



**Universidade de Brasília - UnB**

**Faculdade de Educação - FE**

**Maria Eduarda Costa Morais**

**A COMPLEXIDADE DAS EXPERIÊNCIAS E DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS COM  
A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES COM A FORMAÇÃO  
DOCENTE NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA**

**Brasília, DF**

**2024**

**MARIA EDUARDA COSTA MORAIS**

**A COMPLEXIDADE DAS EXPERIÊNCIAS E DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS COM  
A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES COM A FORMAÇÃO  
DOCENTE NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA**

Trabalho de Final de Curso apresentado ao curso de Pedagogia da Faculdade de Educação na Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia. Orientador: Prof. Dr. Roni Ivan Rocha de Oliveira.

**BRASÍLIA**

**2024**

Mc                   Morais, Maria Eduarda Costa .  
                      A COMPLEXIDADE DAS EXPERIÊNCIAS E DOS SUJEITOS  
                      ENVOLVIDOS COM A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E SUAS  
                      CONTRIBUIÇÕES COM A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA  
                      PEDAGOGIA / Maria Eduarda  
                      Costa Moraes; orientador Dr. Roni Ivan Rocha de Oliveira.  
                      -- Brasília, 2024.  
                      65 p.

                      Monografia (Graduação - Pedagogia) -- Universidade de  
                      Brasília, 2024.

                      1. Residência Pedagógica. 2. Formação Docente.  
                      I. Oliveira, Dr. Roni Ivan Rocha de, orient. II.  
                      Título.

**MARIA EDUARDA COSTA MORAIS**

**A COMPLEXIDADE DAS EXPERIÊNCIAS E DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS COM  
A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES COM A FORMAÇÃO  
DOCENTE NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA**

Trabalho de Final de Curso apresentado ao curso de Pedagogia da Faculdade de Educação na Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia. Defendida e aprovada pela banca examinadora abaixo assinalada em:

Brasília-DF, 13 de setembro de 2024.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Professor Doutor Roni Ivan Rocha de Oliveira (Orientador)**

Departamento de Métodos e Técnicas/ MTC

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

---

**Professora Doutora Maria Emilia Gonzaga de Souza (Examinadora interna)**

Departamento de Métodos e Técnicas/ MTC

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

---

**Professor Doutor Erlano da Silva Rêses (Examinador interno)**

Departamento de Teorias e Fundamentos/ TEF

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

---

**Professor Doutor Hélio José Santos Maia (Suplente)**

Departamento de Métodos e Técnicas/ MTC

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

## Sumário:

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2 OBJETIVOS.....</b>	<b>14</b>
<b>2.1 Objetivo Geral.....</b>	<b>14</b>
<b>2.2 Objetivos Específicos.....</b>	<b>15</b>
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>15</b>
<b>4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>4.1 EU- DE ESTUDANTE, RESIDENTE À FORMANDA EM PEDAGOGIA- UM BREVE MEMORIAL.....</b>	<b>18</b>
<b>4.2 BREVE REVISÃO TEÓRICA.....</b>	<b>28</b>
<b>4.2.1 Formação de Professores.....</b>	<b>28</b>
<b>4.2.2 Profissional Reflexivo.....</b>	<b>29</b>
<b>4.2.3 Experiência.....</b>	<b>31</b>
<b>4.3 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS CAMPOS.....</b>	<b>32</b>
<b>4.4 RP E ESTÁGIO- CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS.....</b>	<b>34</b>
<b>4.5 RELAÇÃO DAS PRÁTICAS COM A TEORIA.....</b>	<b>38</b>
<b>4.6 DESAFIOS DA PRÁTICA DE RP NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNB.....</b>	<b>40</b>
<b>4.6.1 Integração com a Gestão escolar.....</b>	<b>41</b>
<b>4.6.2 Incompatibilidade nas rotinas dos atores do PRP.....</b>	<b>42</b>
<b>4.6.3 Desafios para os preceptores.....</b>	<b>44</b>
<b>4.7 CONTRIBUIÇÕES DA RP PARA OS FUTUROS PEDAGOGO.....</b>	<b>45</b>
<b>4.8. IMPACTO DOS RESIDENTES NAS ROTINAS DAS ESCOLAS.....</b>	<b>49</b>
<b>4.9 VISÕES DA EQUIPE E DA GESTÃO DAS ESCOLAS- CAMPO SOBRE OS RESIDENTES, OS PRECEPTORES, O PRP E O SEU PAPEL NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE FUTUROS PROFESSORES.....</b>	<b>52</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>54</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>57</b>
<b>Apêndices:.....</b>	<b>60</b>
<b>Apêndice 1: Termo de Consentimento.....</b>	<b>60</b>
<b>Apêndice 2: Perguntas- entrevista com preceptores.....</b>	<b>60</b>
<b>Apêndice 3: Perguntas- Grupo focal com residentes.....</b>	<b>61</b>
<b>Apêndice 4: Perguntas- Entrevista com orientadores.....</b>	<b>62</b>
<b>Apêndice 5: Perguntas- Formulário com residentes.....</b>	<b>63</b>
<b>Apêndice 6: Perguntas: Entrevista com professores das escolas- campos....</b>	<b>64</b>

### **Lista de siglas:**

CAIC- Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

CAPES-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EC- Escola Classe

FE- Faculdade de Educação

IES- Instituição de Ensino Superior

PIBID- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNE- Plano Nacional de Educação

PRP- Programa Residência Pedagógica

RP- Residência Pedagógica

SEEDF- Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal.

UnB- Universidade de Brasília

## **AGRADECIMENTOS:**

Primeiramente, agradeço a Deus, por sempre me dar saúde, força e sabedoria para concluir essa etapa tão importante da minha vida.

Aos meus pais por serem minha base, agradeço pelo amor incondicional, pelo apoio e pelos inúmeros sacrifícios que fizeram para que eu pudesse estar aqui hoje.

Ao meu noivo, Wesley, que esteve ao meu lado durante todo esse percurso. Obrigada por todo o carinho, compreensão e incentivo nos momentos de desespero.

Aos meus colegas de residência e preceptora, agradeço pelos ensinamentos durante nossa jornada juntos.

As minhas companheiras, Clara e Yasmin, agradeço pela companhia dentro da universidade, vocês tornaram tudo mais leve e divertido. Vocês foram essenciais para que eu mantivesse a sanidade e o bom humor durante essa caminhada.

Aos colegas do grupo de pesquisa, agradeço o suporte, o compartilhamento de materiais, as críticas e principalmente a ajuda durante a construção da minha pesquisa.

Ao meu orientador, professor Roni, agradeço pelos ensinamentos e por mostrar que é possível fazer um TCC sem surtar.

A todos, minha eterna gratidão.

## **RESUMO:**

Esta pesquisa buscou analisar o impacto da Residência Pedagógica do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB) na formação inicial de professores no período de 2022 a 2023. Como referencial teórico, buscamos discutir acerca da formação inicial de professores, do profissional reflexivo tendo por base Donald Schon e sobre a experiência na visão de Larrosa Bondía. Adotamos uma abordagem qualitativa, utilizando questionários, entrevistas semiestruturadas e grupos focais com orientador, preceptores e residentes do programa. Além disso, utilizamos uma narrativa autobiográfica para aprimorar o estudo. Os resultados nos indicaram que a experiência prática proporcionada pela residência contribuiu significativamente para o desenvolvimento da identidade docente, com destaque para a área de alfabetização. Concluímos que a Residência Pedagógica desempenhou um papel essencial na formação inicial dos futuros pedagogos, ao oferecer uma formação prática e reflexiva que complementou a bagagem teórica que construímos ao longo do curso de graduação em Pedagogia na universidade.

**PALAVRAS-CHAVES:** Residência Pedagógica, Formação de Professores, Experiência, Identidade docente.

## **ABSTRACT:**

This research sought to analyze the impact of the Pedagogical Residency of the Pedagogy course at the University of Brasília (UnB) on the initial training of teachers in the period from 2022 to 2023. As a theoretical reference, we sought to discuss the initial training of teachers, the reflective professional having as based on Donald Schon and on the experience from the perspective of Larrosa Bondía. We adopted a qualitative approach, using questionnaires, semi-structured interviews and focus groups with advisors, preceptors and program residents. Furthermore, we used an autobiographical narrative to improve the study. The results indicated that the practical experience provided by the residency contributed significantly to the development of teaching identity, with emphasis on the area of literacy. We conclude that the Pedagogical Residency played an essential role in the initial training of future pedagogues, by offering practical and reflective training that complemented the theoretical background that we built throughout the undergraduate course in Pedagogy at the university.

**KEYWORDS:** Pedagogical Residency, Teacher Training, Experience, Teaching identity.

## INTRODUÇÃO

No contexto brasileiro, a formação de professores desempenha um papel crucial no desenvolvimento educacional do país, para Nóvoa (1992) a formação de professores é uma formação baseada no conhecimento, assim vemos que ao longo das últimas décadas, tem havido uma crescente compreensão da importância de se investir na preparação adequada dos educadores, visando proporcionar uma educação de qualidade e enfrentar os desafios específicos do sistema educacional brasileiro.

A discussão acerca da formação de professores ganhou ainda mais força, com a inclusão de metas voltadas para a área no PNE- Plano Nacional de Educação (2014-2024) que, especificamente na meta 15, visou garantir que todos os profissionais de educação tenham certificação em ensino superior, e dessa forma, fez-se necessário pensar e executar ações para cumprirem as metas e conseqüentemente melhorar o ensino superior dos cursos de licenciatura do país.

Pensando nas licenciaturas, especificamente no curso de Pedagogia, é importante considerarmos a formação do pedagogo, pois esse profissional precisa estar preparado para desempenhar funções variadas que vão desde a docência até a gestão educacional, sendo ele responsável pela primeira etapa da educação básica. Por isso, as instituições de ensino superior que ofertam o curso de Pedagogia procuram desenvolver habilidades específicas, tais como a capacidade de planejar e executar práticas pedagógicas, compreender o desenvolvimento infantil, lidar com a diversidade cultural e social, e promover uma educação inclusiva, para melhor preparar o profissional para a sua atuação.

Nos primórdios da formação dos pedagogos, existiu dificuldades na construção da identidade do profissional, pois era dividido em licenciatura e bacharelado em que o primeiro tinha a duração de um ano e o segundo de três anos, e para que o bacharel pudesse ser licenciado precisaria cursar didática por um ano, sendo assim, era possível ser pedagogo sem ter cursado licenciatura em Pedagogia.

Toda essa questão, é uma consequência para a construção da identidade profissional do pedagogo, que foi ao longo da história passando por vários caminhos até chegar no que se tem hoje. Entretanto, ainda é preciso uma reformulação do currículo (Medeiros; Araújo; Fortunato, 2021), para que os conteúdos do curso

englobem mais as questões da docência, com as abordagens e as metodologias de ensino.

Assim, entendemos a importância da formação inicial, principalmente por apresentar múltiplas oportunidades e conhecimentos para o exercício da profissão, sendo a base para a construção de um profissional crítico e reflexivo que dessa forma, ao longo da sua carreira buscará recursos para dar continuidade a formação, sendo conhecida como formação continuada, que é: “um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos” (Chimentão, 2009, pág.3).

