espírito matemático abstrato; da técnica - trabalho, eleva-se à técnica-ciência e à concepção humanista, sem a qual se permanece “especialista” e não se chega a “dirigente” (especialista mais político).

A pesquisa colabora para o desenvolvimento da profissionalidade docente, entretanto o que faz esse profissional avançar no seu trabalho é conhecer uma realidade e transformá-la. Como afirma Kosik, (1976, p. 222):

A práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é atividade material contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade.

Curado Silva (2015) corrobora essa afirmação; para a pesquisadora, “[...] a práxis do homem contém em si a própria realidade, e a busca da unidade não é um movimento natural, mas um esforço para, ao compreendê-la, poder transformar a realidade”.

Em suma, refletindo sobre todas as categorias que já abordamos até aqui, a constituição da profissionalidade docente no PRD-CPII vem buscando uma profissionalização nos aspectos da práxis.

## 5.8 Reconhecimento do trabalho docente

A categoria Reconhecimento do trabalho docente evidencia que a profissionalidade dos residentes também ocorre no eixo da imaterialidade<sup>41</sup>. O reconhecimento docente é o que faz com que o residente e os demais profissionais se sintam pertencentes, ou não, à profissão. Sobre isso afirma Mohn, (2018, p. 75) que

Os dilemas e dificuldades do professor iniciante são causados pela exigência de atuação em que a contradição marca a possibilidade do reconhecimento ou da negação. Entre os aspectos abordados na pesquisa, destacaram-se: a relação com o aluno; a dicotomia teoria-prática; a relação com os pares; a condição material de trabalho nas escolas; o conteúdo e as metodologias frustrantes quando tratamos das condições objetivas do trabalho docente, que geram sentimentos e sensações. Desta forma, dialeticamente e contraditoriamente, há a possibilidade de que o docente venha a se reconhecer na profissão ou negá-la.

Nesse movimento dialético e contraditório, acentuamos o reconhecimento dos residentes que encontramos no PRD-CPII para eleger essa categoria, como detalhado no quadro:

Quadro 26 - Categoria Reconhecimento do trabalho docente

Conjunto de Pré-indicadores	Grupos de Indicadores	Categoria
1. Desenvolvimento profissional 2. Desenvolvimento pessoal 3. Elevação da autoestima 4. Ressignificação da docência	1. O desenvolvimento do ser professor 2. Formação dicotômica profissional e pessoal	<b>Reconhecimento do trabalho docente</b>

Fonte: Elaboração própria, com base na análise dos PAFs dos residentes.

Os residentes destacam a importância do PRD-CPII no auxílio à valorização e elevação da sua autoestima como professores, como descrito no PAF 1.547/2015.

<sup>41</sup> O termo imaterialidade aqui descrito é utilizado para se referir aos aspectos subjetivos de cada professor, sendo tanto sentimentos positivos como negativos sobre si (profissionalmente) tais como: a angústia, a segurança, a insegurança, o sucesso, o fracasso, a motivação, a desmotivação, a autovalorização entre outros.

Os resultados, em sua maioria foram **satisfatórios, tanto para o professor quanto para os alunos**, no que concerne ao interesse em realizar os trabalhos, como na qualidade com que foram feitos. A principal conclusão desta pesquisa/prática docente **foi revelar a possibilidade de desenvolver um Ensino de História com seriedade e qualidade, em uma instituição pública** do estado do Rio de Janeiro, que possui diversas dificuldades e problemas (PAF 1.547/2015 grifos nosso).

Como na opinião do residente exposta acima, é possível constatar que houve uma ressignificação do seu trabalho. Esse recorte nos remete a um professor que provavelmente estava desmotivado e desacreditado da sua profissão. O PRD-CPII o auxiliou no seu desenvolvimento profissional elevando a sua autoestima pela experiência que ele vivenciou. Convém destacar que na constituição da profissionalidade — principalmente no início da carreira — as dificuldades ganham mais evidência que os elementos de reconhecimento do trabalho docente. Nossa afirmação se fundamenta na tese de Mohn (2018, p 75), em que o pesquisador nos apresenta três aspectos das dificuldades no início do exercício profissional, que são: “[...] lidar com o novo cotidiano, a cultura organizacional e as condições objetivas de trabalho.” Já os aspectos do reconhecimento do seu trabalho são destacados pelo pesquisador, sendo: “[...] relação com os pares, relação com o aluno e a dicotomia teoria-prática.”

Cruz (2017), uma das maiores estudiosas do Brasil sobre profissionalidade, corrobora para sustentarmos nossa empiria:

[...] discussão da profissionalidade docente para compreender o trabalho docente polivalente enquanto atividade laboral intencional que está inserida no debate da **triade profissionalização, profissionalismo e profissionalidade**, entendendo que esses elementos apresentam significados marcados pelo sistema capitalista que podem tanto acarretar numa **supervalorização de aspectos individuais do professor**, subsidiando uma lógica de responsabilização, como também se tornar uma noção tão abstrata **que pode não ser passível de concreticidade nas relações objetivas do mundo do trabalho docente**, como também pode ainda subsidiar análises que consideram o reconhecimento das especificidades do professor como profissional **em disputa com os elementos que têm produzido a deterioração do trabalho docente no contexto de exploração de sua força de trabalho** (CRUZ, 2017, p. 2).

O reconhecimento do trabalho docente dos residentes do PRD-CPII nos aponta para uma imprescindível autovalorização do professor, pautada em uma dialética de contradições, que vai do individual para o coletivo e vice-versa. Nessa busca pelo seu reconhecimento como professor ele aprende, ensina e se reconhece como um profissional, pois “Ser professor é mais que transmitir conhecimentos, quanto maior a interação do aluno mais fácil se torna a assimilação, mais sólida se torna a abstração, mais significativa se torna a aprendizagem. Ser aluno é bem mais que ser mero expectador em sala de aula.” (PAF 88/2015)

O residente destaca que o saber profissional não se constitui só do eu professor, vai além, tem que estar articulado à dimensão histórica e social, sendo necessário romper com a ideia de um superprofessor — que detém todo conhecimento — como exemplifica o PAF 1189/2016:

Os resultados dependeram do **comprometimento do professor** com sua prática pedagógica, assumindo o seu papel **de mediador e não de detentor do saber**, facilitando a troca de informações com os alunos sobre o tema, fazendo com que a sala de aula se tornasse um espaço de diálogo para a expressão do livre pensamento, incentivando os alunos a participar da aula, a praticar a compreensão leitora em espanhol e a mudar de postura com relação ao bullying (PAF 1.189/2016).

Faz-se necessário romper com essa imagem de que o professor é detentor de todos os conhecimentos. No sentido real da sua profissão docente, Roldão (2007, p. 37) destaca que devemos assumir o termo “saber fazer aprender alguma coisa a alguém”. Ao se reconhecer nessa perspectiva, o professor também reconhece os seus alunos e colegas de profissão como sujeitos em desenvolvimento. E assim ele se conhece e se constitui como professor.

Cumprе frisar que o reconhecimento do trabalho docente ocorre em um campo de tensão que envolve a resistência e a afirmação do prestígio social de sua profissão.

### **5.9 Categorias analíticas da construção da profissionalidade docente no espaço da residência na formação docente: algumas sínteses**

A partir das análises empreendidas, foi possível identificar o percurso que os residentes vêm traçando da constituição da profissionalidade docente no PRD-CPII e que é resultante de um movimento ininterrupto que vai da esfera pessoal à coletiva que se materializa do e no trabalho docente. O desenvolvimento profissional tem início na formação inicial (profissionalização) e se prolonga por todo o período de exercício da profissão (profissionalidade). Essa dinâmica, com base na análise dos dados e nas argumentações expostas, tem seu ponto de partida no trabalho docente.

Pelo exercício do trabalho docente e pelas categorias que identificamos, os residentes (profissionais professores iniciantes) nos apontam os eixos estruturantes da profissionalidade docente que eles vêm buscando para a constituição da sua profissionalidade, que é representada na imagem abaixo.

Figura 10 - Compleição dos estruturantes da profissionalidade docente no PRD-CPII



Fonte: Elaboração própria, com base na análise dos PAFs dos residentes.

Na categoria “**Ensino de Conteúdo**”, encontramos a preocupação com a contribuição para a formação básica de um cidadão, visto que os conteúdos, por si sós, não geram conhecimento nem preparam os alunos para a vida. Nota-se que há uma busca e um compromisso dos professores residentes para que o ensino contribua para a emancipação dos seus alunos, ensinando a pensar e desenvolvendo o pensamento crítico.

A **relação professor-aluno** permite que o professor desenvolva uma aprendizagem prazerosa e emancipadora, pois sem essa categoria não se pode desenvolver uma educação democrática pautada no diálogo, já que o autoritarismo gera hostilidade, o que não contribui para um estreitamento de laços entre aluno e professor. Para que a dialética de formação e formador continue a se desenvolver, é necessário que o trabalho docente seja realizado em um contexto de integração, favorecendo o interesse pela busca do conhecimento em uma relação de reciprocidade.

Como já destacamos, não existe uma fonte única de conhecimento, e a **categoria da interdisciplinaridade**, destacada pelos residentes, tem sua importância na constituição da profissionalidade. Por não existir um desenvolvimento fragmentado do ser humano, e sim uma totalidade, a interdisciplinaridade vem se evidenciando como um importante fenômeno gnosiológico e metodológico para incentivar a constituição de cidadãos críticos e políticos em sua sociedade.

A **categoria Produção de Recursos Didáticos**, destacada pelos residentes, surgiu do trabalho docente como um recurso didático necessário para a mediação na construção do conhecimento, quando bem utilizados. Ao elaborar recursos didáticos que auxiliam no ensino e na aprendizagem, o professor se sente responsável e valorizado profissionalmente, já que ele deixa de ser um consumidor para ser produtor de uma materialidade que foi elaborada ou construída em conjunto com os alunos, que pode contribuir para a elaboração de um conhecimento pessoal e imaterial, pertencente a cada indivíduo.

Os residentes, na **categoria Práticas de Ensino Inclusivas**, provam que esse eixo estruturante da profissionalidade docente é importante para lidar com o contexto da diversidade inerente à sociedade, nas escolas. Destaca-se a ética e o profissionalismo no processo de construção do conhecimento a todos. Foi ressaltado que não há necessidade de se fazer um trabalho diferenciado para os alunos com necessidades especiais — pertencentes a uma sala de ensino regular —, pois quando o trabalho é bem elaborado e planejado, o que é um facilitador para determinado aluno desperta interesse e gera conhecimento também nos demais alunos. O que nos leva a refletir sobre a possibilidade de se realizar um ensino inclusivo para todos, pois o que ajuda determinada pessoa na sociedade também pode ser útil para o outro mesmo sem deficiência, levando ambos (aluno e professor) a refletir sobre os recursos presentes (ou ausentes) na sociedade que podem favorecer todas as pessoas.

A categoria **Relação escola e sociedade** surgiu nos trabalhos dos residentes pautada em uma educação para além do ensino de conteúdo, mas em uma educação para a vida, que desenvolve o senso crítico dos seus alunos, ou seja, são as implicações entre conhecimento científico e sociedade.