Durante a formação inicial do pedagogo, estudamos diferentes áreas do conhecimento, além das ciências da educação, incluindo disciplinas relacionadas à psicologia da educação, sociologia, filosofia, didática, políticas educacionais, entre outras, para preparar um profissional cada vez mais qualificado para lidar com os desafios que virão com a docência.

Por isso, ao longo do curso, os estudantes precisam realizar estágios supervisionados obrigatórios, para que vivenciem a prática dos conhecimentos adquiridos em sala de aula. Essa experiência é fundamental para que o futuro pedagogo conheça o ambiente de trabalho e assim, possa refletir sobre a prática docente, a universidade tem esse papel de oferecer tais experiências aos estudantes.

*Pensar na Formação de Professores exige pensar no ato educativo ocorrido na Universidade, pois educar exige um posicionamento político e pedagógico, pressupõe a ação intencional do educador a todo o momento, implicam tomadas de decisões (Mello, et al. 2020, p. 521).*

Tendo em vista o que traz Mello e seus colaboradores, a Universidade de Brasília (UnB), proporciona durante a formação a vivência da prática em seus estágios e programas. No curso de Pedagogia da UnB, existem quatro estágios obrigatórios: educação infantil (120h), anos iniciais (120h), gestão escolar(120h) e espaços não escolares (90h). A realização dos estágios alterna teoria e prática, ou seja, o estudante realiza o estágio, juntamente com aulas teóricas na universidade. (Universidade de Brasília, 2022).

Apesar da existência de estágios obrigatórios, ainda se tem problemáticas em torno da realização deles. O período que se realiza esses estágios nem sempre

é o suficiente para o estudante refletir sobre a prática, ou seja, apenas a experiência do estágio não supre a necessidade de vivenciar a realidade escolar por completo.

Nesta perspectiva, em torno da necessidade e no interesse de uma maior atenção e experiência profissional formativa de ordem prática, surgem os programas PIBID- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e a RP- Residência Pedagógica .

O PIBID e a RP são programas vinculados à CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e estão relacionados a formação de professores tanto na formação inicial quanto na formação continuada, já que são programas que segundo Mello e Arrais fazem uma articulação entre escola básica e universidade, proporcionando uma vivência da realidade escolar, “as contribuições das experiências vivenciadas nos dois programas evidenciam a compreensão dos novos professores a respeito da complexidade do ato de ensinar” (Mello e Arrais, 2021, p.506).

A RP visa promover a vivência prática dos estudantes de licenciatura, proporcionando uma imersão no ambiente escolar e contribuindo para sua formação docente, sendo instituída pela portaria gab N° 38, de 28 de fevereiro de 2018:

*Art.1º: Instituir o Programa de RP com a finalidade de apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica (Brasil, 2018, p.1).*

Apesar de ter sido instituído recentemente, a ideia do programa já vem sendo debatida há mais de dez anos relacionada à formação de professores, havendo inclusive, muita semelhança com a residência profissional na formação em cursos da área da saúde, em que, inicialmente, os estudantes após conclusão do curso de licenciatura podiam participar do programa e adentrarem o ambiente escolar, ou seja, seria uma formação posterior à graduação (Faria; Pereira, 2019).

Além disso, apesar dos projetos terem sido debatidos no Senado Federal por alguns anos, desde os anos 2000 algumas instituições tiveram experiências com a residência, acontecendo nos sistemas municipais, estaduais e federais da educação básica e superior. (Silva; Cruz, 2018).

Então, podemos perceber que a história da RP é antiga, e que passou por diversas mudanças e atualizações, até chegar à implementação considerada do contexto desse estudo. A RP foi uma rica oportunidade não só de conhecer a

realidade docente, mas também por oportunizar a construção de uma interação entre a pesquisa acadêmica e a teoria-prática docente.

Assim, os requisitos para participar da RP são gerais para todas as IES-instituição de ensino superior, sendo necessário que o estudante tivesse concluído mais de 50% da carga horária do curso. Ou seja, o estudante precisava estar matriculado em uma IES.

A UnB foi uma IES do programa, em que participavam onze cursos de graduação em licenciatura, sendo eles: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Naturais, Filosofia, Física, Geografia, Letras Português, Letras Inglês, Matemática, Pedagogia e Química, cada edital tem sua forma de seleção e um subprojeto.

Esta pesquisa traz o impacto do programa para os agentes que participaram do subprojeto do curso de Pedagogia da UnB, e como o programa foi importante para melhorar a formação inicial desses estudantes.

Assim, considerando os aspectos que foram discutidos até aqui, e pensando nas reflexões que trazem Silva e Cruz (2018) sobre a RP e seu vínculo com os Estágios Supervisionados, em que elas destacam o seguinte:

*Destaca-se e que ao propor a Residência Pedagógica localizada na formação inicial há uma preocupação inerente com a formação para o trabalho, ou seja, com a relação teoria e prática, que fica ainda mais evidente quando a proposta vincula a residência ao estágio supervisionado e a necessidade de 'imersão' na prática (Silva; Cruz, 2018, p.237).*

Considerando, com base nas contribuições das autoras, que a proposta da PRP provoca uma reflexão sobre o papel dos estágios supervisionados e obrigatórios, nos questionamos: Quais seriam as semelhanças e diferenças entre RP e Estágios Supervisionados na formação inicial de professores no curso de Pedagogia?

Além disso, as autoras Santana e Barbosa (2019) explicam que “o PRP possibilita a inserção do licenciando no contexto escolar de forma participativa, atuante e propositiva, o que contribui para a formação docente”(apud Oliveira; Jesus; Paniago 2022, p.1090). Assim, tendo em vista que o objetivo da RP foi a imersão na realidade escolar, nos indagamos sobre: Quais foram os desafios da RP no curso de Pedagogia? E quais são as contribuições que a RP proporcionou para o processo formativo dos futuros pedagogos?

Pensando ainda que o PRP contribuiu para a formação docente, e tendo em vista o que trazem Rabelo e Lima sobre a relação da teoria e prática, em que as autoras falam:

*um dos problemas que circundam a formação docente é a relação teoria e prática, pois dessa dissociação se fragiliza a atuação docente, fragmentando a capacidade de o profissional reagir de forma consciente e reflexiva porque talvez o docente sinta dificuldade em se nortear para o exercício de uma aprendizagem significativa que o impossibilitará de ressignificar sua prática (Rabelo; Lima, 2021, p.5).*

Deste modo, entendemos que a RP proporcionou viver a prática enquanto ainda se aprende a teoria, assim, nos questionamos: Como se deu a relação das práticas com a teoria na RP do curso de Pedagogia da UnB?

O PRP traz uma aproximação muito significativa entre escola e universidade, fazendo com que essa conexão resulte em novas práticas pedagógicas para os professores já formados, os autores Scheid, Soares e Flores discutem a importância dessa parceria para melhorar a educação acrescentando que:

*não apenas o conhecimento acadêmico produzido na universidade tem a contribuir para com os professores, como, igualmente, a vivência oriunda do trabalho diário na escola fornece importante contribuição a ser explorada teoricamente. Esses últimos, segundo Gauthier et al. (1998), são os saberes da experiência (Scheid; Soares; Flores, 2009, p.71).*

Assim, podemos perceber que a RP promoveu uma parceria entre universidade e escola, oferecendo a oportunidade de contribuir tanto para o residente quanto para os professores. Nesta linha, como a atuação dos residentes impactou nas rotinas das escolas-campo? E como contribuiu para a reflexão da prática dos professores já em exercício?

Ao perceber as diversas formas que o programa contribuiu para a formação inicial e para a formação continuada, nos questionamos ainda sobre quais as visões que a equipe pedagógica e de gestão das escolas-campo têm sobre os residentes, os preceptores, do PRP e de seu papel na formação profissional de futuros professores?

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo Geral**

Analisar a implementação, os impactos e as percepções dos diversos atores envolvidos na RP no curso de Pedagogia da Universidade de Brasília.

## 2.2 Objetivos Específicos

1. Comparar a RP com os estágios supervisionados do curso de Pedagogia da UnB nas escolas.
2. Levantar os principais desafios enfrentados pelos residentes nas escolas durante a participação da RP do curso de Pedagogia.
3. Avaliar os impactos das atividades da RP na escola no processo formativo dos estudantes de pedagogia.
4. Analisar como a teoria é aplicada nas atividades práticas realizadas nas escolas durante a RP.
5. Investigar o impacto da atuação dos residentes nas rotinas das escolas-campo.
6. Caracterizar as percepções da equipe pedagógica e de gestão das escolas sobre as atividades da RP e dos estágios supervisionados e o seu papel na formação profissional de futuros professores.

## 3 METODOLOGIA

Nesta pesquisa buscamos perceber como a experiência da RP contribuiu para o processo de formação docente dos estudantes de pedagogia e como influenciou na dinâmica da escola, onde eu enquanto pesquisadora participo do programa.

Assim, esta pesquisa é de natureza aplicada, que segundo Laville e Dione (1999) é uma pesquisa que tem como característica principal a aplicação de conhecimentos prévios para a solução de problemas, que podem tanto contribuir para a compreensão do problema como para apresentar novas inquietações.

Desse modo, optamos por uma abordagem qualitativa, pois se tem uma relação do mundo real e do sujeito, que como destacado por Vieira e Zouain (2005), a pesquisa qualitativa atribui uma importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais, aos discursos por eles proferidos e aos significados que transmitem. Assim, revela a importância de capturar a riqueza e a complexidade das experiências humanas, permitindo uma compreensão mais aprofundada dos fenômenos estudados.

Seguindo essa linha, a pesquisa tem caráter exploratório e descritivo. Para Triviños (1997, p.109) as pesquisas exploratórias: “permitem ao investigador

umentar sua experiência em torno de determinado problema”, ou seja, permite aprofundar os estudos sobre aquilo que já se tem conhecimento. A pesquisa descritiva é utilizada para observar, registrar, analisar e correlacionar fatos ou fenômenos sem manipulá-los. De acordo com Gil (2008, p.28), "a pesquisa descritiva preocupa-se em descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis".

Para alcançar os objetivos esperados foram realizados alguns levantamentos por questionários que segundo Laville e Dionne (1999, p.336) “é uma técnica de coleta da informação através da qual o pesquisador recolhe o testemunho de participantes interrogando-os por escrito”. No caso desta pesquisa, utilizamos a plataforma do Google Forms para realizar o questionário com os professores da escola- campo, preceptores e residentes.

Após aplicação do questionário com os professores e residentes, em que tivemos poucas respostas e além de algumas questões não terem sido respondidas por todos os participantes, decidimos realizar uma entrevista em grupo focal, que é uma conversa com um grupo pequeno para avaliar e discutir situações, para Dias (2000), o grupo focal tem como objetivo central identificar percepções, sentimentos, atitudes e ideias dos participantes a respeito de um determinado assunto, produto ou atividade.

Com esse aparato, decidimos focar nos relatos dos residentes, sendo assim, tivemos dois grupos focais em que no grupo 1 estavam presentes cinco residentes e no grupo 2 eram doze residentes. O diálogo durou aproximadamente de 1 a 2 horas, na qual conversamos sobre as experiências adquiridas com a RP.

Além disso, também foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com 3 preceptoras e com 1 orientador do programa do curso de Pedagogia da UnB, a fim de captar suas percepções, desafios enfrentados e aprendizados obtidos. Para Manzini (1990/1991) a entrevista semi-estruturada se concentra em um tema específico em que se tem um roteiro contendo perguntas principais, complementadas por outras questões que surgem no momento da entrevista, assim, esse método de entrevista possibilita a obtenção de informações de maneira mais livre, em que as respostas não ficam restritas a um padrão de alternativas. No decorrer da pesquisa, utilizaremos as falas dos participantes, que serão identificados com pseudônimos, para manter o anonimato.

Ademais, a análise de documentos oficiais e revisão bibliográfica complementaram a pesquisa, proporcionando uma visão abrangente e embasada sobre o tema, além de incluir a pesquisa autobiográfica, através do memorial acadêmico.

Segundo Abrahão (2004) esse tipo de pesquisa possibilita a explicitação de aspectos da vida que permanecem ocultos, pois o pesquisador se desvela a si próprio e se revela aos outros, construindo uma narrativa autorreferente rica em significados.

O PRP no curso de Pedagogia da UnB é financiado pela CAPES e proporciona aos estudantes de licenciatura uma experiência no ambiente escolar, promovendo a integração entre teoria e prática e contribuindo para uma formação docente mais completa e significativa. No edital 2022/2024 da RP, onze cursos de licenciatura participam do programa na UnB, cada um com um subprojeto específico. O curso de Pedagogia tem três núcleos, abrangendo o maior número de residentes e escolas de toda a universidade, com um total de 45 residentes e 15 preceptores distribuídos em várias cidades, incluindo Ceilândia, Plano Piloto, Sobradinho, Núcleo Bandeirante, Santa Maria e Varjão. Optamos por abordar um breve capítulo para caracterizar as escolas da RP (Universidade de Brasília, 2022).

Com essa metodologia, esperamos alcançar uma compreensão profunda de como a experiência da RP contribuiu para a formação docente dos estudantes de Pedagogia e como ela influenciou a dinâmica escolar.

## **4. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Apresentamos neste capítulo os resultados obtidos com a pesquisa por meio dos instrumentos utilizados (formulários, grupo focal e entrevista), e os discutiremos.

Para melhor organização, dividimos este trabalho em nove partes. Inicialmente, considerando que eu, como pesquisadora, sou intimamente integrada à pesquisa, já que participei do PRP, apresentamos um memorial da pesquisadora. Em seguida, desenvolvemos um breve referencial teórico que serve de base para as discussões realizadas ao longo do estudo. Também incluímos uma caracterização das escolas-campo, fornecendo o contexto necessário para compreender as práticas desenvolvidas no PRP.

Logo após, no quarto tópico, abordamos as convergências e divergências entre o PRP e os estágios supervisionados do curso de Pedagogia da UnB. Em sequência, discutimos os desafios e as possibilidades oferecidas pelo programa dentro do curso de Pedagogia da UnB. O sexto tópico é dedicado à análise das contribuições da RP para a formação dos futuros pedagogos.

No sétimo tópico, examinamos como a prática e a teoria se articulam dentro da RP. Posteriormente, no oitavo tópico, discutimos os impactos da atuação dos residentes nas rotinas das escolas-campo, observando as mudanças e adaptações provocadas por sua presença.

Por fim, trazemos as visões da equipe pedagógica e da gestão das escolas-campo sobre os residentes, os preceptores, o Programa de Residência Pedagógica e o papel deste na formação profissional dos futuros professores, oferecendo uma perspectiva abrangente sobre o funcionamento e a eficácia do programa.

### **4.1 EU- DE ESTUDANTE, RESIDENTE À FORMANDA EM PEDAGOGIA- UM BREVE MEMORIAL**

Revisitar o passado sempre traz uma mistura de sentimentos, ao lembrar de tempos tranquilos, em que os desafios de ontem parecem simples diante do que vivemos hoje. Sou Maria Eduarda, nascida em Ceilândia no dia 03/08/2001. Meus pais são nordestinos. Anos antes de nascer, ambos cruzaram seus caminhos no Recanto das Emas e até hoje estão juntos, disso tiveram dois filhos, eu, a mais velha, e o meu irmão.

Atualmente moro na Ceilândia, em um bairro pouco conhecido, Condomínio Privê. No entanto, a maior parte da minha vida foi em Taguatinga. Apesar de ter morado em outras cidades do DF e entorno, meu ensino básico foi completamente em Taguatinga, pela qual nutro um carinho especial. Este memorial carrega a minha história até chegar à Universidade de Brasília, onde estou cursando Pedagogia, meu querido curso.

Comecei a frequentar uma creche perto de casa em Samambaia quando tinha cerca de 4 anos. Tenho poucas memórias dessa época, mas lembro dos brinquedos, do dia da piscina e da sessão de fotos que tivemos para o calendário do ano seguinte.

Minha família mudava bastante, pois morávamos de aluguel, meu pai sempre foi padeiro, desde que me lembro, e minha mãe fazia trabalhos mais voltados ao atendimento ao público, como vendedora. Em 2006 nos mudamos para Taguatinga, já havia morado lá quando bebê. Então comecei a frequentar uma escola particular, dessa me lembro um pouco mais, a minha primeira melhor amiga tinha o mesmo nome que eu e morava perto da minha casa, na escola fazíamos balé e até tivemos uma apresentação.

Nessa época, o fato mais marcante e que deixou marcas literalmente, foi quando bati a testa na parede, lembro-me dos detalhes como se fosse ontem, eu desesperada gritando dizendo que ia morrer, meu pai chegando e me levando ao hospital regional de Taguatinga (HRT), lembro até das pessoas na fila terem deixado eu passar na frente, pois os gritos de desespero parecia que eu estava morrendo, no fim ganhei dois pontinhos e um curativo. Lembro de ter ido para escola com o curativo e todo o fuzuê das crianças querendo saber o que tinha acontecido. Naquele momento realmente achei que fosse morrer, mas hoje rendem muitas gargalhadas.

Acho que, até aqui, já deu para perceber que não vim de berço de ouro. No ano seguinte, consegui uma vaga na escola pública, a Escola Classe 21 de Taguatinga, hoje conhecida como Escola Bilíngue de Libras e Português Escrito de Taguatinga. Dessa escola, sim, me lembro bastante. Minhas melhores memórias escolares sempre serão de lá, e tenho um grande carinho e apreço por ter frequentado-a.

A escola foi minha base. Uma das minhas melhores amigas está comigo desde o 4º ano, a conheci na igreja, mas foi na escola que a amizade surgiu, e a

carrego comigo desde então. A escolha pela Pedagogia veio ao lembrar das professoras que tive nessa escola.

Recordo-me das idas ao parquinho, nos dias de muito calor com banho de mangueira, dos aniversários que fiz na escola, por coincidência o aniversário da escola era no mesmo dia que o meu, lembro também das segundas feiras que chegávamos na escola e íamos a fila cantar o Hino Nacional, e como a escola era única, tínhamos uma intérprete de libras para esses momentos. Até hoje, quando toca o Hino em qualquer lugar eu lembro, mesmo que vagamente, os sinais que a professora fazia.

Como estudei na escola durante todo o Ensino Fundamental I, lembro do meu processo de alfabetização, partes dele no caso. A professora dividia a turma entre os que estavam mais avançados e o que ainda não estava, lembro que a turma do avançado começou com três pessoas, que era meus amigos mais próximos, se não me engano era dividida entre quem sabia e quem não sabia ler, então eu não via a hora de aprender e ir se sentar com meus amigos. Assim, em um mês comecei a fazer reforço na escola no período contrário para avançar na leitura. Depois de um tempo, consegui ir para a mesa dos meus amigos, acredito que no fim do ano, os alunos já não eram mais separados, devido ao avanço da maioria.

Como dito anteriormente, eu mudei bastante ao longo da minha trajetória, e muitas vezes afetou meu envolvimento na escola, lembro de ter chegado na escola muitas vezes atrasada ou até mesmo de não ir à escola por conta do atraso, e não era porque acordava tarde, mas era por conta do trânsito mesmo, em um período morava no Riacho Fundo II e estudava em Taguatinga de manhã, o meu tio dava carona mas nem sempre consegui chegar no horário, não muito tempo depois voltei a morar em Taguatinga por conta da escola.

Esse foi um dos perrengues que vivi durante minha passagem pela Escola Classe 21, mas, é claro, o que realmente marcou foram as boas experiências. Pude visitar o Hospital Sarah Kubitschek e ter aulas de primeiros socorros, fui ao cinema pela primeira vez graças à escola, e também ao clube várias vezes por conta da gincana. Por falar nisso, a experiência de vivenciar a história do Bumba Meu Boi, algo tão típico da escola, foi inesquecível.

Era comum que, todo ano, as turmas de quinto ano encenassem a história do Bumba Meu Boi, e no meu quinto ano não foi diferente. Tínhamos tudo: ensaios, figurinos, escolha de atrizes, atores, dançarinos; ninguém ficava de fora, e a

expectativa era enorme. Essa é, com certeza, uma das grandes memórias que carrego comigo.

Minha passagem por essa escola foi tão enriquecedora. Os amigos, as professoras e todos que conheci durante esses anos estão marcados na minha memória de forma grandiosa. Foi ali que tive a oportunidade de entender a importância de respeitar todas as pessoas. Anos depois, a memória dessa escola me incentivou a escolher Pedagogia, especialmente por causa de uma professora, que acredito ser coordenadora. Ela sempre foi tão solícita com os alunos, sempre alegre e fazendo piadas. Mesmo depois de ter saído da escola, voltei a visitá-la algumas vezes, e, por coincidência, no meu terceiro ano do ensino médio, a encontrei e falei sobre minha escolha de cursar Pedagogia na UnB.

No Ensino Fundamental II, as coisas ficaram mais desafiadoras. Estudei do 6º ao 9º ano no CEF 12 de Taguatinga, que era literalmente ao lado do trabalho dos meus pais. Como sou uma pessoa medrosa, não fui rebelde na adolescência.

No 6º ano, comecei a entender que as coisas eram mais sérias: vários professores, disciplinas, uma escola maior e alunos mais velhos. Foi um período de grande desenvolvimento, com mudanças no corpo, novos comportamentos e toda aquela conversa sobre namoros. Essa fase foi bastante complexa para mim, pois exigiu uma responsabilidade inesperada para a minha idade, principalmente para evitar seguir caminhos errados, como aconteceu com alguns colegas.

Durante o 6º ano e parte do 7º, morei em Águas Lindas, o que foi mais desafiador do que quando morei no Riacho Fundo. Novamente, me vi acordando muito cedo para ir à escola, mas dessa vez era ainda mais cedo, pois minha mãe precisava estar no trabalho antes das seis, e íamos todos juntos.

A decisão de nos mudar para Águas Lindas foi motivada pela grande conquista que minha mãe obteve da casa própria através do programa Minha Casa, Minha Vida. Entretanto, toda a nossa rotina continuava em Taguatinga, incluindo o trabalho, a escola e até mesmo a igreja, onde eu fazia catequese e era coroinha.

Moramos em Águas Lindas por aproximadamente um ano. Em 2014, eu estava no 7º ano e meu irmão no 5º, mas nossos turnos escolares eram diferentes, o que complicou a rotina. Meus pais, preocupados com a segurança, não queriam que andássemos sozinhos de ônibus nessa idade. Assim, decidiram voltar a morar de aluguel em Taguatinga, enquanto a casa em Águas Lindas ficou alugada por um tempo.