A proposta pedagógica tem como objetivo garantir a autonomia do trabalho docente. Nesse sentido, destaco a categoria **Experiência de Proposta Pedagógica** com as experiências de propostas pedagógicas que foram iniciadas no CPII e realizadas nas escolas de origem dos residentes. Essas experiências sinalizam aspectos do processo de profissionalidade docente desses profissionais, tanto por expressarem um movimento formativo singular como por atender, de certo modo, a um requerimento legal que define a função docente.

Sobre a categoria **Reconhecimento do Trabalho Docente**, destaco que mesmo sendo uma categoria com pouca incidência nos registros diretos dos PAFs, inferimos que as demais categorias denotam a busca por esse reconhecimento da função docente como elemento central de afirmação da profissionalidade docente. Cumpre frisar que o reconhecimento do trabalho docente ocorre em um campo de tensão que envolve a resistência e a afirmação do prestígio social de sua profissão. O reconhecimento docente é o que faz com que o residente e



os demais profissionais se sintam pertencentes ou não à profissão. O reconhecimento do trabalho docente dos residentes do PRD-CPII nos aponta para uma imprescindível autovalorização do professor, pautada em uma dialética de contradições, que vai do individual para o coletivo e vice-versa.

Em suma, e refletindo sobre todas as categorias que já abordamos até aqui, a constituição da profissionalidade docente no PRD-CPII vem buscando uma profissionalização nos aspectos da práxis.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Na prática tem que se dar um passo de cada vez — a teoria tem que conter a marcha toda (Bertold Brecht)*

O objetivo do estudo foi compreender a relação entre a residência, a formação continuada e a construção da profissionalidade docente, tendo como foco a análise dos projetos acadêmicos finais e considerando que tais produções expressam o que os sujeitos participantes de um programa de residência buscam e sistematizam sobre a sua própria profissão.

Tivemos, portanto, como questão central de pesquisa: Quais elementos da construção da profissionalidade, em certa medida, são buscados pelos residentes ao elegerem seus temas de aprofundamento e de “aplicação” na prática docente em sua instituição de origem reconhecendo a residência em sua formação com um aspecto diferenciador?

O método elegido e o referencial teórico favoreceram o nosso olhar para os produtos acadêmicos finais como uma expressão da materialidade do processo formativo desenvolvido pelos professores residentes, o que nos levou problematizar a construção da profissionalidade possibilitada por um modelo de formação continuada diferenciado da lógica comum de pós-graduação até então desenvolvido em nosso País.

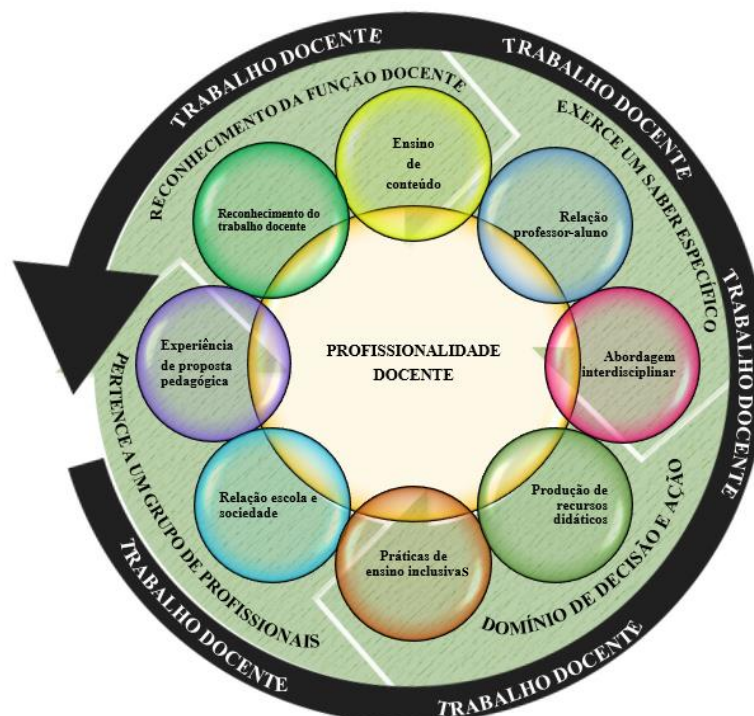
O levantamento dos marcos históricos nos apontou para uma busca crescente de professores interessados em realizar a especialização no PRD mesmo não sendo mais contemplados com bolsa de estudo, o que demonstra o compromisso e a responsabilidade desses profissionais da educação em se profissionalizarem.

Em nossa análise identificamos a intensificação do trabalho docente dos residentes. Os residentes do PRD não se beneficiam de redução de carga horária em seu trabalho como docentes em suas escolas de origem. Além disso, o residente não pode ser afastado do seu trabalho com licença integral porque o programa exige que ele esteja em exercício como professor, constituindo-se o programa em uma formação em serviço; entretanto, não há qualquer contrapartida ou recompensa financeira ou não financeira por parte da SEEDUC-RJ durante o curso.

O interesse pelo PRD parte dos residentes, que buscam uma formação continuada diferente de todas as que são ofertadas no País, tendo em vista que o PRD busca ligar teoria e prática a partir das necessidades dos residentes. A formação continuada parte do trabalho para a teoria e para a prática, constituindo a profissionalidade desse professor.

As análises dos PAFs nos fizeram identificar oito categorias e quatro eixos estruturantes ou descritores, tendo como ponto de partida para essa interpretação o materialismo histórico dialético e o trabalho docente como norteador. A imagem abaixo sistematiza a nossa pesquisa:

Figura 11 – Constituição da profissionalidade docente no PRD-CPII



Fonte: Elaboração própria, com base na análise dos PAFs dos residentes.

Na figura acima temos um esquema construído a partir da profissionalidade docente que é o núcleo do trabalho docente, alcançando os descritores identificados nesta pesquisa, que marcam o desenvolvimento da profissionalidade no PRD-CPII.

Diante das categorias abordadas detalhadamente neste trabalho, encontramos os eixos estruturantes que incluem: o reconhecimento da função docente; o exercer um saber específico, que passa por ter domínio dos conteúdos; o domínio de decisões e ações, que permite aos professores tomarem suas próprias atitudes, terem autonomia para desenvolver as suas práticas de ensino e para produzir seus materiais. Isso recai sobre as relações sociais e, assim, o professor finalmente se sente pertencente a um grupo de profissionais. Envolvendo esses descritores temos o trabalho docente, que é o que permeia tudo isso: os eixos estruturantes, os descritores e a própria profissionalidade docente.

Dessa maneira, identificamos que a constituição da profissionalidade no PRD-CPII ocorre com base nos seguintes elementos: na ampliação e revisão dos seus conhecimentos iniciais articulados às vivências reais do trabalho docente em sala de aula; no incentivo à reflexão sobre as ações práticas; no apoio à difusão do conteúdo; favorecendo as relações sociais com os pares; atenuando a descoberta do real espaço escolar; auxiliando os professores iniciantes em sua inserção e no seu desenvolvimento profissional, modificando a sua atividade profissional ao suscitar uma práxis emancipadora, pois tem como objetivo a reflexão e a ação pela unidade, associada à teoria e à prática.

Sugerimos que em eventual futuro trabalho se abordem outros programas de residência docente, como o Programa de Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora e a Residência Docente em Ensino de Ciências (REDEC), no Recife-PE, ambos recém-implementados. Também podem ser pesquisados programas de residência docente estrangeiros, com destaque para programas da América Latina, que se aproximam da nossa realidade nacional, abordada neste trabalho.

## REFERÊNCIAS

ABBOT, A. **The system of professions** – an essay on the division of expert labor. Chicago: Chicago University Press, 1988. p. 1-114.

ALMEIDA, A. T. S. O Programa de Residência Docente sob uma perspectiva histórica. In: RIBEIRO, A. B. F.; RIBAS, A. M. (org.). **Diálogos entre o ensino e a escrita da História e da Geografia**. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2015. p. 34-47. Trabalho apresentado no I Seminário da Residência Docente da Área de Humanas do Colégio Pedro II.

ALVES, C. L. R. Questionamentos acerca da formação docente continuada. In: ENCONTRO NACIONAL DA REDESTRADO, 9., 2017, Campinas. **Anais [...]**. Campinas, SP: REDEstrado, 2017. Tema: Trabalho docente no século XXI: conjuntura e construção de resistências.

ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/08.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2017.

ANFOPE. Documento Final do **XVIII Encontro Nacional sob a coordenação da Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) 2016** Tema: Políticas de Formação de Professores: conjuntura nacional, avanços e retrocessos. Goiânia, de 5 a 7 de dezembro de 2016. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/documentos-finais/> Acesso em: 20 out. 2018.

ANTUNES, Celso. **Professor bonzinho = aluno difícil**. A questão da indisciplina em sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes 2002.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, P. R. D. **Residência docente**. 2016. 70 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

ARAÚJO, P. R. D.; SILVA, K. A. C. P. C. Residência na docência: uma construção necessária? In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE EL PROFESSORADO PRINCIPIANTE Y LA INDUCCIÓN A LA DOCÊNCIA, 5., 2016, República Dominicana. **Anais [...]**. República Dominicana: Anped, 2016.

ARAÚJO, P. R. D.; SILVA, K. A. C. P. C. Residência na docência: uma construção necessária? In: ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 6., 2015, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: UFG, 2015.

ARAÚJO, P. R. D.; SILVA, K. A. C. P. C.; CRUZ, S. P. S. Residência Docente. In: ENCONTRO NACIONAL DA REDESTRADO, 9., 2017, Campinas. **Anais [...]**. Campinas, SP: REDEstrado, 2017. Tema: Trabalho docente no século XXI: conjuntura e construção de resistências.

ARROYO, M. O princípio educativo: o trabalho ou a resistência ao trabalho? **Teoria & Educação**, n. 1, p. 31-45, 1990.

ARROYO, M. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana. *In*: SILVA, T. T. (org.). **Trabalho, educação e prática social**: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 163-216.

AZEVEDO, A. A.; FERNANDES, C. M.; BONIFÁCIO, R. M. Professores em início de carreira: Políticas Públicas no contexto da América Latina. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 6, n. 10, p. 31-44, 30 jun. 2014.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. v. 56)

AZEVEDO, S. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. *In*: SANTOS JÚNIOR, O. A.; Observatório de políticas urbanas e gestão municipal. **Políticas públicas e gestão local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais: cadernos de textos. Rio de Janeiro: FASE Solidariedade e Educação: Observatório IPPUR/UFRJ-FASE, 2003.

BARROSO, I. C. Transformações geométricas: iniciativas existentes e abordagens possíveis na formação de professores. *In*: ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 19., 2015, Juiz de Fora. **Anais [...]**. Juiz de Fora, MG: EBRAPEM, 2015. Tema: As Relações do Ensino de Matemática e a Sala de Aula. Disponível em: [http://www.ufjf.br/ebrapem2015/files/2015/10/gd7\\_isabel\\_barroso.pdf](http://www.ufjf.br/ebrapem2015/files/2015/10/gd7_isabel_barroso.pdf). Acesso em: 23 abr. 2017.

BATISTA NETO, J. A relação professor-aluno na perspectiva da diversidade: dimensão didático-metodológica. *In*: BATISTA NETO, J.; SANTIAGO, E. (org.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Massangana, 2006. p. 165-174.

BOURDONCLE, R. La professionalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises e américaines. **Revue Française de Pédagogie**. Paris, n. 94, p. 73-91, jan./mar. 1991.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, p. 1, 30 jan. 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm). Acesso em: 22 jun. 2017.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a política nacional de formação dos profissionais da educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, p. 5, 10 maio 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, p. 1, 07 fev. 2006.

BRASIL. Lei nº 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 nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 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. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, p. 5, 12 jul. 2007.

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

BRASIL. Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino; altera as Leis nº. 8.168, de 16 de janeiro de 1991, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e 11.526, de 4 de outubro de 2007; revoga as Leis nº. 5.490, de 3 de setembro de 1968, e 5.758, de 3 de dezembro de 1971, e os Decretos-Leis nº. 245, de 28 de fevereiro de 1967, 419, de 10 de janeiro de 1969, e 530, de 15 de abril de 1969; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 1, 26 jun. 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12677.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12677.htm). Acesso em: 1º fev. 2018.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei Nº 227, de 2007** sobre a “residência educacional a professores da educação básica”, de autoria do Senador Marco Marciel. Disponível em: <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/80855>. Acesso em: 09 de jun. 2015.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei Nº 284, de 2012** sobre a “residência pedagógica” do Senador Blairo Maggi que altera o projeto de Lei n. 277, de autoria do senador Marco Marciel. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=112691&tp=1>. Acesso em: 09 de jun. 2015.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, p. 1, 05 abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC lança Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica**. 18 out. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lancapolitica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>. Acesso em: 1º fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 74, de 05 de abril de 2017. Aprovar o Regulamento do Programa de Apoio à Aquisição de Periódicos - PAAP. **Diário Oficial da União**: Seção: 1. Brasília, DF, 06 abr. 2017. p. 22.

BRITO, S. A. S. **Estágio remunerado, formação, profissionalização e precarização do trabalho docente**: um estudo a partir do Programa "Residência Educacional". 2013. 135 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Ciências Humanas e Educação, Centro de Ciências e Tecnologia para a Sustentabilidade, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2013. Disponível em: [https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8428/BRITO\\_SolangeASilva\\_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8428/BRITO_SolangeASilva_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 1º fev. 2018.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

BRZEZINSKI, I. A inserção de professores iniciantes nos sistemas educacionais da Educação Básica: pontos e contrapontos da residência pedagógica. *In*: SOUZA, F. D. S. (org.). **Professores principiantes e a inserção à docência**: contextos, programas e práticas formativas. Curitiba: UTFPR Editora, 2016. v. 1. p. 10-33.

BUDIN, C. J.; SARTIO, F. M. O papel do professor na formação continuada: a discussão de políticas educacionais em um Município paulista. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA, 4., 2014, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, PR: Congreprinci, 2014.

BUENO, A. H. **Contribuições do programa de mentoria do portal dos professores – UFSCar**: auto-estudo de uma professora iniciante. 2008. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2473/2355.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 1º fev. 2018.

CALIL, A. M. G. C.; ALMEIDA, P. A. Desafios enfrentados por professoras iniciantes no processo de docência. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais [...]** Campinas, SP: Endipe, 2012. Disponível em: [http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acervo/docs/1524b.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/1524b.pdf). Acesso em: 1º fev. 2018.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Serviços**: Banco de teses. 2000-2019. Disponível em: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>. Acesso em: dez. 2017.

CAPES. **Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica**. CAPES: Uma síntese sobre Programas de Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, 2013

CARR-SAUNDERS, A. M.; WILSON, P. A. Professions. *In*: SELIGMAN, E. **Encyclopedia of the social Sciences**. v. 11. New York: MacMillan, 1937, p. 476-480.



CARVALHO JUNIOR, A. F. P.; SALGADO, S. S.; MOURA, I. L. A Educação Física no Programa Residência Docente: a construção do conhecimento a partir da prática. **Temas em Educação Física Escolar**, v. 1, n. 1, p. 116-129, jan. 2016.

CHALUH, L. N. **Professora Iniciante e Pesquisadora: processos formativos**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL, PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA, 2., 2010, Buenos Aires. **Anais [...]**. Buenos Aires, 2010.

COBO SUERO, J. M. **Interdisciplinarietà y universidad**. Madrid: UCPM, 1986.

CÔCO, V. **Professores na educação infantil: inserção na carreira, espaço de atuação e formação**. In: REUNIÃO NACIONAL, ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, MG, 2009.

COIMBRA, M. S.; PEREIRA, C. J. C. S. V.; PEREIRA, M. A. C.; BARBOSA, S.N. **Em busca da ressignificação do ensino de Língua Inglesa na Escola Básica da rede pública: um relato de experiência do Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II**. 2012.

COLÉGIO PEDRO II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura. **Edital 3/2013**: Abertura de processo seletivo de candidatos para o Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II (PRD-2014). 2013. Disponível em [www.cp2.g12.br/blog/prdcp2/files/2013/12/PRD-2014-EDITAL.pdf](http://www.cp2.g12.br/blog/prdcp2/files/2013/12/PRD-2014-EDITAL.pdf). Acesso em: 18 set. 2014.

COLEGIO PEDRO II. **Grupos de Pesquisa**. 2018a. Disponível em: [http://www.cp2.g12.br/blog/propgpec/files/2017/08/Grupos-de-Pesquisa\\_01.08.docx\\_.pdf](http://www.cp2.g12.br/blog/propgpec/files/2017/08/Grupos-de-Pesquisa_01.08.docx_.pdf). Acesso em: 21 jun. 2018.

COLEGIO PEDRO II. **Programa de Residência Docente**. 2018b. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/blog/prdcp2/>. Acesso em: 21 jun. 2018.

COLEGIO PEDRO II. **Programa de Residência docente**. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/blog/prdcp2/> Acesso em: 21 jun. 2016.

CORRÊA, P. M.; PORTELLA, V. C. M. As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil: uma revisão. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 15, n. 2, p. 223-236, 2012. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/4287/3270>. Acesso em: 1º fev. 2018.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria n.º 206, de 21/10/2011**. Brasília: Ministério da Educação, 2011.

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

COSTA, J. S.; OLIVEIRA, R. M. M. A. A iniciação na docência: analisando experiências de alunos-professores das licenciaturas. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 23-46, 2007. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1486/1131>. Acesso em: 1º fev. 2018.

COSTA, L. L. **Residência pedagógica: criando caminhos para o desenvolvimento profissional docente.** 2015. 128 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, RJ.

COSTA, L. L.; FONTOURA, H. A. Residência pedagógica: criando caminhos para o desenvolvimento profissional docente. **Revista @mbienteeducação**, Universidade Cidade de São Paulo, v. 9, n. 2, p. 161-177, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/523/496>. Acesso em: 04 abr. 2018.

COSTA, S. A. **Residência Docente, formação e profissionalização de professores: as experiências de egressos do Programa do Colégio Pedro II.** 2017. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2017.

CUNHA, Maria Isabel. Profissionalização docente; contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A., CUNHA, M.I. (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério.** Campinas, SP: Papyrus, 1999. p. 127-147.

CURADO SILVA, K. A. C. P. C.; CRUZ, S. P. S. Formação de professores e a questão da categoria cultura: contribuições do marxismo. **Revista Lugares de Educação [RLE]**, Bananeiras, v. 5, n. 10, p. 181-196, jan./jul. 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rle/article/viewFile/21684/pdf>. Acesso em: 07 jan. 2017.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. **Epistemologia da Práxis na formação de professores: perspectiva crítico emancipadora.** 1. ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2018. v. 1. 124p.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** 4. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** 6. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.

CRUZ, S. P. S. **A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental: sentidos atribuídos às práticas por professores da Rede Municipal de ensino do Recife.** 2012. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

CRUZ, S. P. S. **Professor polivalente: profissionalidade docente em análise.** Curitiba: Appris, 2017.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FAZENDA, Ivani. Construindo aspectos teórico-metodológicos da pesquisa sobre Interdisciplinaridade. In: \_\_\_\_\_(Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-29

FERREIRA, L. A. **O professor de Educação Física no primeiro ano da carreira: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência.**

2005. 216 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2005.

FERREIRA, M. E. C. Residência Docente 2013: uma experiência. *In*: RIBEIRO, A. B. F.; RIBAS, A. M. (org.). **Diálogos entre o ensino e a escrita da História e da Geografia**. Rio De Janeiro: Colégio Pedro II, 2015. p. 73-82. Trabalho apresentado no I Seminário da

FERREIRA, N.S.A. **As pesquisas denominadas ‘estado da arte’**. Educação & Sociedade, Campinas, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Residência Docente da Área de Humanas do Colégio Pedro II.

FERREIRA, Vinicius de Amorim Machado. **Principais conceitos da estatística através de problemas contextualizados**. 2016. 97 f. Produto Final (Especialização em Docência da Educação Básica na disciplina de Matemática - Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura. Rio de Janeiro. 2016. **PAF 90/2016**

FLORES, R. L. B. Garimpagem: o Projeto de Residência Docente na produção acadêmica atual. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA REDESTRADO, 9., 2017, Campinas. **Anais [...]**. Campinas, SP: REDEstrado, 2017. Tema: Trabalho docente no século XXI: conjuntura e construção de resistências.

FONTOURA, Helena Amaral da (org.). **Residência Pedagógica: Percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ**. Niterói: Intertexto, 2011.

FONTOURA, H. A. Colcha de retalhos: exercício de desenvolvimento profissional em uma residência pedagógica. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais [...]** Campinas, SP: Endipe, 2012. Tema: Didática e Práticas de Ensino: compromisso com a escola pública laica, gratuita e de qualidade.

FONTOURA, H. A. Formação de Professores para a Justiça Social: uma reflexão sobre a docência na Residência Pedagógica. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 1, p. 120-133, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7932/6255>. Acesso em: 15 jan. 2018.

FORNO, J. P. D. Contribuições de um programa online para formação de professores da escola básica. CONGRESSO INTERNACIONAL, PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA, 3., 2012, Santiago do Chile. **Anais [...]**. Santiago, 2012.

FORNO, J. P. D.; REALI, A. M. M. R. Desenvolvimento profissional da docência via internet: delineando um programa para formadores. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL, PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA, 1., 2008, Sevilha. **Anais [...]**. Sevilha, 2008.

FREIDSON, E. **O renascimento do profissionalismo**: teoria, profecia e política. Tradução de Celso Mauro Paciornik. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, L. C. **A internalização da exclusão**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p.299-325, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12934.pdf>. Acesso em: 12 de abr. 2016.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

FREITAS, C. C. R. **Trabalho docente e expropriação do conhecimento do professor: Movimento Todos pela Educação e legislação educacional 2007-2014**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/Disserta%C3%A7%C3%B5es2014/dcarmen.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, G. Trabalho. *In*: ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO – EPSJV; OBSERVATÓRIO DOS TÉCNICOS EM SAÚDE. (org.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Ministério da Saúde, Fundação Oswaldo Cruz, 2009.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1996.

GALLEGO, Rita de Cassia; CATANI, Denice Barbara. **Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas primárias públicas em São Paulo: heranças e negociações (1846-1890)**. 2008. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18062008-171341/>>. Acesso em: 11 jan. 2017.

GARIGLIO, J. A. Dimensões contextuais da inserção profissional de professores de educação física iniciantes. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE EL PROFESORADO PRINCIPIANTE Y LA INDUCION A LA LADOCENCIA, 5., 2016, San Domingo. **Anais [...]**. San Domingo, 2016.