Voltando ao foco na escola, o CEF 12 oferecia educação integral, com atividades no contraturno. Durante todo o Ensino Fundamental II, participei de alguma atividade. No 6º ano, comecei com o balé, que eu adorava. Tínhamos ensaios, parte teórica e, ao final do ano, uma apresentação, que aconteceu no Teatro do Taguaparque na época. No ano seguinte, fiz aulas de informática, pois não continuei no balé, já que a professora havia tirado licença-maternidade. No 8º e 9º anos, fiz aulas de street dance e violão, atividades que eu amava. Esses ambientes me traziam conforto, e, apesar de cada um ter características diferentes, eu me sentia relaxada, calma e aprendendo algo que estava muito além do que eu imaginava.

Fiquei menos tempo no street dance, pois meus pais haviam começado um negócio de lanchonete e eu os ajudava. Por isso, pediram para que eu não continuasse nas aulas de dança. Continuei apenas com as aulas de violão. O negócio durou até o final de 2016. Nesse período, tive a festa de 15 anos, minha mãe teve pedras nos rins e precisou de repouso, e eu concluí o Ensino Fundamental II.

Ao recordar essa fase, entendo que o que mais me marcou durante minha jornada no CEF 12, além das questões emocionais, especialmente relacionadas às amizades, foi as oportunidades que tive de vivenciar a arte durante o ensino e aprender a amar essas atividades, influenciando muito em quem sou hoje. Aprender a me expressar e ter um lugar de refúgio em meio ao caos me deu esperança de que a vida não é tão difícil quanto parece.

Infelizmente, minha fase artística foi deixada de lado na transição do fundamental para o ensino médio, e não foi desenvolvida depois disso. No entanto, tenho esperança de um dia retomar pelo menos uma dessas áreas, talvez como um hobby.

O ensino Médio foi uma fase extremamente importante, comecei estudando no CED 04 de Taguatinga, e era da turma da minha melhor amiga. Neste ano eu morei em Águas Lindas novamente, meu pai estava desempregado e a lanchonete não deu certo. A rotina durou pouco tempo, meu pai voltou a trabalhar como padeiro da noite, meu irmão e eu ajudávamos a fazer os pães. Então, eu estudava e “trabalhava”.

Fatos marcantes do CED 04, foi o muro que caiu com a chuva, um trabalho que precisei junto com minhas amigas criar um jogo de matemática, para ser

apresentado em uma oficina. Dos professores, lembro muito do professor de geografia, que era bem rígido nas provas e falava muito de vestibular e da professora de filosofia, que em um dia deu uma aula apenas para as meninas, com o intuito de informar sobre educação sexual e afins.

Nesta escola, estudei apenas durante o primeiro semestre letivo, pois minha mãe acabou decidindo me matricular em uma escola, que tinha fama de ser melhor.

Dessa forma, fui matriculada no Centro de Ensino Médio de Taguatinga Norte (CEMTN), aqui eu vivenciei experiências tão marcantes, que poderia escrever o TFC inteiro sobre elas.

Na outra escola eu conhecia muita gente, já no CEMTN não, então foi um impacto muito grande, as pessoas que frequentavam eram muito diferentes do que eu estava acostumada, tinha muita diversidade de grupos, e eu saí da “bolha”.

No quesito aprendizado, as discussões pareciam ser mais intensas, acredito muito que estavam voltadas para um desenvolvimento mais crítico, não quer dizer que no CED 04 não era assim, mas na minha visão eu não era tão questionada, quanto no CEMTN.

No 2º ano no ensino médio, uma professora perguntou quem queria fazer medicina, e eu levantei a mão e ela veio com o questionamento “já começou a fazer cursinho?”. Depois, daquele dia eu fiquei pensando, será mesmo que eu quero medicina, ou só estou indo no rumo que a minha família incentivou? Sim, a minha primeira opção de curso era medicina pediatra, porque sempre tive apreço por crianças, queria uma profissão que elas tivessem presentes. Entretanto, depois da pergunta da professora eu comecei a ficar com muitas dúvidas.

Aconteceu uns meses depois de minha mãe pagar um curso pré-pas, pois queria me oferecer essa oportunidade e eu era péssima em redação. Não foi nada fácil, fazia duas línguas estrangeiras no Centro Interescolar de Línguas de Taguatinga (CILT), mais a escola regular e um cursinho, era super puxado, tanto que eu já não ajudava mais meu pai no trabalho.

O curso era muito bom, na parte de conteúdo, mas eu não conseguia fazer amizades, o que dificultou muito o meu processo de aprendizagem. Entretanto, na prova fui bem na redação, mas nos conteúdos eu fui péssima, e fiquei muito frustrada por sentir que o investimento na minha mãe foi à toa, tanto que pensava ser impossível passar na UnB, principalmente porque eu “queria” medicina.

Então precisei pensar no plano B, já tinha a pedagogia como uma opção, mas não falava sobre, porque muitas pessoas da minha família, que moravam no Piauí, tinham essa formação de faculdade particular e não seguiram com a profissão. Então, sabia que não era o esperado pelos meus pais, infelizmente a profissão de professor é desvalorizada.

Eu pesquisava os cursos que poderia me interessar, quase escolhi fonoaudiologia, mas não tinha jeito, eu queria mesmo pedagogia. Assim, conversei com a minha mãe, ela não ficou animada, mas respeitou a minha escolha.

Ainda tinha o fato mais importante, era passar na UnB, eu estudei em casa, com vídeos online, comprei uma apostila que tratava das obras e de redação, além disso, na escola tinha uma turma de obras do pas, no turno contrário, se não me engano era uma vez por semana, então não me ocupava muito tempo, já que ainda fazia aulas no CILT.

Os professores incentivaram muito os alunos, então sempre traziam conteúdos relacionados ao Pas e ao Enem, inclusive me recordo de terem feito um aulão de madrugada dias antes do Enem, foi o 1º Enem de Pijama do CEMTN, professores de todas as matérias da escola, se organizaram e prepararam um resumo de conteúdos. Além da iniciativa ser muito útil, foi muito divertido, viramos a noite literalmente.

Acredito que esse era o que me encantava na escola, é a preocupação no futuro dos alunos e mostra caminhos para serem seguidos, óbvio que tinha seus desafios como toda a escola tem, mas o esforço era notável.

As memórias que tenho que não aprofundei, mas que merecem ser citadas, são os vários projetos: Projeto Cerrado Vivo, que aprendemos sobre o cerrado e tínhamos saídas de campo para aprender mais sobre as características. Projeto Invisibilidade Social que englobava todas as disciplinas, e tínhamos que contar sobre pessoas que não são vistas de certa forma pela sociedade, era um trabalho que a turma inteira participava junta, eram divididas em dois no meu grupo o invisível social foi um morador de rua, a gente conheceu a sua história.

Teve também o Projeto “Tempos”, que também envolvia todas as disciplinas, e a realização é preparação era praticamente durante todo o ano, tínhamos que ler um livro e fazer uma prova, pois isso influenciava na nota, e dessa leitura realizamos uma peça de teatro. O livro da minha turma era "Memórias póstumas de

Brás Cuba" e junto a ele incluímos na história o conto "A Cartomante", ambos obra de Machado de Assis.

O CEMTN era bem engajado nesses projetos, e ter participado deles foi muito bom, como já falei, foi uma escola que ajudou muito no meu crescimento, eu aprendi muito, além de conteúdos, mas a olhar para o mundo de uma forma mais crítica, porém com empatia.

Chegamos então na fase do ensino superior. Já trouxe que ela não era a minha escolha até o Ensino Médio, mas como virou. Eu sempre tive desejo de quando crescesse trabalhasse com crianças, e quando eu pensava na pediatria não enxergava o que eu queria.

A Pedagogia, nesse sentido, era para mim uma possibilidade de fazer diferenças, não no mundo, mas na vida das pessoas, uma visão romantizada talvez, porque se tem muitos desafios na docência, mas na época eu não via assim.

Eu passei na UnB em janeiro de 2020, as aulas começariam em março, contudo, na primeira semana de aula, Covid19 já estava entre nós, mas não parecia tão agravante. As aulas na Faculdade de Educação, iam começar uma semana depois do calendário regular, porém eu não conhecia a UnB, então chamei uma amiga e fui conhecer a universidade. Eu não sabia onde era nada, desci na parada errada, andei no ICC todo, até que perguntei onde era a FE e fui até lá, olhei os prédios, vi onde seriam minhas aulas até na secretaria eu passei. Fui para casa crente que na semana seguinte teria aula da UnB, e aí veio a quarentena, um semestre inteiro sem aulas.

Não falei antes, mas meu pai em 2020 tentou novamente no ramo de lanchonete, mesmo estando empregado, então eu o ajudava. Durante a pandemia, os meus pais continuaram trabalhando normalmente, pois a padaria era considerada "essencial". Conseqüentemente, a lanchonete também funcionava, ficamos um mês parados na verdade, mas não foi por conta da pandemia, e sim porque a lanchonete foi roubada três vezes em um mês, e na última o prejuízo tinha sido grande, e meu pai precisou reforçar a segurança e consertar o que foi quebrado.

Nesse tempo, eu passei por uma fase conflituosa com minha família, mas que hoje são mágoas passadas, além disso, comecei meu atual relacionamento. Graças a Deus, ninguém muito próximo a mim faleceu em decorrência da covid,

tanto que ninguém da minha casa teve a doença, mesmo com a rotina de trabalho normal.

Quando finalmente começaram as aulas na UnB, o ensino era remoto e durou dois anos. Confesso que não aproveitei como gostaria em termos de aprendizado, pois meu foco era bem ruim e não absorvi o conteúdo como esperado. No entanto, sempre tem aquelas disciplinas em que a gente aprende um pouco mais, como Currículo, ETEC, Educação Inclusiva, Escolarização de Surdos e Libras, entre outras.

Durante toda a graduação, não fiz estágios remunerados. Cheguei a participar de entrevistas, mas durante a pandemia, meu pai encontrou uma oportunidade de comprar uma padaria, e o negócio deu certo, o que foi uma grande virada em nossa vida, tanto que moramos na Ceilândia por conta disso. Ainda hoje sou funcionária dele, embora eu não me veja seguindo esse caminho no comércio, meus pais precisavam de mim, e os estágios ofereciam uma bolsa muito baixa em comparação ao salário que eu ganhava. Um salário mínimo é muito para uma jovem de 20 anos, além da flexibilidade de horário que o trabalho na padaria me proporciona, o que foi essencial quando as aulas presenciais voltaram.

Então, minha primeira experiência foi no estágio de Educação Infantil, que realizei na Escola Classe Beija-Flor. Lá, encontrei uma realidade da escola pública muito diferente da que eu conhecia: as turmas não eram lotadas, as crianças brincavam o dia inteiro e tinham muita autonomia. Os estágios ainda eram de 60 horas, então fiquei sem trabalhar na padaria por duas semanas e alguns dias para poder realizar o estágio.