GATTI, B. A. O início da carreira docente no Brasil: formas de entrada, primeiras experiências profissionais e políticas educacionais. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL, PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA, 3., 2012, Santiago do Chile. **Anais [...]**. Santiago, 2012.

GATTI, B. A. “Nossas faculdades não sabem formar professores”. Entrevista cedida a [Flavia Yuri Oshima]. **Época**. 06 nov. 2006. Disponível em: <https://epoca.globo.com/educacao/noticia/2016/11/bernardete-gatti-nossas-faculdades-nao-sabem-formar-professores.html>. Acesso em: 19 jul. 2019.

GENSKE, S. **Formação continuada em serviço: memórias de professores do Ensino Fundamental em fase final de carreira.** 2017. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, SC, 2017. Disponível em: [http://www.bc.furb.br/docs/DS/2017/363240\\_1\\_1.pdf](http://www.bc.furb.br/docs/DS/2017/363240_1_1.pdf). Acesso em: 04 abr. 2018.

GIGLIO, C. M. B. Residência pedagógica como diálogo permanente entre a formação inicial e continuada de professores. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]** Belo Horizonte, MG: Endipe, 2010. Tema: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais.

GIGLIO, C. M. B.; LUGLI, R. S. G. Diálogos pertinentes na formação inicial e continuada de professores e gestores escolares. a concepção do Programa de Residência Pedagógica na UNIFESP. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, n. 46, p. 62-82, set./dez, 2013.

GOMES, M. F. C.; EITERER, C. L. A inserção no mercado de trabalho dos egressos do curso de Pedagogia da FaE-UFMG – 2003 a 2005. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, v. 14, p. 187-209, set. 2009/jan. 2010. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2011/10/Artigo-09-14.2.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2018.

GONZAGA, K. V. P. A residência pedagógica como espaço privilegiado de formação de professores. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: Endipe, 2008.

GRAMSCI, A. 1964. *Per la verità: scritti (1913-1926)*. Roma: Riuniti

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1984

GUEDES, L. A. **O Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II: escritas de formação na área dos anos iniciais do Ensino Fundamental.** 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

GUIDINI, F.; MARTINS, P. L. Do indivíduo ao professor: o conhecimento, o senso comum e a experiência e suas relações com a formação de professores principiantes na escola de Educação Básica. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA*, 4., 2014, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, 2014.

HYPOLITO, A. M. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? *In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, I. (org.). Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papirus, 1999.

IPEA. **Radar IDHM: evolução do IDHM e de seus índices componentes no período de 2012 a 2017**. Brasília: IPEA; PNUD; FJP, 2019.

KONDER, L. **A construção da proposta pedagógica do SESC Rio**. Rio de Janeiro, Editora SENAC, 2000.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Trad. de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LARNEIRÃO Viviane Giacometti. **Contribuição de uma visita guiada a estação de tratamento de água do Guandu para a aprendizagem de conceitos relativos ao tema água**. 2014. 33 f. Produto Final (Especialização em Docência da Educação Básica na disciplina Biologia) - Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura. Rio de Janeiro. 2015. **PAF (810/2014)**.

LEAL, C. C. N. Significados atribuídos à formação docente por professores e alunos dos Programas de Residência Pedagógica. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, 17., 2014, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza, CE: Endipe, 2014. Tema: A Didática e a Prática de Ensino nas relações entre escola, formação de professores e sociedade.

LEAL, Carolina de Castro Nadaf; CORRÊA, Clara. RESIDÊNCIA DOCENTE: O QUE REVELA A PORTARIA DA CAPES Nº206/2011 *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, 18, 2016, Cuiabá. **Anais [...]**. Cuiabá, MT, 2016. Tema: Didática e Prática de Ensino no Contexto Político Contemporâneo: cenas da educação brasileira

LEAL, C. C. N. **Residência pedagógica**: representações sociais de formação continuada. 2016. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://portal.estacio.br/media/5734/tese-carolina-de-castro-nadaf-vers%C3%A3o-final-2016.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2018.

LIBANEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, E. F. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista do Centro de Educação**, Universidade Federal de Santa Maria, v. 29, n. 2, 2004.

LIMA, R. M. Há novidades na formação continuada de professores? Uma análise do Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II na área de Ciências Sociais/Sociologia. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO*, 5., 2015, Bauru. **Anais [...]**. Bauru, SP, 2015a.

LIMA, R. M. Novos caminhos na formação continuada de professores de Sociologia: reflexões sobre o Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II. **Revista Perspectiva Sociológica**, n. 16, p. 3-15, 2º sem. 2015b.

MAGALHÃES, E. G.; OLIVEIRA, R. M. M. A. Formadores de professores do Ensino Fundamental: orientação e supervisão dos professores iniciantes. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA*, 4., 2014, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, 2014.

MALACCO, F. S.; RICCI, C. S. Aprender a ser professor de História: a experiência de monitoria no centro pedagógico da UFMG. *In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA*, 8.; *ENCONTRO INTERNACIONAL DE ENSINO DE HISTÓRIA*, 3., 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas, SP: Unicamp, 2012.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

MANFIOLETI, R. M.; ROSA, S. N.; BLASIUS, J.; CARDOSO, V. D.; MEDEIROS, C. R. O Programa de Acompanhamento ao Início da Docência: contribuições para a prática educativa de professores de Educação Física. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA*, 4., 2014, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, PR: Congreprinci, 2014.

MARTINS, M. R.; MORAES, A.; SOUZA, A. P. G.; MACHADO, M. F.; OLIVEIRA, R. M. A. Narrativas de formação: experiências vividas por professores iniciantes em ambiente virtual de aprendizagem. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA*, 4., 2014, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, PR: Congreprinci, 2014.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1964

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1988.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1989. Livro 1. v. 1. t. 1. (Os economistas)

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução Álvaro Pina. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. **O capital, Livro I, Tomo I**. Tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996

MARX, K.; ENGELS, F. **Ideologia Alemã (Feuerbach)**. 11. ed. Tradução do alemão por José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1999.

MASSETTO, D. C. **Formação de professores iniciantes**: o Programa de Mentoria *online* da UFSCar em foco. 2014. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2708/5901.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 04 abr. 2018.

MASSETTO, D. C.; REALI, A. M. M. R. Programa de Mentoria *online* da UFSCar: a perspectiva de uma professora iniciante à experiente. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA*, 4., 2014, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, PR: Congreprinci, 2014.

MATHIAS, M. T. Residência Docente: considerações sobre o programa e a formação continuada de professores. *In*: RIBEIRO, A. B. F.; RIBAS, A. M. (Org.). **Diálogos entre o ensino e a escrita da História e da Geografia**: Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2015. p. 83-102. Trabalho apresentado no I Seminário da Residência Docente da Área de Humanas do Colégio Pedro II.

MELIN, A. P. G. Diálogos e acompanhamento: a escrita de professores iniciantes a serviço da formação docente. *In*: ENCONTRO NACIONAL, DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16., 2012. **Anais [...]** Campinas, SP, 2012.

MELIN, A. P. G.; NOGUEIRA, E. G. D. A narrativa de professores iniciantes a serviço da formação docente: diálogos e aprendizagens possíveis. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA, 4., 2014, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, 2014.

MIGLIORANÇA, F. **Programa de Mentoria da UFSCAR e o Desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes**. 2010. 347 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2236/2886.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 04 abr. 2018.

MIGLIORANÇA, F.; TANCREDI, R. M. S. P. **Programa de Mentoria online: a experiência de uma professora iniciante**. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL, PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA, 2., 2010, Buenos Aires. **Anais [...]**. Buenos Aires, 2010.

MIRA, M. M.; CARTAXO, S. R. M.; ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. Processos de inserção profissional de professores iniciantes na rede municipal de ensino de Curitiba. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA, 4., 2014, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, PR: Congreprinci, 2014.

MIRA, M. M.; ROMANOWSKI, J. P. **Programas de inserção profissional para professores iniciantes: revisão sistemática**, *Form. Doc.*, Belo Horizonte, v. 07, n. 13, p. 85-98, ago./dez. 2015.

MIRA, M. M.; ROMANOWSKI, J. P. <b>Processos de inserção profissional docente nas políticas de formação: o que documentos legais revelam. **Acta Scientiarum. Education**, v. 38, n. 3, p. 283-292, 1 ago. 2016.

MIRA, M. M., ROMANOWSKI, J. P. Limites e possibilidades da atuação de mentores nos processos de inserção profissional docente. *R. Transmutare*, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 179-195, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/4696>. Acesso em: 15 jan. 2017.

MOHN, Rodrigo Fideles Fernandes. **Professores iniciantes e ingressantes: dificuldades e descobertas na inserção na carreira docente no município de Goiânia**. 2018. 332 f., il. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

MONTALVÃO, E. C.; MIZUKAMI, M. G. N. Professoras iniciantes e grupo colaborativo de trabalho: avaliando as primeiras contribuições a partir da ótica das participantes. *In*:



ENCONTRO NACIONAL, DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. **Anais** [...]. Recife, 2006.

MORAES, V. S.; SILVESTRE, M. A. Avaliação da aprendizagem: uma problematização de concepções naturalizadas. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, 18., 2016, Cuiabá. **Anais** [...]. Cuiabá, MT, 2016. Tema: Didática e Prática de Ensino no Contexto Político Contemporâneo: cenas da educação brasileira.

MORETTI, V. D. A articulação entre a formação inicial e continuada de professores que ensinam Matemática: o caso da residência pedagógica da UNIFESP. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 385-390, set./dez. 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/7733/6789>. Acesso em: 13 jul. 2018.

MORRONE, M. L.; CESANA, M. R.; VARGAS, R. F. A. C. Residência educacional: uma possibilidade de articulação teoria e prática na formação docente. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO*, 11., 2016, Cidade del México. **Anais** [...]. Ciudad del México, 2016. Tema: Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en Tiempos de Estandarización

NAKAYAMA, B. C. M. S.; BRITO, S. A. S. Formação de professores, estágio remunerado e precarização do trabalho docente: as contradições do Programa Residência Educacional. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 2, n. 2, p. 33-41, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/158/415>. Acesso em: 15 jan. 2018.

NITERÓI. Fundação Municipal de Educação. **Portaria n. 87, de 12 de fevereiro de 2011**. Niterói, RJ, 2011. Disponível em: <http://www.educacaoniteroi.com.br/wp-content/uploads/2016/04/PORTARIA-FME-087-2011.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2018.

NOGUEIRA, E. G. D.; ALMEIDA, O. A.; MELIM, A. P. G. A docência expressa nas visões e nas vozes de professores iniciantes e acadêmicos: revelações na/da pesquisa-formação. 2013. *In: REUNIÃO NACIONAL, ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 36., 2013, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia, 2013.

NONO, M. A. Processos de formação de professoras iniciantes. *In: REUNIÃO NACIONAL, ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 29., 2006, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu, MG, 2006.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Formando professoras no ensino médio por meio de casos de ensino. *In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Org.). Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas*. São Carlos: Ed. UFSCar, 2002. p.139-159

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2018.

OLIVEIRA, R. E. Prática docente em Trabalho & Educação no Instituto Politécnico da UFRJ: relato de experiência em atividades educacionais. **Revista Tecnologia e Sociedade**, Curitiba, v. 11, n. 22, p. 194-219, 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/4966/496650344011/>. Acesso em: 04 abr. 2018.

PAIS, R. B. **Competências docentes na formação de professores para o ensino da Matemática**: a experiência da residência docente do Colégio Pedro II frente à formação universitária. 2017. 246 f. Tese (Doutorado) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lucia Oliver. **As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações**. Educ. ver. [online]. 2010 vol. 26, n. 03, p. 39-56. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a03>> . Acesso em: 23 de abr. 2014.

PAPI, S. O. G. Os desafios vivenciados por professoras iniciantes em seu processo de desenvolvimento profissional. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, 3., 2012, Santiago. **Anais** [...]. Santiago, 2012.

PAPI, S. O. G. Professoras iniciantes bem-sucedidas: elementos de seu desenvolvimento profissional. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED: EDUCAÇÃO E JUSTIÇA SOCIAL, 34., 2011, Natal. **Anais** [...]. Natal, RN: ANPED, 2011.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. Professoras iniciantes bem-sucedidas: um estudo sobre seu desenvolvimento profissional. 2011. 300 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.

PANIZZOLO, Claudia; SILVA, Jorge Luiz Barcellos da; SILVESTRE, Magali Aparecida; GOMES, Marineide de Oliveira; JARDIM, Vera Lucia Gomes. Programa de Residência Pedagógica da Unifesp: avanços e desafios para implantação de propostas inovadoras de estágio. XVI Endipe – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Unicamp, Campinas, 2012. **Anais** do Campinas, 2012. p. 1-13.

PARSONS, T. Professions. *In*: SHILLS, D. **International Encyclopedia of the Social Sciences**. v. 11 e 12. New York: MacMillan, 1972. p. 536-546.

PENA, G. B. O.; SILVA-NETA, M. E. B.; JESUS, L. P.; FERREIRA, P. R. S.; VÉRAS, N. S. PAPIC: um programa brasileiro de acompanhamento de professores em início de carreira. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA, 4., 2014, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba, PR: Congreprinci, 2014.

PEREZ, Flávia Rodrigues. **Discutindo a alimentação: um projeto de letramento crítico nas aulas de língua estrangeira 2014**. 20 f. Produto Final (Especialização em Docência da Educação Básica na disciplina de Inglês) - Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura. Rio de Janeiro. 2015. **PAF1018/2014**

PEREIRA, C. J. C. S. V.; PEREIRA, M. A. C.; BARBOSA, S. N.; COIMBRA, M. S. Em Busca da Ressignificação do Ensino de Língua Inglesa na Escola Básica da Rede Pública: um relato de experiência do Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II. *In*:

SIMPÓSIO NACIONAL DE ESTUDOS FILOLÓGICOS E LINGUÍSTICOS CURSO DE VERÃO DO CIFEFIL, 6., 2014, Maracanã. **Anais** [...]. Maracanã, RJ: UERJ, 2014.

PERRELLI, M. A. S. O apoio ao docente iniciante: experiências e pesquisas relatadas no “Congresso Internacional del Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia” – 2008, 2010 e 2012. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v. 4, n. 11, p. 72-97, 2013. Disponível em: <http://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/524/489>. Acesso em: 04 abr. 2018.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência: diferentes concepções**. São Paulo: Revista Poíesis, 2006.

POLADIAN, M. L. P. **Estudo sobre o programa de residência pedagógica da UNIFESP: uma aproximação entre Universidade e Escola na formação de professores**. 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014a.

POLADIAN, M. L. P. Estudo Sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: uma aproximação entre universidade e escola. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 17., 2014, Fortaleza. **Anais** [...]. Fortaleza, CE: Endipe, 2014b. Tema: A Didática e a Prática de Ensino nas relações entre escola, formação de professores e sociedade.

PORTELLA, V. Residência docente: um programa em desenvolvimento. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL, PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA, 3., 2012, Santiago. **Anais** [...]. Santiago, 2012.

POTENTE: A marca que o Brasil conhece. **Brasil**. 2018. Disponível em: [https://www.potente.com.br/images/joomlart/map/mapa\\_brasil.png](https://www.potente.com.br/images/joomlart/map/mapa_brasil.png). Acesso em: 04 abr. 2018.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RAMOS, R. P. R. **A formação inicial em serviço: lugar de encontro e de (re) significação do ser-saber-fazer de professores**. 2011. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2262/3646.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 04 abr. 2018.

RATO, C. A importância do Programa de Residência Docente e da Extensão da PROPGPEC na aplicação e desenvolvimento da nova tecnologia educacional da Meditação Laica Educacional® como estratégia didático-pedagógica para uma educação emocional. **Interagir: Pensando a Extensão**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-57, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/interagir/article/view/25371/21526>. Acesso em: 04 abr. 2018.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P. **A importância do que se aprende na escola: a parceria escola-famílias em perspectiva**. *Revista Paidéia*, 15, n. 31, p. 239-247, 2005.

REALI, A. M. M. R.; MALHEIRO, C.; MASSETTO, D. C.; BORGES, F.; GOBATTO, P.; ALEXANDRE, R. Programa online de formação de mentores: uma experiência brasileira. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE EL PROFESSORADO PRINCIPIANTE Y LA INDUCCIÓN A LA DOCENCIA*, 5., 2016, República Dominicana. **Anais [...]**. República Dominicana, 2016.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Programa de Mentoria *online* para professores iniciantes: fases de um processo. *In: Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.140, p. 479-506, maio/ago. 2010

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes: o Programa de Mentoria *on-line* do portal dos professores da UFSCar. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL, PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA*, 2., 2010, Buenos Aires. **Anais [...]**. Buenos Aires, 2010.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Construção e desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem profissional de mentoras: tensões nos processos de desenvolvimento profissional. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL, PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA*, 3., 2012, Santiago. **Anais [...]**. Santiago, 2012.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Desenvolvimento profissional de professores iniciantes em um Programa de Mentoria *online*: Experiências de Ensino e Aprendizagem (EEA) como ferramentas investigativas e formativas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 1033 - 1056, jan./abr. 2014.

RIBAS, A. M. Práxis, saberes, vivências: a Residência Docente como narrativas da história *In: RIBEIRO, A. B. F.; RIBAS, A. M. (org.). Diálogos entre o ensino e a escrita da História e da Geografia*: Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2015. p. 48-65. Trabalho apresentado no I Seminário da Residência Docente da Área de Humanas do Colégio Pedro II.

RIBEIRO, A. B. F. Um caleidoscópio na prática: a Residência Docente. *In: RIBEIRO, A. B. F.; RIBAS, A. M. (org.). Diálogos entre o ensino e a escrita da História e da Geografia*: Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2015. p. 19-34. Trabalho apresentado no I Seminário da Residência Docente da Área de Humanas do Colégio Pedro II.

RIBEIRO, A. B. F.; PEREIRA, M. R. A Pós-Graduação no lócus da ação: a prática residente na comunidade escolar. **Encontros**, Ano 11, n. 21, p. 83-98, 2º sem. 2013. Disponível em: <http://oaji.net/articles/2017/4644-1495348232.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2018.

RICCI, C. S. Juntar saber com saber: reflexões sobre o Programa Residência Docente. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 10, n. 1, p. 31-52, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4574/2935>. Acesso em: 04 abr. 2018.

RICCI, C. S.; FRANÇA, E. Residência Docente: uma experiência de formação docente. **Formação de Professores de História Residência Docente**, UNICAMP, Campinas, SP, 2014.

RINALDI, Renata Portela. **Informática na educação: um recurso para aprendizagem e desenvolvimento profissional de professoras mentoras** / Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de São Carlos, 2006.196 p

RIO DE JANEIRO, **Edital 03 /2013-** PROPGPEC / CPII abertura de processo seletivo de candidatos para o programa de residência docente Do Colégio Pedro II (PRD-2014).

RIO DE JANEIRO, Ministério Da Educação Colégio Pedro II **Edital nº 01/2016** PROPGPEC admissão ao programa de residência docente PRD.

ROCHA, G. A. O início da carreira docente e a formação inicial: problematizando esta relação. *In: REUNIÃO NACIONAL, ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 27., 2004, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, MG, 2006.

ROCHA, G. A. Por uma política institucional comprometida com o início da carreira docente enquanto um projeto coletivo. *In: REUNIÃO NACIONAL, ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 29., 2006, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, MG, 2006.

ROCHA, R. A. M.; LUTKENHAUS, L. L. Práticas de leitura em sala de aula: artigo de opinião. *SIELP – SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA*, 6., 2014, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2014.

RODRIGUES, M. C. C. Um programa de formação-investigação *online* na (re) construção de indicadores de desenvolvimento profissional da docência: o que dizem as professoras dos anos iniciais. *CONGRESSO INTERNACIONAL, PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA*, 3., 2012, Santiago do Chile. **Anais [...]**. Santiago, 2012.

RODRIGUES, M. C. C. **Contribuições de um projeto de formação *on-line* para o desenvolvimento profissional de professoras do 1º ano do Ensino Fundamental**. 2013. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2302/5091.pdf?sequence=1&isallowed=y>. Acesso em: 04 abr. 2018.

ROMANOWSKI, J. P.; SOCZEK, D. Políticas Públicas de inserção de professores iniciantes: elementos para reflexão. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA*, 4., 2014, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, 2014.

ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Ano 11, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692/1601>. Acesso em: 04 abr. 2018.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-181, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2018.

SACRISTÁN, J. G. **Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1995. p. 63-92

SAFARTI-LARSON, M. **The rise of professionalism** – a sociological analysis. Berkeley, Londres: University of California Press, 1979. p. 2-65.

SANT'ANNA, N. F. P.; MATTOS, F. R. P.; COSTA, C. S. Educação continuada para os professores: experiência do Programa Residência do Professor do Colégio Pedro II. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 249-278, out./dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n4/1982-6621-edur-31-04-00249.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.

SANTOS, R. C. C. Projeto Residência Docente: espaço de ação/reflexão sobre a prática do professor de Língua Portuguesa. In: VI Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, 6., 2014, Uberlândia. **Anais** [...] Uberlândia: EDUFU, 2014.

SANTOS, S. R. M. A Rede Nacional de Formação de professores, o pró-letramento e os modos de formar professores. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 3, n. 2, p. 143-148, jul./dez. 2008.

SÃO PAULO (ESTADO) Decreto Nº 29.501/89 Dispõe sobre a estrutura técnico-administrativa dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério- CEFAMs, e dá providências correlatas, de 05/01/89. In: *Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus (Atualização)*, Compilação e organização de Leslie M. J. da S. Rama e outros, 1990, v.XXVII, p.51-53.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE-36, de 06 de junho de 2013. Dispõe sobre a implementação do Programa Residência Educacional em escolas da rede pública estadual. Disponível em: [http://diariooficial.imprensaoficial.com.br/nav\\_v4/index.asp?c=4&e=20130507&p=1](http://diariooficial.imprensaoficial.com.br/nav_v4/index.asp?c=4&e=20130507&p=1). Acesso em: 06/07/2017.

SARMENTO, M. J. **Profissionalidade**. Porto, Portugal: Porto, 1998.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 18. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1991

SEFFNER, F.; MEINERZ, C. B.; GIL, C. Z. V.; PACIEVITCH, C.; PEREIRA, N. M. Conexões entre escola e universidade: o PIBID e as estratégias de residência docente. **Revista História Hoje**, v. 4, n. 8, p. 366-388, 2015. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/201/155>. Acesso em: 15 jan. 2018.