Eu saía de casa antes do almoço para chegar às 13h na escola e ficava até depois das 18h, indo direto para a aula em seguida. Chegava em casa exausta, mas amei a experiência. Meu noivo dizia que eu contava as histórias com um brilho nos olhos. Uma criança em especial me marcou muito; ele era quietinho, não interagiu muito, e a professora suspeitava que ele fosse autista, embora ainda não tivesse um diagnóstico. Ele era muito apegado à professora e, no início, não queria que eu o ajudasse em nada. Aos poucos, fui conquistando sua confiança, e ele passou a me procurar para mostrar seus desenhos. Ele não costumava brincar no parquinho, mas a professora e eu o incentivamos, e, para minha alegria, ele começou a brincar. Depois foi uma luta para tirá-lo de lá, mas eu consegui.

Com essa experiência, fiquei certa de que queria trabalhar na Educação Infantil, e ainda em 2022 surgiu a oportunidade de participar da Residência Pedagógica.

Lembro-me das professoras Emília e Ireuda passarem nas salas anunciando o projeto, que teriam várias escolas do DF, inclusive na Ceilândia, então eu não podia perder a chance, pois eu queria experiências, mas não queria naquele momento sair da padaria. Então me inscrevi, participei da entrevista e fui selecionada.

Sem dúvidas a RP foi meu maior ganho, dentro da universidade, pois eu consegui alinhar minhas responsabilidades acadêmicas com minhas responsabilidades pessoais.

Minha escola-campo tinha que ser na Ceilândia, para eu conseguir trabalhar e fazer residência. A escola foi a EC 40, minha preceptora e meus colegas são incríveis, aprendi muito com eles.

Durante os 18 meses da residência, atuei, predominante no projeto interventivo, no começo, ainda em 2022, fizemos planejamentos, sequências didáticas e estudos sobre os níveis da psicogênese, quando de fato começamos a intervir, fiquei receosa, pois apenas tinha conhecimento teórico e me faltava a parte da atuação em sala, então, estava com medo de não executar de forma correta.

Nesse momento, a presença da preceptora e dos colegas foi muito importante, pois eles me guiaram no processo. Tive muitas dúvidas, como se os alunos estavam realmente avançando ou não, e recorri à preceptora para esclarecê-las. Ela me ensinava a identificar as necessidades dos alunos. Obviamente, o projeto interventivo ajudou, mas a verdadeira diferença era feita pelas professoras da sala, e isso precisava ficar claro para evitar frustrações.

Realizar a Residência Pedagógica enquanto ainda estava em formação foi muito facilitador, pois conseguia associar o que aprendia na prática. Por exemplo, na disciplina de desenvolvimento humano, aprendi mais sobre o desenvolvimento das crianças e como isso influencia no aprendizado.

Na pesquisa eu faço uma comparação dos estágios com a residência, a minha intenção inicial, era de realmente mostrar a diferença de um para o outro, porque como eu falei, o estágio me mostrou que eu estava no caminho certo, mas a RP, por está inserida em outro contexto, me ajudou a entender que a educação tem muitos desafios. Por estar em uma região periférica, apresentava inúmeros

problemas como falta de recursos, falta de professores, questões da comunidade também afetam o ambiente escolar e conseqüentemente afetam o processo de aprendizagem das crianças.

Durante o período em que estive na RP, também fiz o estágio em espaços não escolares, o que agregou muito à minha formação, principalmente por ter sido realizado em um movimento social, o MTST. Coincidentemente, o estágio era próximo da escola-campo, o que me permitiu visualizar melhor os contextos da região do Sol Nascente. Além disso, aprendi sobre outros campos de atuação do pedagogo, o que ampliou minha visão sobre a profissão.

Minha jornada até aqui foi cheia de altos e baixos, mas sei que cada momento foi necessário para me tornar quem sou hoje. Para ser professora, preciso compreender que cada desafio é uma oportunidade de crescimento, e que cada criança ou adulto é uma nova chance de transformar o mundo. O diferencial da Residência Pedagógica para mim foi justamente desenvolver esse olhar que vai além da observação, entendendo que ser professor vai muito além de dar aula. É essencial considerar todos esses aspectos para contribuir de forma integral na formação das crianças.

## **4.2 BREVE REVISÃO TEÓRICA**

Para que sejam abordados os aspectos aos quais esse estudo se propõe, se faz necessário, entender os princípios da formação de um professor reflexivo e como isso envolve a reflexão da prática.

### **4.2.1 Formação de Professores**

Nas últimas décadas a formação de professores tem se tornado um tema bastante discutido por diversos autores do campo da educação, devido a necessidade de repensar a forma de ensinar.

Nóvoa conta em uma entrevista que:

*A formação de professores é uma formação profissional de nível superior, isto é, a formação para uma profissão baseada no conhecimento. Assim sendo, é imprescindível a presença e a participação da profissão, tanto dos lugares da profissão (as escolas) como dos seus profissionais (os professores), mas é também imprescindível a presença dos lugares e dos conhecimentos acadêmicos (Nóvoa, 2022, p.4).<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup>Entrevista de António Nóvoa concedida para Maria Lúcia Resende Loma e Luciano Mendes Faria Filho.

O autor ressalta a importância da formação de professores como um processo que se baseia tanto na prática profissional quanto no conhecimento acadêmico. A presença e participação ativa dos profissionais nas escolas são cruciais, pois é lá que eles aplicam seus conhecimentos e desenvolvem habilidades pedagógicas. Entretanto, não podemos subestimar a contribuição dos lugares e dos conhecimentos acadêmicos, que fornecem fundamentos teóricos, metodológicos e reflexivos para a prática docente.

Desta maneira, a formação de professores contribui para a construção de uma cultura profissional mais sólida e uma comunidade escolar mais coesa, promovendo uma compreensão mais profunda do papel do professor na sociedade, do contexto educacional em que estão inseridos e das melhores práticas pedagógicas.

Nóvoa (1992) ainda destaca que valorizar a formação resulta que pensem suas ações de forma reflexiva assumindo, assim, a responsabilidade do seu desenvolvimento profissional. Desse modo, “A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico” (Nóvoa, 1992, pág.16).

Nesse caminho, de acordo com Lomba e Schuchter:

*Os processos de formação envolvem aprendizagens que requerem reflexões críticas sobre referências acessadas e construídas ao longo da vida, envolvendo-os nos modos como se definem a si mesmos e aos outros, ou seja, a busca pela identidade profissional que se desenvolve ao longo da profissão docente (Lomba; Schuchter, 2023, p.7).*

Entendemos então que, pensar na formação de professores é essencial para assumir um olhar mais crítico e reflexivo para se alcançar uma identidade profissional.

#### **4.2.2 Profissional Reflexivo**

Um profissional reflexivo, não apenas realiza seu trabalho, como também se dedica a refletir sobre suas experiências, ações e decisões, buscando constantemente melhorar seu desempenho e seu impacto no ambiente de trabalho.

O autor Donald Schon aborda em seu livro, *Educando o Profissional Reflexivo*, a importância da reflexão na prática profissional e como os profissionais podem aprender com suas próprias experiências. Assim, para ele, a reflexão surge

em três momentos durante a ação, são elas: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

A primeira refere-se a refletir sobre a prática, enquanto ela está ocorrendo, para Schon (2000):

*Nosso ato espontâneo de conhecer-na-ação geralmente nos permite dar conta de nossas tarefas. (...) Uma rotina comum produz um resultado inesperado, um erro teima em resistir a correção, ou, ainda que ações comuns produzam resultados comuns, há algo nelas que nos parece estranho, porque passamos a vê-las de uma outra maneira (p.32).*

Desse modo, os profissionais ao refletir na ação, poderão ajustar suas abordagens em tempo real, aprendendo com cada situação e melhorando continuamente sua prática.

A segunda refere-se a uma reflexão que ocorre mentalmente durante a prática, em que tentamos analisar retrospectivamente o processo daquela ação, para depois refazê-la. Através dessa reflexão, chegamos ao que Schon (2000) intitula como conhecimento tácito, que é um conhecimento implícito, adquirido ao longo do tempo e difícil de ser formalizado..

A reflexão sobre a reflexão na ação, destaca a importância fundamental desse processo na construção do conhecimento e no desenvolvimento pessoal dos profissionais. Ao olharmos para trás e refletirmos sobre nossas ações, somos capazes de compreender não apenas o que aconteceu, mas também entender o significado que atribuímos a essas experiências. Essa reflexão nos permite não apenas aprender com nossas vivências, mas também expandir nossa compreensão, explorando diferentes perspectivas e interpretando os eventos de maneiras diversas.

Pensando na docência, o professor ao refletir nesses momentos se torna segundo Perrenoud e colaboradores (2001, p.223), um professor profissional, pois aprendeu a refletir sobre sua prática, não somente depois da ação, mas no momento mesmo da ação.

Ao analisar a obra do Schon, Turatti (2018) acredita na importância de durante a formação inicial o estudante vivenciar a realidade da profissão, para que possa refletir em cada uma delas:

*(...) encontramos em Schön uma forte valorização da prática na formação dos profissionais; mas uma prática refletida, que lhes possibilite responder às situações novas, nas situações de incerteza e indefinição (Pimenta, 2006, apud Turatti, 2018, p.28).*

Assim, a prática reflexiva permite aos profissionais responderem de forma eficaz a situações de incerteza e indefinição, fundamentando-se não apenas em teorias abstratas, mas também na compreensão do contexto prático em que estão inseridos.

### 4.2.3 Experiência

A experiência em seu sentido mais comum está relacionada ao conhecimento obtido a partir das situações vividas. Entretanto, o autor Larrosa Bondía defende que nem tudo que acontece na vida é uma experiência e muito menos é medida pelo conhecimento adquirido. Segundo Larrosa:

*A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça ( 2002, p.1).*

Assim, para Bondía a experiência é aquilo que acontece na vida dos sujeitos e que eles próprios constroem e interpretam ativamente, por isso a experiência é um processo complexo que envolve não apenas a vivência de eventos, mas também sua reflexão e significação.

*A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar( Bondía, 2002, p.3).*

O autor ressalta a importância da experiência como um elemento fundamental para desenvolvimento, além de destacar a necessidade de um gesto de interrupção em um mundo caracterizado pela rapidez e pela superficialidade. O gesto de interrupção permite se conectar mais profundamente com o que nos acontece, ampliando nossa compreensão e enriquecendo nossa experiência.

Além disso, mesmo que sujeitos passem pela mesma situação, não significa que ambos adquiriram a mesma experiência, tendo em vista que "O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida" (Bondía, 2002, p.6).

Na educação, a experiência, na visão do autor, é importante já que desempenha um papel crucial na construção da identidade e na formação de

valores e atitudes. Para Dewey, a experiência educativa tem o poder de expandir as condições da aprendizagem, promovendo a modificação dos hábitos e atitudes intelectuais e morais, o que, por sua vez, possibilita um crescimento contínuo da experiência.

Já Vigotski (2003, p.75) ressalta que:

*Toda educação tem inevitavelmente um caráter social (...) o único educador capaz de formar novas reações no organismo é a própria experiência. Para o organismo, só é real o vínculo que ocorreu em sua experiência pessoal. Por isso, a experiência pessoal do educando transforma-se na principal base do trabalho pedagógico. Não é possível exercer uma influência direta e produzir mudanças em um organismo alheio, só é possível educar a si mesmo, isto é, modificar as reações inatas através da própria experiência. (apud. Pederiva; Gonçalves, 2018, p. 316 ).*

Diante dessas reflexões, é evidente que a experiência ocupa um lugar central na formação educacional, servindo como base tanto para a construção da identidade quanto para o desenvolvimento de valores e atitudes.

### **4.3 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS CAMPOS**

As escolas públicas do DF foram o campo de experiência de todo o programa, por isso é essencial conhecermos essas escolas, para entendermos o contexto educacional que os residentes atuaram. Analisamos diversos aspectos como localização, infraestrutura, perfil dos alunos e corpo docente, já que elas apresentam características muito singulares.

Neste caminho, destacamos que estamos falando em âmbito geral, como cada escola é, trouxemos alguns aspectos específicos referente a experiência própria e relatos dos preceptores e residentes. Ou seja, não é a realidade de todas as escolas.

Como dito, as escolas foram diversas, tiveram no programa dois tipos de escolas: EC- Escola Classe e os CAIC- Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente, cada uma apresenta um formato diferente, bem como localização e demanda. No regimento da SEEDF (Art.3º) classificam as escolas de acordo com suas características organizacionais de oferta e de atendimento. Para essas escolas se tem o seguinte:

*IV- Escola Classe– destinada a oferecer os anos iniciais do Ensino Fundamental, podendo, excepcionalmente, oferecer a Educação Infantil: creche e pré-escola; os 6.º e 7.º anos do Ensino Fundamental e o 1.º e o 2.º segmento de Educação de Jovens e Adultos, de acordo com as necessidades da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.*

*X - Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente- CAIC- destinado a oferecer a Educação Infantil: creche e pré-escola e o Ensino Fundamental- anos iniciais (SEEDF, 2019, p.13).*

Além disso, temos incluído a Educação do Campo:

*§ 1º A Educação do Campo destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida- agricultores familiares, trabalhadores rurais assalariados, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (SEEDF, 2019, p.46).*

A diversidade de tipos de escolas no PRP ilustrou como as diferentes configurações institucionais podem impactar a construção da identidade docente dos residentes. Rabelo e Lima (2021, p.5) explicam que “ação pedagógica depende da realidade educacional e social, e envolve uma consciência crítica da educação e do papel exercido por ela na sociedade”.

Cada tipo de escola, com suas particularidades organizacionais, localizações e demandas específicas, ofereceu um contexto distinto de aprendizagem e prática para os futuros professores.

As EC e os CAIC estão distribuídas por todo o Distrito Federal, abrangendo tanto áreas desenvolvidas quanto regiões periféricas. Essa diversidade torna difícil a caracterização uniforme dessas escolas, pois o funcionamento e as necessidades variam significativamente de acordo com sua localização e o perfil dos alunos atendidos. Nas áreas periféricas, tanto as EC quanto os CAIC enfrentam desafios adicionais relacionados às dificuldades socioeconômicas que afetam o desenvolvimento escolar. As EC geralmente têm infraestrutura mais básica e turmas superlotadas, o que agrava as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

Em contrapartida, os CAIC surgiram de um programa da década de 1990, no governo Collor, que visava oferta a educação integral, neste sentido, essas escolas foram padronizadas, elas muitas vezes se assemelham a grandes complexos, incluem uma variedade de instalações, como salas de aula, bibliotecas, quadras esportivas, áreas de recreação, refeitórios, e, em alguns casos, instalações médicas ou odontológicas. A preceptora Camila, que trabalha em um CAIC, destacou que a escola "é praticamente uma cidade" e conta com 67 turmas, ilustrando a magnitude e o dinamismo dessas instituições.

A Educação do Campo, esteve presente na RP, com uma única escola, apesar de ter o nome de escola classe, ela possui as características de educação do campo, sendo :

*As unidades escolares situadas em área rural, definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE ou pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal — CODEPLAN. Consideravam-se, também, como Escolas do Campo, aquelas situadas em área urbana, que atendessem, predominantemente, à população do campo (SEEDF, 2019, p. 23).*

Dessa forma, a escola se localizava em área rural, o que foi inicialmente uma dificuldade para os residentes, pois não havia transporte público até a escola, o que levava a preceptora a buscar e levar os residentes a parada mais próxima ou pedia para alguém o fizesse.

Embora não tenha sido possível conversar diretamente com os residentes que atuaram nessa escola, é evidente que eles tiveram a oportunidade de vivenciar uma realidade educacional distinta, marcada pela proximidade com a vida no campo e pelos desafios específicos desse contexto. A Educação do Campo, como ressaltam Arroyo, Caldart e Molina (1998, apud Neto, 2010), está profundamente comprometida com a vida e a dignidade das pessoas do campo.

Dessa forma, a inserção dos futuros docentes nesse ambiente e nos outros citados anteriormente, certamente contribuiu para sua formação integral, ampliando sua compreensão sobre o papel transformador da educação em diferentes contextos sociais.

#### **4.4 RP E ESTÁGIO- CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS.**

Com o objetivo de comparar RP e os Estágios Supervisionados dentro do curso de Pedagogia da UnB, indagamos sobre quais as vantagens e desvantagens o programa teve em relação aos estágios, e como beneficiou a formação docente no campo da experiência.

Assim, ao analisar os dados obtidos através dos instrumentos de coletas foi possível identificar as semelhanças e diferenças entre os dois e como eles oportunizam aos estudantes viver a docência em sua realidade, pensando assim no que fizeram e que assim possam chegar a um resultado inesperado, sendo o que Schon (2000) intitula como reflexão sobre a ação.

Durante o curso de Pedagogia da UnB, segundo o Art. 3º da resolução de colegiado dos cursos de graduação da FE-UnB 01/22, os estudantes precisam fazer obrigatoriamente quatro estágios supervisionados, sendo eles nas áreas de Educação Infantil, Anos Iniciais, Gestão Escolar e Espaço não-escolares. A universidade possibilita o aproveitamento dos estágios obrigatórios, dependendo da

situação, que deve estar em conformidade com a resolução de estágios. No caso da RP, o aproveitamento era possível para a Educação Infantil e os Anos Iniciais, desde que a escola-campo oferecesse o campo de estágio para o aproveitamento e que o residente cumprisse a carga horária obrigatória de 120 horas em cada uma das áreas.

Com base nos dados da pesquisa, identificamos que a maioria utilizou as horas do programa para aproveitar o estágio II dos Anos Iniciais. A RP tinha foco principalmente no Bloco Inicial de Alfabetização, que é contemplado pelo estágio dos Anos Iniciais. Nesse sentido, concluímos que uma parte dos residentes não realizou os outros estágios em espaços escolares na mesma escola onde fizeram a RP.

Para dar mais embasamento para nossa pesquisa, os professores das escolas responderam perguntas relacionadas ao estágio, pois uma grande parcela deles tiveram contato com estagiários e com residentes nas escolas. Assim, tanto alunos como professores responderam perguntas que envolviam estágio e RP, destacando suas semelhanças e diferenças.

O maior destaque apontado pelos participantes, foi em relação à imersão nas escolas, tendo em vista que os estágios têm carga horária de no máximo 120h cada, sendo possível ser finalizado em menos de um mês, enquanto a RP foi realizada em 18 meses, totalizando 450h.

Uma professora ao ser questionada a respeito da atuação de estagiários e residentes apontou que “Os residentes por mais tempo e estão imersos nas atividades da escola enquanto o estágio é breve com pouca atuação do estagiário”( Professora Paula). Já um dos preceptores destacou que a RP acaba se aproximando mais da realidade escolar.

*Então, o que mais me chamou a atenção foi realmente uma proposta que eu acho que chega um pouquinho mais próxima do que a realidade da sala de aula, que vai além da dos estágios, né? Dos estágios acabam sendo um pouco superficiais diante da profundidade do que é estar numa escola (Preceptora Camila).*

Entendemos então que os residentes por estarem mais imersos nas atividades escolares aprofundam melhor sua vivência dentro das escolas, enquanto o estagiário não tem a mesma oportunidade, já que seu tempo de atuação é menor. “Eu falo assim que o estágio é só para saber como funciona. É, eu observo, né? Às

vezes participo de alguma coisa e pronto. Não existe imersão,” (Preceptora Nathalia).

Essa discussão, já foi vista em outros trabalhos sobre RP, como o de Nogueira (2019, p.38) que concluiu “que a RP permite ao residente adentrar os demais campos da escola e atuar dentro deles, encaminhando-os a favor de uma formação participativa, colaborativa e não apenas observadora”.

Contudo, acreditamos que as disciplinas de estágios por terem as aulas teóricas, praticamente semanalmente, enquanto os alunos estão indo às escolas, oportuniza mais debates teórico-práticas, além de ter momentos para trocas de experiências com outros colegas e ter um diálogo com o docente para dúvidas e questionamentos, algo que na RP teve uma falha, pois essa troca era mais comum entre residentes da mesma escola campo, bem como a discussão das teorias, eles relatam bastante a falta de contato com residentes de outras escolas e até mesmo da falta do orientador para sanar dúvidas.

A falha de interação é preocupante, visto que, de acordo com Nóvoa (1992, pág.14), “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. Esse conceito enfatiza a importância do diálogo e da interação no processo de formação dos residentes e estagiários, destacando que a aprendizagem não se dá apenas pela absorção passiva de teorias, mas também pela interação ativa e troca de conhecimentos entre os participantes.

Todavia, mesmo que os residentes não tivessem momentos de troca mais frequentes, em minha experiência, foi possível conversar com colegas do meu núcleo, conversar sobre o que vivenciamos. Acreditamos que a deficiência desta questão, foi de não conhecer e discutir o contexto de outros residentes.

Entretanto, as semelhanças mais relatadas principalmente por professores, foi que tanto residentes como estagiários observavam bastante a rotina da sala de aula.

#### **Quadro 01: Semelhanças RP e estágio**

Professora Paula*	“O interesse em observar e relacionar as observações com o que é ensinado na faculdade”.
Professora Bianca*	“A proposta de atuar na aprendizagem”.

Professora Érica*	“Ambos fazem observações”.
Professora Fernanda*	“A prática de observação, auxílio e regência”.

\*Pseudônimos - nomes fictícios.

Essa prática de observação ativa permite que residentes e estagiários adquiram uma compreensão mais profunda das dinâmicas da sala de aula e das necessidades dos alunos. De acordo com a autora Pelozo (2007, pág. 2), “essa oportunidade de observação e reflexão sobre a prática permitirá que o aluno/estagiário reafirme sua escolha pela profissão e resolva assumir-se como profissional politizado desde o início de sua carreira”.

Além disso, o envolvimento em sala de aula contribuiu para o desenvolvimento de suas habilidades de ensino, proporcionando uma experiência prática valiosa que os prepara melhor para a carreira docente.

Entendemos que a RP proporcionou uma experiência mais imersiva na prática, permitindo identificar as áreas mais carentes da escola. Por outro lado, os alunos que realizam estágios obrigatórios conseguiram obter um panorama geral das diversas áreas escolares e não escolares. Mesmo que inicialmente possam sentir-se pouco preparados, a realização de todos os estágios possibilita que eles compreendam melhor suas funções dentro do ambiente escolar. Entretanto, essa visão foi mais limitada quando comparado ao residente.

Dessa forma, tanto os estágios quanto a RP ofereceram aos estudantes um ambiente para observar e refletir sobre as práticas de ensino. Isso inclui a reflexão sobre suas próprias ações durante as atividades práticas, assim como a reflexão baseada naquilo que foi observado no contexto educacional.