SILVA, T. T. (org.). **Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SILVA NETO, N. C. **A CAPES e a política nacional de formação de professores da Educação Básica no Brasil**. 2017. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de

Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, SP, 2017.

SILVA NETO, N. C.; LOPES, S. F.; TORRES, J. C.; BRANDAO, C. F. A inserção da CAPES na formação de professores da educação básica no Brasil. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 40, p. 145-161, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/article/viewFile/6030/3272>. Acesso em: 04 abr. 2018.

SILVEIRA, M. F. L. **Trabalhando pelo sucesso escolar**: as vivências de uma professora em seu primeiro ano de atuação na escola pública. 2002. 159 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2552/DissMFLS.pdf?sequence=1>. Acesso em: 07 jan. 2017.

SILVESTRE, M. A.; GOMES, M. O.; SILVA, J. L. B.; JARDIM, V. L. G.; PANIZZOLO, C. Programa de residência pedagógica da UNIFESP: entre qualidade e possibilidade, os desafios para a implantação de propostas inovadoras de estágio. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas, SP: Endipe, 2012. v. 1. p. 221-233. Tema: Didática e prática de ensino: Compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade.

SOARES, C. M. G. **A prática docente do professor iniciante**. 2004. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004. Disponível em: [https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4609/1/arquivo5681\\_1.pdf](https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4609/1/arquivo5681_1.pdf). Acesso em: 07 jan. 2017.

SOBREIRA, J. L. B. **Desafios para uma formação inicial qualificada dos profissionais da educação sobre a prática do ensino**: um estudo sobre o Projeto de Lei de Residência Pedagógica. 2010. 186 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas, Belo Horizonte, 2010.

SOUSA, R. M.; RAMPAZO, V. S.; ROCHA, S. A. Professores iniciantes e as primeiras experiências de docência: o papel da escola no processo de inserção/inclusão no ambiente escolar. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA, 4., 2014, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, 2014.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 1.; JORNADA DE PRÁTICA DE ENSINO, 4.; SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM, 13., 2007. **Arq Mudi**. 2007. Tema: Infância e Práticas Educativas. Disponível em: [http://www.pec.uem.br/pec\\_uem/revistas/arqmudi/volume\\_11/suplemento\\_02/artigos/019.pdf](http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arqmudi/volume_11/suplemento_02/artigos/019.pdf). Acesso em: 30 jul. 2019.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>. Acesso em: 07 jan. 2017.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.19, p. 545-554, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUMOLO, Paulo S; FONTANA, Klalter B. **Trabalho docente e capitalismo**: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. Educação & Sociedade. Campinas, vol. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputas. São Paulo: Cortez, 2009.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VILLELA, Heloisa de O. S. **O mestre-escola e a professora**. In: LOPES, E. M. T.; FILHO, M. F.; VEIGA, C. G. (Eds.). 500 Anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2000.

ZEICHNER, K.; PAYNE, K.; BRAYKO, K. Democratizing teacher education. **Journal of Teacher Education**, v. 66, n. 2, p. 122-135, fev. 2014. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/272381302\\_Democratizing\\_Teacher\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/272381302_Democratizing_Teacher_Education). Acesso em: 07 jan. 2017.



## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – POLÍTICAS PONTUAIS DE INSERÇÃO

Quadro 27 - Algumas iniciativas que buscam apoiar o professor iniciante na inserção à docência no Brasil

Órgão Governamental	Ação
<b>Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo</b>	<p>Observa-se uma mudança ainda no processo seletivo para concorrer a uma vaga ao cargo público de professor, composto por duas fases, quais sejam: 1) O candidato passa por um processo de formação de 60 horas, onde participa de palestras sobre temas atuais de educação, estudo de textos, debates e oficinas pedagógicas sobre questões da prática docente e trocas coletivas em grupos ou em plenárias; e, 2) O candidato é submetido a uma prova eliminatória.</p>
<b>Secretaria Estadual de Educação do Ceará</b>	<p>Desde o ano de 2009, a Secretaria Estadual de Educação do Ceará vem procedendo algumas modificações no concurso para novos ingressantes ao cargo de professor. As alterações no processo seletivo passaram a contar com duas provas eliminatórias, sendo uma teórica e outra prática. O candidato aprovado nestas etapas ainda deve passar por um curso de capacitação ofertado na modalidade Educação a Distância (EaD), organizado em cinco módulos, conforme se segue:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Introdução à Educação a Distância (EaD) e ao uso de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA);</li> <li>2. Administração pública e direitos e deveres do servidor;</li> <li>3. Política educacional e legislação de educação básica;</li> <li>4. Didática Geral; e</li> <li>5. Didática aplicada a uma das seguintes áreas: Arte-Educação; Biologia; Educação Física; Filosofia; Física; Geografia; História; Línguas Espanhola, Inglesa e Portuguesa; Química; e, Sociologia.</li> </ol> <p>Tem-se ainda um acompanhamento dos professores ingressantes nas escolas, sob a responsabilidade dos gestores, que se encarregam de orientar os momentos de estudo, planejamento e monitoramento das ações diárias. Somente após uma avaliação que é realizada ao final de três anos é que os novos professores confirmam ou não seu cargo público.</p>
<b>Secretaria Municipal de Educação de Jundiá, Estado de São Paulo</b>	<p>Antes dos professores iniciantes assumirem a sala de aula, eles passam por uma capacitação de 30 dias, já recebendo o salário de professor. Para tal capacitação são contratados especialistas de duas fundações exclusivamente para esse fim.</p>
<b>Secretaria Municipal de Campo Grande, Estado de Mato Grosso do Sul</b>	<p>Tem-se um programa que busca ofertar apoio aos professores iniciantes, compreendendo os mais diferentes aspectos considerados fundamentais a um programa de apoio aos professores iniciantes, tais como:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Consulta aos novos docentes para que as ações de formação em serviço tenham como base as suas necessidades;</li> <li>2. Previsão de acompanhamento e suporte pedagógico aos iniciantes em seu local de trabalho;</li> <li>3. Envolvimento dos gestores escolares no processo de formação e no acompanhamento dos iniciantes em sua inserção profissional;</li> <li>4. Avaliação do processo de formação e apoio aos iniciantes nos resultados de aprendizagem dos alunos; e</li> <li>5. Consideração da avaliação do processo de formação, a fim de melhoria da proposta.</li> </ol>

<b>Secretaria Municipal de Educação de Sobral, Estado do Ceará</b>	<p>A rede de ensino municipal de Sobral, Ceará, conta com um programa de formação em serviço, regulamentado na Lei municipal n. 671, de 10 de abril de 2006. O programa busca viabilizar uma experiência de formação e aprimoramento da prática pedagógica, sendo considerada fundamental no desempenho profissional dos professores, aproximando os novos docentes à sua realidade educacional, para que possam atender à demanda do Município. Durante os três primeiros anos, equivalentes ao estágio probatório, os professores devem participar das formações ofertadas pela Escola de Formação de Professores (ESFAPEM). Os professores iniciantes têm encontros semanais no período noturno, uma vez que não podem se ausentar da sala de aula durante o horário de trabalho, segundo a normatização da Secretaria de Educação. Os profissionais em formação no estágio probatório recebem um incentivo financeiro de 25% do salário-base de 40 horas para participarem da formação, conforme o ditame vigente.</p> <p>Os encontros de formação possuem a seguinte estrutura:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Encontros semanais com uma hora/aula para trabalhar o programa de modificabilidade cognitiva e aprendizagem mediada;</li><li>2. Dois encontros mensais voltados ao trabalho na escola, sob a forma de seminários de estudo e discussão de Matemática e Língua Portuguesa; e</li><li>3. Expansão do universo cultural, desenvolvida pela participação dos professores nas atividades do Programa Olhares.</li></ol> <p>A participação no Programa Olhares também é obrigatória com, no mínimo, 50% de sua carga horária total. O programa conta com uma programação cultural anual que inclui: conversas com artesãos, encontro com escritores, visitas culturais a museus, sessões de teatro e de cinema, oficinas pedagógicas com exposição dos docentes, relatos de experiências de sucesso e participação no Encontro Anual de Educadores de Sobral – evento que envolve docentes da rede pública e privada do Município.</p>
--------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Adaptado de André (2012).

## APÊNDICE B – TCLE



**Universidade de Brasília**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação - PDCA**

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **“RESIDÊNCIA DOCENTE: Análise da experiência do Programa Residência Docente do Colégio Pedro II”**, sob a responsabilidade do pesquisador, **Polliana Rocha Dias Araújo**, aluno(a) de mestrado, da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é analisar os princípios e processos de uma ação de residência na formação docente. É sabido que a inserção do profissional docente recém-formado vem se constituindo na literatura como tema relevante da produção sobre a formação de professores, sempre carente de novos estudos. Por ser o início da carreira docente, também é uma fase da formação profissional que contribui para o desenvolvimento profissional e a constituição da profissionalidade. Neste sentido, a temática residência docente vem ganhando destaque em pesquisas, sendo apontada como programa ou política pública, cuja finalidade é diminuir as inúmeras dificuldades vivenciadas no período de iniciação docente. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, arquivos de gravação de áudio, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de **um questionário via digital com questões abertas e fechadas e posteriormente uma entrevista semiestruturada presencial ou via dispositivos eletrônicos por meio de ligação de vídeo**. A entrevista será combinada em data e hora, entre as partes, levando sempre em consideração o que for menos incomodo para o entrevistado. Quando a entrevista for presencialmente será realizada em locais públicos que ofereça segurança tanto ao pesquisador e ao entrevistado. Com um tempo estimado de no máximo 40 minutos para sua realização. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Como toda ação humana, toda pesquisa tem riscos. Conforme sinaliza a Resolução 466/2012 - V – Dos riscos e benefícios “Toda pesquisa com seres humanos envolve risco



**Universidade de Brasília**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação - PDCA**

em tipos e gradações variados.” Nesta pesquisa há o risco de eventual extravio de informações fornecidas por você. Esse risco será mitigado por meio de medidas de segurança tais como:

- Entre essas ações de prevenção destaco que a realizações das chamadas de vídeos, quando necessárias, serão utilizadas somente os áudios e o material em vídeo será destruído.
- Com a finalidade de preservação dos participantes o entrevistado receberá um código restrito ao pesquisador contendo números e letras.
- Somente o pesquisador principal terá acesso e manipulará os dados (transcrição).
- Os equipamentos de gravações contêm senha de acesso e após o arquivamento o arquivo é destinado há uma plataforma de arquivamento digital, na nuvem, com acesso restrito ao pesquisador.
- Os dispositivos eletrônicos fazem uso de antivírus, pago, para evitar possíveis invasões nesses dispositivos.