A partir das experiências dos estudantes nas escolas foi possível desenvolver habilidades profissionais em contextos reais. Essas experiências não apenas consolidaram o conhecimento acadêmico adquirido, mas também permitiram aos alunos identificar e enfrentar os desafios cotidianos da prática docente. Entretanto, apesar dos estudantes passarem pelos mesmos processo, Bondía (2002) destaca que a experiência é singular e não pode ser repetida, mesmo quando o acontecimento é comum, ou seja, mesmo que todos passem pelo mesmo processo formativo, as interpretações, desafios enfrentados e aprendizagens decorrentes são singulares.

#### 4.5 RELAÇÃO DAS PRÁTICAS COM A TEORIA

Na formação de professores, entendemos que a integração entre teoria e prática é um elemento essencial para desenvolvimento de profissionais competentes e reflexivos. Entretanto, é comum escutar que essas teorias não estão de acordo com que se tem na prática, inclusive os professores regentes reforçam esse pensamento, como destaca a professora Fernanda: “A teoria muitas vezes se diferencia um pouco da prática”. As autoras Pimenta e Lima (2006) abordam em seus textos que a teoria e a prática devem ser indissociáveis, pois a dissociação entre elas resulta em práticas escolares empobrecidas.

O PRP surge como uma iniciativa que busca fortalecer essa conexão, proporcionando aos futuros docentes a oportunidade de vivenciar o ambiente escolar de maneira prática, enquanto ainda estão em formação. A RP teve como objetivo "fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura" (Universidade de Brasília, 2022, pág. 1). Deste modo, apresentamos neste tópico como a teoria esteve presente nas escolas campos, destacando as conexões estabelecidas entre o conhecimento teórico e as práticas pedagógicas, e analisando como foi aplicada ao longo do programa.

Ao conversar com preceptores e residentes, buscamos analisar como foi o uso da teoria em prática, tendo em vista que há uma construção de que elas são indissociáveis (Pimenta; Lima, 2006).

A residente Rafaela destacou que houve um incentivo do preceptor nessa questão, ao contar que “a gente concebeu muito essa questão da teoria. É claro que muitas coisas que a gente não é preparado, não é para isso. Mas era uma coisa estimulada, principalmente pela nossa preceptora”.

A proposta da residência foi de aprofundar a questão teórica dos alunos e ter os preceptores reforçando essa ideia é essencial. Na minha experiência houve a mesma situação, do incentivo, os preceptores compreendem a importância de ter uma base teórica para as ações realizadas.

A preceptora Pamela destacou que “os residentes conseguiram direcionar a prática docente desvelando a teoria, pois, a minha orientação se respaldou na concepção da práxis tendo o trabalho como princípio educativo”. Essa fala ilustra que a RP conseguiu, de forma geral, unir teoria e prática de forma coesa.

O reconhecimento de que a orientação do preceptor se baseou na concepção de práxis, “definida como atividade teórico-prática” (Silva, 2020, p.114), demonstrando que houve um esforço para garantir que as ações dos residentes fossem fundamentadas em princípios teóricos sólidos. A práxis, como um conceito educacional, enfatiza a necessidade de refletir sobre e adaptar as práticas de ensino com base em um entendimento crítico das teorias pedagógicas. Esse alinhamento entre teoria e prática permitiu que os residentes desenvolvessem uma prática pedagógica mais reflexiva e eficaz.

Corroborando com Schon, Pimenta e Lima afirmam que:

*Schön propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, por meio de reflexão, análise e problematização desta e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato (Pimenta; Lima, 2006, p.16).*

As ideias dos autores reforçam a necessidade de profissionais mais reflexivos, pois a partir da valorização da prática se tem professores mais preparados para os desafios que enfrentam, vemos que a RP oportuniza a prática refletida.

A observação de outro residente, destacou a importância de realizar a residência pedagógica durante a graduação. Ele menciona que "como a gente ainda está na graduação, a teoria ainda está muito fresquinha na mente" (Residente Pedro). Essa afirmação sublinha um dos benefícios da RP, de proporcionar a aplicação imediata dos conceitos teóricos aprendidos nas aulas em situações práticas reais.

Segundo Suchodolski (1979. p.477):

*O conhecimento da ciência pedagógica é imprescindível, não porque esta contenha diretrizes concretas válidas para 'hoje e para amanhã', mas porque permite realizar uma autêntica análise crítica da cultura pedagógica, o que facilita ao professor debruçar-se sobre as dificuldades concretas que encontra em seu trabalho, bem como superá-las de maneira criadora (Suchodolski, 1979, p.477 apud. Pimenta, 1995, p.72).*

O autor argumenta que o verdadeiro valor do conhecimento pedagógico está na capacidade de fomentar uma análise crítica da prática educativa. No contexto da RP, podemos entender que a formação teórica adquirida pelos residentes não se limitou a oferecer respostas definitivas, mas sim proporcionar uma concepção para em que eles pudessem analisar criticamente suas práticas e adaptar suas abordagens conforme necessário. A integração entre teoria e prática durante a

residência permitiu que os futuros professores não apenas aplicassem conceitos teóricos, mas também desenvolvessem uma capacidade crítica para enfrentar e superar desafios reais no ambiente escolar.

O residente Pedro complementa dizendo que “a realidade ela é muito diversa e as crianças são muito singulares, então acho que a gente foi fazendo adaptações, sabe o que? O que, onde está a teoria? Como a gente conhece ele na UnB, vai dialogar com a realidade desses alunos?”.

Assim, a forma como o residente integrou teoria e prática revela que o conhecimento pedagógico deve ser dinâmico e adaptável. Ao aplicarem a teoria na prática, os residentes tiveram a oportunidade de testar, refletir e inovar, o que contribuiu para uma prática educativa mais rica e eficaz. Como propõe Silva (2020):

*O que propomos como princípio para a Residência Pedagógica é a relação entre teoria e prática centrada na articulação dialética entre ambas, o que não significa, necessariamente, uma identidade entre elas; significa uma relação que se dá na contradição, ou seja, expressa um movimento de interdependência em que uma não existe sem a outra (Silva, 2020, p.113).*

Dessa forma, a experiência compartilhada pelos residentes ressalta a importância de programas como a RP, pois valorizam a integração entre teoria e prática, proporcionando uma base sólida para que futuros professores enfrentem os desafios do ensino com uma compreensão profunda e uma abordagem crítica.

#### **4.6 DESAFIOS DA PRÁTICA DE RP NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNB**

A imersão no ambiente escolar apresentou uma série de desafios para os residentes, mas também ofereceu oportunidades de desenvolvimento e aprendizado que enriqueceram seu percurso formativo. Nesta seção, exploramos as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes.

Ao comparar a RP com os estágios obrigatórios, observamos que os estudantes encontraram vários obstáculos ao longo de seu processo formativo. As entrevistas realizadas com residentes e preceptores revelaram diversas dificuldades que afetaram a fluidez do programa. É importante destacar que cada escola apresentou um processo único, devido a seus ambientes e contextos específicos, por isso dividimos em três partes esta seção.

#### 4.6.1 Integração com a Gestão escolar

Um dos desafios mencionados foi relacionado à gestão escolar. Um residente destacou que a gestão não estava preparada para recebê-los: “Então, assim, se a gestão não está preparada, se a coordenação não está preparada para receber os residentes, fica uma relação um pouco complicada. Esse foi o primeiro impasse do nosso trabalho” (Residente Larissa).

A mesma residente destacou ainda mais a precariedade da situação:

E, sinceramente como docente, eu teria muita dificuldade de trabalhar numa escola como aquela, porque eram inúmeros desafios e a gente não dá conta disso sozinho, porque eu sentia muito essa questão de tipo assim, essa sala de aula que é sua, então você vai segurar isso daqui e pronto (Residente Larissa).

Sabemos que uma gestão bem estruturada promove uma comunicação clara e aberta entre todos os membros da comunidade escolar, facilitando a resolução de problemas e a implementação de melhorias contínuas.

Compete, pois, à gestão escolar estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar a cultura das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, sem as quais todos os esforços e gastos são despendidos sem muito resultado, o que, no entanto, tem acontecido na educação brasileira, uma vez que se tem adotado, até recentemente, a prática de buscar soluções tópicas, localizadas, quando, de fato, os problemas são globais e inter-relacionado (Luck, 2009, p. 24).

Uma gestão eficiente permite que a escola se adapte melhor às mudanças, enfrente desafios com resiliência e crie um ambiente propício ao desenvolvimento de estudantes e professores. Ao comentar sobre a falta de preparação da gestão para recebê-los, o residente revela uma sensação de sobrecarga e a percepção de que os próprios professores se sentem desamparados e sem o apoio necessário. Como aponta Libâneo (2015):

*A melhor concepção de funcionamento de uma escola é aquela que a toma como uma organização educativa que procura instituir um sistema de interações entre seus membros na base do compartilhamento de valores comuns, objetivos comuns, problemas comuns, por meio de práticas colaborativas: projetos comuns, elaboração conjunta de planos de ensino e de tarefas de aprendizagem (p.11).*

Além disso, é importante destacar que esses programas de formação “não devem servir para diminuir a formação inicial e, muito menos, para políticas racionalizadoras de gestão que podem acentuar a precariedade e relações de trabalho mais frágeis”, como alerta Nóvoa (2019, p.9). Portanto, a preparação não deve ser vista como um atributo fixo ou exclusivo da escola, mas como um processo

colaborativo onde a escola e o programa trabalham juntos para criar um ambiente de aprendizado eficiente e acolhedor.

#### **4.6.2 Incompatibilidade nas rotinas dos atores do PRP**

Outro ponto abordado pelos residentes foi a dificuldade de contato com os orientadores. Acreditamos que por conta das grandes responsabilidades e deveres dos orientadores, a atuação durante o programa não foi como o esperado, em especial pelos residentes, que aparentemente sentiram uma falta dos orientadores. Como um dos residentes relatou:

*Eu acho que ela tinha muitas demandas. É na UnB, enfim, várias coisas. E aí eu sinto dela uma dificuldade de gestão do tempo para poder responder a gente algumas dúvidas, demorava muito para ser respondida, se aquilo era mais urgente era respondido sobre a presença dela na escola, eu sinto que deixou um pouco a desejar, que faltou um pouco (Residente Larissa).*

Dessa forma, muitos residentes sentiram essa falta de contato maior com os orientadores, como outro residente destacou: “A gente sente assim falta, como eu disse, parecia que estava só a gente, a preceptora e pronto” (Residente Rafaela).

Esses desafios refletem um cenário em que a falta de comunicação e o acúmulo de tarefas dos orientadores impactaram na experiência dos residentes, que sentiram ausência dos orientadores. Segundo Schon (2000) o educador reflexivo equilibra ação e reflexão, oferecendo uma mentoria que responde às necessidades imediatas e de longo prazo do aprendiz.

Entretanto, essa ausência foi relatada apenas pelos residentes, já que os preceptores não mencionaram muito a respeito, inclusive um deles relatou que: “(...)poderia ter tido mais momentos, eu acho que a falta que os residentes sentem é maior(...)eles com certeza devem ter sentido falta de uma ação mais forte ali da do orientador”. (Preceptora Juliana).

Ou seja, essa falta nas falas dos residentes é coerente por mostrar que o programa precisa definir melhor qual responsabilidade desses orientadores. Isso ajudaria a esclarecer o entendimento para os próprios residentes, que provavelmente não tiveram tanto acesso às informações sobre as responsabilidades dos orientadores. Pois, acreditamos que os orientadores cumpriram suas funções mesmo que não tenham sido tão presentes dentro das escolas.