Espera-se com esta pesquisa **apontar a importância de se ter no país uma política pública de inserção à docência acompanhada nos anos iniciais, no formato de formação continuada com titulação lato sensu.**

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone **61-98481-5607/61-3542-2915** (disponível inclusive para ligação a cobrar) ou pelo e-mail { [HYPERLINK "mailto:araujo.polliana@gmail.com" }](mailto:araujo.polliana@gmail.com) }

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de e-mail com o link da dissertação em formato digital vinculado ao Repositório Institucional da Universidade de Brasília (RIUnB), podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília (CEP/CHS). As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidas através do e-mail do CEP/CHS { [HYPERLINK "mailto:cep\\_chs@unb.br" }](mailto:cep_chs@unb.br) } ou pelo telefone (61)3107-1592. O



**Universidade de Brasília**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação - PDCA**

CEP/CHS se localiza no Campus Universitário Darcy Ribeiro - Faculdade de Direito - Sala BT 03/1 (Ao lado da Direção)

Asa Norte CEP: 70.910-900 - Brasília – DF.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C - CARTA DE ENCAMINHAMENTO



1

**Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

### CARTA DE ENCAMINHAMENTO

Ao  
Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da  
Universidade de Brasília

Senhor(a) Coordenador(a),

Eu, **Polliana Rocha Dias Araújo**, RG nº **2562034 SSP-DF**, encaminho o projeto de pesquisa intitulado **“RESIDÊNCIA DOCENTE: Análise da experiência do Programa Residência Docente do Colégio Pedro II”** para revisão ética por parte deste Comitê.

Natureza do projeto: **mestrado em Educação**.

Instituição a qual o projeto está vinculado: **Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília**. Linha de Pesquisa: **Profissão docente, currículo e avaliação**.

Pesquisador (a) responsável: **Polliana Rocha Dias Araújo**

Link para o *lattes*: <http://lattes.cnpq.br/9149219461746353>

E-mail para contato: [araujo.polliana@gmail.com](mailto:araujo.polliana@gmail.com)

Orientador (a): **Shirleide Pereira da Silva Cruz**

Link para o *lattes*: <http://lattes.cnpq.br/4975489827151936>

E-mail para contato: [shirleidecruz@unb.br](mailto:shirleidecruz@unb.br) / [shirleidesc@gmail.com](mailto:shirleidesc@gmail.com)

Instituição onde será realizada a pesquisa: **Colégio Pedro II, Programa de Residência Docente (PRD)**.

Início da pesquisa/fase de coleta de dados: **junho de 2019**.

Eu me comprometo a iniciar a pesquisa/fase de coleta de dados apenas quando houver a aprovação ética de meu projeto de pesquisa por parte do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília (CEP/CHS). Sendo só para o momento, despeço-me cordialmente.



**Universidade de Brasília**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**



2

Respeitosamente,

---

**Polliana Rocha Dias Araújo**  
Pesquisador Responsável



**APÊNDICE D – TERMO DE RESPONSABILIDADE**

**Universidade de Brasília**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação - PDCA**

**TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO DO(S)  
PESQUISADOR(ES) RESPONSÁVEL(IS)**

Eu, **Polliana Rocha Dias Araújo**, pesquisador responsável pelo projeto **RESIDÊNCIA DOCENTE: Análise da experiência do Programa Residência Docente do Colégio Pedro II**, declaro estar ciente e que cumprirei os termos da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde e declaro: (a) assumir o compromisso de zelar pela privacidade e sigilo das informações; (b) tornar os resultados desta pesquisa públicos sejam eles favoráveis ou não; (c) comunicar o CEP sobre qualquer alteração no projeto de pesquisa, nos relatórios semestrais ou por meio de comunicação protocolada, que me for solicitada; e (d) iniciar a pesquisa somente a partir da sua aprovação pelo Sistema CEP/CONEP.

Brasília, 04 de fevereiro de 2019

Assinatura

## APÊNDICE E - MEMORIAL CIRCUNSTANCIADO



### PROGRAMA DE RESIDÊNCIA DOCENTE - 201X

Nome do residente

MEMORIAL CIRCUNSTANCIADO

Rio de Janeiro  
Mês/Ano

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

Nome do Residente

**MEMORIAL CIRCUNSTANCIADO**

Memorial apresentado ao Programa de Residência Docente, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Docência da Educação Básica na Disciplina xxxxxxxxxxxx.

Coordenador:

Orientador/Supervisor:

*Campus* de atuação no Colégio Pedro II:

Área/disciplina:

Rio de Janeiro  
Mês/Ano

**LISTA DE ILUSTRAÇÕES (OPCIONAL)**

**LISTA DE TABELAS (OPCIONAL)**

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS (OPCIONAL)**

**SUMÁRIO**

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>XX</b>
<b>2</b>	<b>ATIVIDADES EM FORMAÇÃO CONTINUADA</b>	<b>XX</b>
<b>3</b>	<b>ATIVIDADES EM SETORES ADMINISTRATIVO- PEDAGÓGICOS.....</b>	<b>XX</b>
<b>4</b>	<b>ATIVIDADES NA ÁREA DE DOCÊNCIA.....</b>	<b>XX</b>

**ANEXOS**



## ANEXO A – CARTA DE APROVAÇÃO

UNB - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS HUMANAS E  
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DA EMENDA

**Título da Pesquisa:** RESIDÊNCIA NA FORMAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE: analisando a experiência do Programa Residência Docente do Colégio Pedro II

**Pesquisador:** POLLIANA ROCHA DIAS ARAUJO

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 11412619.0.0000.5540

**Instituição Proponente:** Faculdade de Educação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.898.354

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se do projeto de qualificação de mestrado intitulado RESIDÊNCIA DOCENTE: Análise da experiência do Programa Residência Docente do Colégio Pedro II, de autoria da pesquisadora POLLIANA ROCHA DIAS ARAUJO, do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação (FE), da UnB, sob orientação da Profa. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz, com financiamento próprio.

#### Objetivo da Pesquisa:

Com apoio na hipótese "Como o Programa de Residência Docente vem ocorrendo no Brasil, sob qual formato ele assume, para além do que está descrito em seu projeto, e quais os seus impactos para a inserção do professor iniciante e para a formação continuada, e como ele contribui para a constituição da profissionalização e profissionalidade docente, a pesquisadora formulou os seguintes objetivos:

**Objetivo Primário:** Quais são os princípios e processos que estruturam o Programa Residência Docente do Colégio D. Pedro II na construção da profissionalidade docente de professores iniciantes?

**Objetivos Secundários:** Descrever os marcos históricos legais de inserção da temática da Residência Docente no cenário Político de formação de professores durante a criação do Programa do Colégio Pedro II; Identificar e analisar elementos do PRDP II no processo de profissionalização e profissionalidade docente; Identificar os princípios formativos e operativos da

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASILIA  
**Telefone:** (61)3107-1592 **E-mail:** cep\_chs@unb.br

UNB - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS HUMANAS E  
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 3.898.354

Residência Docente a partir dos relatos dos seus diversos autores, coordenadores, supervisores e residentes.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A pesquisadora apontou que a pesquisa não apresenta risco algum ao participante proveniente da pesquisa em si. Existe o risco mínimo de desconforto ou constrangimento ao participante em falar sobre algumas características pessoais, a escolha profissional e o processo de inserção/formação continuada, ser gravado ou filmado e, dispor seu tempo para a participação das etapas da pesquisa. Esse risco será mitigado pelo sigilo — com a criação de pseudônimos que resguardarão a identidade do pesquisado e seu anonimato — e pelos benefícios diretos e indiretos da pesquisa.

**Benefícios:**

Um dos benefícios que a presente pesquisa visa apontar é a importância de se ter no país uma política pública de inserção à docência acompanhada no formato de formação continuada. Essa é uma ação que não vai garantir a permanência na profissão, por ser diversos os motivos que contribuem para o abandono da docência, além da falta de apoio nos primeiros anos aos professores iniciantes é necessário que também ocorra mudanças na condição de trabalho, que o valor da remuneração seja atrativa, que exista um plano de carreira profissional consolidada, que garanta a progressão do profissional, licença para estudos que vão contribuir no seu desenvolvimento como professor e na execução do seu trabalho, entre outros fatores. Acreditamos que para ter de fato mudança na qualidade da educação brasileira é necessário que a carreira docente seja atrativa e valorizada. Não basta só investir em formação inicial, inserção e formação continuada.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A presente pesquisa se fundamenta na metodologia o materialismo histórico dialético, pois para compreender um determinado objeto, faz-se necessário conhecer os diferentes elementos que os envolvem e assim alcançar a totalidade e o contexto histórico e social em que estão inseridos. Segundo a pesquisadora, para analisar princípios e processos de uma ação de residência na formação docente, no caso o PRDPII é basilar entendermos a dialética que perpassa os diversos fatores sociais que o compõe. Para tal, pretende realizar uma revisão bibliográfica no período 2000-2018, utilizando exclusivamente o termo "Residência Docente" nos filtros de buscas sobre o tema

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900  
UF: DF Município: BRASÍLIA  
Telefone: (01)3107-1592 E-mail: cep\_chs@unb.br

UNB - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS HUMANAS E  
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 3.898.354

partindo de uma diversificada base de dados com publicações existentes no Brasil e em língua portuguesa. As fontes de buscas foram as pesquisas publicadas nos periódicos das revistas Qualis A1, A2, B1, B2, B3, B4 e B5, os bancos de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Google Acadêmico e tradicional, bem como publicações de grandes eventos educacionais nacionais, tais como: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Congresso Internacional sobre Professorado Praticante e Inserção Profissional à Docência (CONGREPRINCE), Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), Rede Latino-americana de Estudos sobre o Trabalho Docente (RedeEstrado), além de consultar as referências bibliográficas dos trabalhos que abordavam a temática. A pesquisadora pretende realizar, ainda, a seleção dos residentes que já concluíram a residência docente e dos profissionais envolvidos na execução do programa, proporcional ao quantitativo total das setes áreas do programa, com a finalidade de equilibrar e intercalar o quantitativo de indivíduos que irão

participar da análise. Na quarta etapa, pretende aplicar questionários via digital com questões abertas e fechadas aos sujeitos selecionados (1000, sendo 600 residentes e 400 formadores de residentes). E posteriormente — aos participantes que concordaram em nos conceder uma entrevista — realizará entrevista semiestruturada presencial ou via dispositivos eletrônicos por meio de ligação de vídeo. Na quarta etapa, os dados coletados nas etapas anteriores serão analisados pelo método de núcleos de significação com base em Aguiar e Ozella (2006) e com o auxílio do software R.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

A pesquisadora postou os seguintes documentos: Folha de rosto; Carta de encaminhamento; Lattes de pesquisadora e de orientadora; CR Ética; Declaração de aceite do Ministério da Educação (Colégio Pedro II); Termo de autorização de imagem e som; Termo de responsabilidade; Instrumentos de pesquisa (entrevista e questionário); TCLE único, completo e detalhado, que atende às duas categorias de sujeitos; cronograma atualizado e uma Carta Resposta às pendências arroladas no parecer consubstanciado.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Diante do exposto, considerando que a pesquisadora atendeu às pendências arroladas no último parecer consubstanciado, por intermédio de uma carta resposta às pendências, onde afirmou que o

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900  
UF: DF Município: BRASÍLIA  
Telefone: (01)3107-1592 E-mail: cep\_chs@unb.br

**UNB - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS HUMANAS E  
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE**



Continuação do Parecer: 3.898.354

TCLE atende às duas categorias de sujeitos da pesquisa, bem como acerca das precauções relativas à manutenção do sigilo, atendimento e cuidados éticos com os referidos sujeitos, o presente parecer é favorável à aprovação do projeto.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1500506_E1.pdf	21/01/2020 18:53:31		Aceito
Outros	CartaRespPendencias.pdf	10/05/2019 14:53:18	POLLIANA ROCHA DIAS ARAUJO	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_3306969.pdf	10/05/2019 14:51:10	POLLIANA ROCHA DIAS ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle2.pdf	10/05/2019 14:49:11	POLLIANA ROCHA DIAS ARAUJO	Aceito
Outros	Revisao_Etica.pdf	01/04/2019 23:36:58	POLLIANA ROCHA DIAS ARAUJO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	01/04/2019 23:33:01	POLLIANA ROCHA DIAS ARAUJO	Aceito
Outros	termo_de_aceite_institucional.pdf	01/04/2019 23:12:06	POLLIANA ROCHA DIAS ARAUJO	Aceito
Outros	Lattes_Shirleide.pdf	01/04/2019 23:09:11	POLLIANA ROCHA DIAS ARAUJO	Aceito
Outros	Lattes_Polliana.pdf	01/04/2019 23:07:37	POLLIANA ROCHA DIAS ARAUJO	Aceito
Outros	RoteirodeEntrevista.pdf	23/03/2019 21:25:19	POLLIANA ROCHA DIAS ARAUJO	Aceito
Outros	QuestionarioRD.pdf	23/03/2019 21:21:40	POLLIANA ROCHA DIAS ARAUJO	Aceito
Outros	carta_de_encaminhamentoPolliana.pdf	23/03/2019 17:56:20	POLLIANA ROCHA DIAS ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	23/03/2019 17:49:11	POLLIANA ROCHA DIAS ARAUJO	Aceito
Outros	TermoAutorizImagemSom.pdf	21/02/2019 13:51:23	POLLIANA ROCHA DIAS ARAUJO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEPESQUISA.pdf	21/02/2019 12:14:18	POLLIANA ROCHA DIAS ARAUJO	Aceito

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900  
UF: DF Município: BRASÍLIA  
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep\_chs@unb.br



UNB - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS HUMANAS E  
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 3.898.354

Declaração de Pesquisadores	TermodeRespdPesquisador.pdf	21/02/2019 11:55:45	POLLIANA ROCHA DIAS ARAUJO	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	21/02/2019 11:52:51	POLLIANA ROCHA DIAS ARAUJO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BRASILIA, 04 de Março de 2020

---

**Assinado por:**  
**Érica Quinaglia Silva**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (01)3107-1592 **E-mail:** cep\_chs@unb.br

## ANEXO B – CARTA DE ENCAMINHAMENTO



1

**Universidade de Brasília**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

**CARTA DE ENCAMINHAMENTO**

Ao  
 Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da  
 Universidade de Brasília

Senhor(a) Coordenador(a),

Eu, **Polliana Rocha Dias Araújo**, RG nº **2562034 SSP-DF**, encaminho o projeto de pesquisa intitulado **“RESIDÊNCIA DOCENTE: Análise da experiência do Programa Residência Docente do Colégio Pedro II”** para revisão ética por parte deste Comitê.

Natureza do projeto: **mestrado em Educação**.

Instituição a qual o projeto está vinculado: **Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília**. Linha de Pesquisa: **Profissão docente, currículo e avaliação**.

Pesquisador (a) responsável: **Polliana Rocha Dias Araújo**

Link para o *lattes*: <http://lattes.cnpq.br/9149219461746353>

E-mail para contato: [araujo.polliana@gmail.com](mailto:araujo.polliana@gmail.com)

Orientador (a): **Shirleide Pereira da Silva Cruz**

Link para o *lattes*: <http://lattes.cnpq.br/4975489827151936>

E-mail para contato: [shirleidecruz@unb.br](mailto:shirleidecruz@unb.br) / [shirleidesc@gmail.com](mailto:shirleidesc@gmail.com)

Instituição onde será realizada a pesquisa: **Colégio Pedro II, Programa de Residência Docente (PRD)**.

Início da pesquisa/fase de coleta de dados: **junho de 2019**.

Eu me comprometo a iniciar a pesquisa/fase de coleta de dados apenas quando houver a aprovação ética de meu projeto de pesquisa por parte do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília (CEP/CHS). Sendo só para o momento, despeço-me cordialmente.



**Universidade de Brasília**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**



2

Respeitosamente,

---

**Polliana Rocha Dias Araújo**  
Pesquisador Responsável

## ANEXO C - PROJETO DE LEI



**SENADO FEDERAL**  
**PROJETO DE LEI DO SENADO**  
**Nº 227, DE 2007**

Acrescenta dispositivos à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir a residência educacional a professores da educação básica.

O CONGRESSO NACIONAL decreta:

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

**“Art. 65.**

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

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

**“Art. 87-A.** Decorridos dois anos após a vigência do parágrafo único do art. 65, torna-se obrigatório, para a atuação do professor nos dois anos iniciais do ensino fundamental, o certificado de aprovação na residência educacional.”

**Art. 3º** Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.



## JUSTIFICAÇÃO

A formação de professores para atuar na educação básica, mormente nos anos iniciais do ensino fundamental, quando se concentra o processo básico do ensino-aprendizagem da alfabetização, tem passado nos últimos anos por intensa crise.

Durante mais de um século, os professoras e professores dos cursos então chamados de "primário" e "pré-primário", destinados a crianças de quatro a dez anos de idade, eram formadas nas Escolas Normais.

A história da educação brasileira registra uma consonância quase perfeita entre as demandas dessas crianças e as professoras "normalistas", que, durante três anos de intensivo estudo de conteúdo e de metodologia, se preparavam para seu atendimento. Nos cursos normais, alternavam-se as aulas teóricas e práticas, de forma que fossem adquiridas as principais habilidades e competências necessárias aos futuros mestres. É certo que nem todos perseveravam na difícil empreitada de alfabetizar crianças e adultos. Mas o sucesso da aprendizagem da maioria atestava a adequação do processo formativo.

Enquanto isso, os poucos professores demandados pelos antigos ginásios e colégios, que constituíam nosso ensino secundário, na maioria recrutados da classe média, eram profissionais liberais ou licenciados em faculdade de filosofia, ciências e letras. Com a massiva democratização do acesso às escolas primárias e secundárias, dois fenômenos ocorreram simultaneamente: a necessidade de muitíssimos mais professores e a premência de uma formação em nível superior, esta última requisitada pelas situações mais complexas a serem enfrentadas nas escolas.

Ao mesmo tempo em que caía a qualidade do ensino e da aprendizagem no ensino fundamental e médio, deteriorava-se a formação dos docentes. Em grande parte, pelo dito antes – a formação tradicional não atendia as novas situações. Também pelas condições dos que passaram a demandar a profissão do magistério, oriundos agora das classes populares menos escolarizadas. Muito mais pelo relaxamento dos processos de ensino nas habilitações para o magistério que sucederam os cursos normais a partir de 1972 e na maioria dos cursos superiores de pedagogia, que se multiplicaram sem critério desde o mesmo ano.

Os resultados estão aí, há mais de duas décadas: os estudantes aprendendo cada vez menos e os professores cada vez mais inseguros, quer os preparados em nível médio, quer os que freqüentaram os cursos "normais superiores" ou cursos de pedagogia, muitos em período noturno, muitos em regime modular como "escolas de fins de semana", todos sem a necessária articulação entre teoria e prática.

A "residência médica" inspira o presente projeto de lei. Sabemos da importância na formação dos médicos os dois, ou mais anos, de residência, ou seja, do período imediatamente seguinte ao da diplomação, de intensa prática junto a profissionais já experientes, em hospitais e outras instituições de saúde, quando não somente são testados os conhecimentos adquiridos como se assimilam novas habilidades exigidas pelos problemas do cotidiano e pelos avanços contínuos da ciência.

A Lei nº. 9.394, de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação, já previu, em seu artigo 65, trezentas horas de prática de ensino obrigatórias durante a formação dos professores. Entretanto, nem as escolas que atualmente oferecem cursos normais nem as instituições superiores com cursos de pedagogia estão tendo condições de desenvolver esse estágio de forma satisfatória, nem os alunos, geralmente já trabalhadores, têm previsto tempo adequado durante os quatro anos de formação para se dedicarem a esta carga horária de prática. Além disso, no caso dos cursos de pedagogia, abriu-se um leque tão amplo de campos de estágio que poucos alunos têm oportunidade de exercer sua prática no lugar e no momento mais importantes da vida dos educandos, que são os dois anos de maior intensidade da alfabetização – os seis e sete anos de idade.

As taxas de reprovação na primeira série do ensino fundamental são alarmantes. A cada ano, ingressam no ensino fundamental público cerca de 2.900.000 crianças. Mas, estão matriculadas na antiga primeira série 5.600.000 crianças – o que indica a existência de 2.700.000 repetentes. Entre as inúmeras causas desta catástrofe, que irá comprometer o futuro de milhões de brasileiros, está o atual despreparo dos professoras e professores para o desafio da alfabetização. E se examinarmos a situação entre os jovens e adultos, a situação é ainda mais grave: há décadas tentamos erradicar o analfabetismo e ainda convivemos com 19 milhões de analfabetos absolutos e quase 40 milhões de outros analfabetos funcionais. Sem dúvida alguma, a falta de preparo dos alfabetizadores está na raiz da questão.

A residência educacional, tal como se propõe neste projeto de lei, não é um período de estudos integrado aos cursos normais ou cursos de pedagogia, mas um período de formação e trabalho ulterior a eles, que deve ser regulamentado nos aspectos pedagógicos pelos Conselhos de Educação e, nos aspectos administrativos e financeiros, pelos sistemas de ensino, com a necessária colaboração da União. A força do atual projeto é dada pela exigência da residência educacional como pré-requisito de atuação nos anos iniciais de qualquer rede de ensino, pública ou privada. No caso da pública, o certificado de residência poderia ser obrigatório como título nos concursos públicos, de acordo com lei geral ou dos sistemas de ensino.

O âmbito da obrigatoriedade fica limitado aos dois anos iniciais do ensino fundamental não somente em razão da importância desse momento de alfabetização no processo educativo como também para permitir viabilidade financeira aos órgãos contratantes e de formação que irão investir nesse reforço estratégico de formação docente.

A proposta concede tempo superior a um ano para a implantação de seus dispositivos, de modo a viabilizar a oferta da residência para os recém-formados e os que irão se habilitar no decorrer do ano de sua publicação. Obviamente, garantem-se os direitos adquiridos aos atuais professores em exercício, embora um programa de residência como atualização profissional possa ser oferecido pelos sistemas de ensino aos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental.

Acreditando que esta medida contribui para a melhoria da qualidade de nossa educação, pública e privada, confio na compreensão e aprovação do projeto por meus Pares.

Sala das Sessões, 04 de maio de 2007.



Senador **MARCO MACIEL**

#### LEGISLAÇÃO CITADA

LEI Nº. 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional

.....  
Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.  
.....

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

§ 2º O poder público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para o grupo de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos de idade e de 15 (quinze) a 16 (dezesesseis) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº. 11.274, de 2006)

§ 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem: (Redação dada pela Lei nº. 11.330, de 2006)

I - matricular todos os educandos a partir dos 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental; (Redação dada pela Lei nº. 11.274, de 2006)

II - prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;

III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;

IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.

§ 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

§ 6º A assistência financeira da União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, bem como a dos Estados aos seus Municípios, ficam condicionadas ao cumprimento do art. 212 da Constituição Federal e dispositivos legais pertinentes pelos governos beneficiados.

*(À Comissão de Educação, em decisão terminativa)*

Publicado no *Diário do Senado Federal*, de 5/5/2007.