Nesse sentido, conversamos com um dos orientadores do PRP para esclarecer alguns pontos. Nos foi destacado que existiu falta de congruência entre

as agendas dos residentes, pois cada estudante tinha uma grade de aulas diferente na universidade, o que significava que os horários nas escolas núcleo não coincidiam para todos, e isso mudava a cada semestre. Além disso, muitos residentes trabalhavam ou faziam estágio, o que dificultava ainda mais a compatibilização de um horário comum para reuniões e orientações.

O orientador explicou que essa situação justifica as dificuldades enfrentadas ao tentar agendar reuniões com os residentes e a ausência de muitos estudantes nas reuniões que ocorreram. Ele observou que, em diversas ocasiões, houve tentativas de agendar encontros, mas sempre surgiam conflitos de agenda entre os residentes, até mesmo aos sábados. O orientador também enfatizou que havia uma preocupação em preservar os horários de atividades nas escolas, evitando prejudicar ou competir com o tempo de permanência dos residentes nas escolas-campo, ou seja, com as atividades práticas da residência em si.

Além disso, ele contou que os orientadores estavam muito refém do edital, o que tirava um pouco a autonomia, e entre eles tinha momentos de reunião com orientadores de todo o programa, no caso dos outros cursos de licenciatura da RP na UnB.

Essa situação acabou impactando a percepção de apoio oferecido pelos orientadores. Apesar das tentativas de contornar esses desafios, como a proposição de oficinas mensais aos sábados, as agendas conflitantes impediram que essas atividades pudessem ser realizadas conforme planejado. Como destaca Nogueira (2019, p.50), "é importante e necessário que, logo de início, se faça um trabalho de sensibilização sobre o papel dos residentes na escola, bem como mostre a importância de cada professor na formação desses". Esse cenário evidencia a importância de uma comunicação mais eficaz e de uma estruturação clara das responsabilidades de cada participante no programa, para que todos possam se beneficiar plenamente da Residência Pedagógica.

Seguindo essa linha de pensamento, sugerimos incluir no edital do PRP que todos os residentes reservem um mesmo turno e dia na semana para atividades de acompanhamento e orientação na universidade. Com essa organização, e com os preceptores também ajustando suas agendas para esse período, evita-se conflitos de horários, facilitando as reuniões em grupo e o alinhamento com os orientadores. Essa medida, formalizada no edital, se tornaria uma condição essencial para a eficácia do programa.

### 4.6.3 Desafios para os preceptores

Os preceptores também enfrentaram desafios ao tentar conciliar suas responsabilidades com o apoio aos residentes. Um preceptor destacou a dificuldade de encontrar momentos apropriados para dar feedback devido aos horários conflitantes:

*Pra mim, enquanto preceptor, eu acho que o mais desafiador foi quando eu estava em sala de aula, porque, por exemplo, elas queriam me passar feedbacks no horário que elas podiam, e que normalmente eu estava em sala de aula. Então assim, pra eu deixar os meus alunos, pra eu que eu pudesse atendê-las. Eu acho que isso era assim um impeditivo (Preceptora Camila).*

Essa situação evidencia a complexidade de conciliar as demandas, destacando que houve uma necessidade de repensar o planejamento para que assim, fosse garantido um suporte adequado aos residentes. Bondía (2002, p.3) destaca que "Cada vez estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo". Essa observação reflete uma realidade das escolas, onde a sobrecarga de responsabilidades pode comprometer a qualidade do acompanhamento oferecido aos residentes.

A experiência relatada por alguns preceptores, que assumiram mais de uma função ao longo do programa, corrobora essa perspectiva. Indicando uma questão mais ampla enfrentada por muitas escolas, onde a pressão para atender a múltiplas demandas pode levar à necessidade de ajustar as práticas de suporte e planejamento.

Isso nos mostra como foi significativo os preceptores terem ido para outras áreas da escola durante o programa, como pontua a preceptora Camila, que conta que ter feito a troca de professor regente para coordenador foi importante, pois além de conseguir dar um suporte maior aos residentes, conseguiu direcioná-los melhor para outras áreas da escola.

Na minha experiência como residente, a minha preceptora optou por ir para coordenação, exatamente para conhecermos os outros campos de atuação do pedagogo nas escolas e também para oferecermos um maior suporte, já que em sala de aula seria mais complexo. Essa escolha foi essencial, por permitir que nós vivenciássemos melhor todo o contexto educacional. Ao contrário do que pude perceber da fala de outros participantes que ficaram limitados a sala de aula, pois

não puderam de fato vivenciar tudo, e assim a experiência dos mesmos acabou sendo mais negativa do que positiva.

Entretanto, apesar dos desafios, a RP também proporcionou valiosas oportunidades de aprendizado. A convivência direta com a realidade escolar permitiu que os residentes desenvolvessem habilidades práticas e ganhassem uma compreensão mais profunda dos contextos educacionais.

Ao final do processo, muitos residentes relataram um enriquecimento significativo em sua formação, destacando a importância de lidar com situações complexas e desenvolver a resiliência necessária para enfrentar os desafios da carreira docente.

#### **4.7 CONTRIBUIÇÕES DA RP PARA OS FUTUROS PEDAGOGO**

Na seção anterior trouxemos as dificuldades que os residentes tiveram ao longo da jornada. Nesta, falaremos melhor sobre os ganhos que a RP proporcionou na formação dos pedagogos, e como um projeto como esse é importante para os estudantes e para as escolas. Para Cunha (2013, p.612), "O professor se faz professor em uma instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico".

Nesta perspectiva, o curso de Pedagogia não forma apenas o professor de sala de aula, mas também profissionais que atuam em diversas outras funções, como orientação educacional, supervisão, coordenação, entre outros. Inclusive, um dos preceptores (Preceptora Camila) relatou que "restringir o pedagogo a apenas um professor da sala de aula, é muito pouco". Deste modo, durante o programa, os residentes tiveram a oportunidade de conhecer esses outros campos de atuação que vão além de estar em sala de aula, o que enriqueceu ainda mais sua formação e compreensão do papel do pedagogo na sociedade.

*A residência pedagógica foi única e irrecusável, pois, tive acesso que apenas teria quando atuasse como professora de linha de frente, pude ter uma experiência nas organizações, nos trabalhos pedagógicos, nas coordenações, nas participações ativas dos professores sobre os planejamentos, sobre os documentos das crianças, como o RA, enfim, tive experiência e um olhar de professora nesse espaço, aprendendo e participando dos processos (Residente Carlos).*

Compreendemos, através da fala do residente, o quanto o programa trouxe diversos ganhos para a formação dos estudantes. A formação, como destacam

Finger (1989) e Ball & Goodson (1989) (apud Nóvoa, 1992, pág.14), está "indissociavelmente ligada à 'produção de sentidos' sobre as vivências e sobre as experiências de vida".

No subprojeto da RP do curso de Pedagogia, os objetivos do programa estão muito voltados para a alfabetização. O residente Gabriel contou que "vivenciando a residência eu pude aprender muito mais coisas sobre alfabetização que eu nem imaginava". Essa fala representou, de maneira geral, que os objetivos foram cumpridos, tendo em vista que eles conheceram a realidade, bem como as dificuldades do ensino, principalmente no campo da alfabetização. Outro residente também reforçou que os objetivos foram alcançados.

*Foi meu primeiro contato assim, com alfabetização mesmo na prática, né? Então, muito, muito, muito, muito significativo olhar ali a realidade e ver como é que é as crianças. Como elas estão e como elas foram prejudicadas pela pandemia E como isso é uma realidade? Assim que a gente vai ter que sentar? E como é que a gente pode buscar as ferramentas dentro do que a gente aprendeu lá? (Residente Pedro).*

Dessa forma, destacamos que a RP proporcionou aos residentes um entendimento profundo e prático das dificuldades e realidades enfrentadas no processo de alfabetização e que através da experiência, os residentes não só observaram os impactos da pandemia como pensaram em estratégias para superá-los.

Ao atuarem principalmente com a alfabetização, os residentes desenvolveram projetos interventivos, conforme explica Villa Boas:

*No contexto escolar, projeto é uma proposta de intervenção. Permite que se analisem problemas, situações e acontecimentos em um determinado contexto. Cortesão (1993, p. 89) considera o trabalho com projeto uma atividade intencional, por meio da qual a pessoa identifica um problema, toma atitudes frente a ele e procura resolvê-lo. (Villa Boas, 2010, p.43).*

Dessa forma, entendemos que essa experiência permitiu que os residentes desenvolvessem uma compreensão profunda das complexidades e desafios da alfabetização. Ao enfrentar essas dificuldades de forma direta, os residentes não apenas adquiriram habilidades práticas essenciais, mas também fortaleceram sua capacidade de análise crítica e resolução de problemas em situações reais.

Paulo Freire (1996, p.68) afirma que "[...] como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho".

Essa visão do ser professor é reforçada pela a residente Vanessa que contou como a experiência com o projeto interventivo a aproximou da profissão de forma ampla e completa, pois permitiu-lhe liderar uma turma, criar materiais e planos de aula, e estabelecer uma rotina com os alunos.

Neste caminho, compreendemos que os residentes conseguiram construir suas identidades docentes, através do que foi observado e do que foi vivenciado, pois além da residente, outro residente contou que:

*A residência me deu um ótimo parâmetro de atuação como futura pedagoga. A possibilidade de planejar a minha aula e colocar em prática algumas teorias vistas na universidade me deram mais confiança em exercer a função. A maior lição que aprendi é que nem sempre tudo sai como o planejado e que é preciso muita perseverança e confiança no seu trabalho (Residente Fabiana).*

Percebemos que os residentes “atribuem significados e aprendem a partir das suas experiências como aluno envolvido em processo de formação continuada e como professor, em suas atividades cotidianas em sala de aula” (BEHRENS, 1999, apud Turatti, 2018, p.61).

Entretanto, precisamos entender que a construção de uma identidade não vem apenas de pontos positivos, mas também dos pontos negativos. Como é o caso de um residente que argumentou que suas experiências foram mais negativas, pois os exemplos de professores não foram os esperados, “elas trabalham, algumas trabalham assim, sem aquela sensação de pertencimento, né?” (Residente Lucia).

Apesar da experiência não ter sido o esperado, não podemos dizer que não teve contribuições, pois o residente após ter observado, conseguiu compreender o tipo de profissional que ele não quer ser.

Outro colega, que também não considerou os ganhos tão positivos, nos conta que:

*Foi uma experiência que serviu para a gente aprender que às vezes, na prática pedagógica, nós vamos estar sozinhos em alguns momentos. Então eu sinto que isso enriquece muito a nossa experiência daqui para frente. E quais são os desafios que a gente pode enfrentar que nem sempre a gente vai ser bem recebido, que nem sempre que nem sempre as coisas vão ser positivas e a gente precisa aprender a lidar com elas (Residente Larissa).*

Mais uma vez, vemos que a RP foi uma experiência única para cada participante. Um colega destaca que a contribuição recebida enriqueceu seu futuro profissional, ensinando-o a lidar com desafios como a falta de acolhimento e as situações inesperadas. Essa experiência desenvolve habilidades de enfrentamento e adaptação que são indispensáveis no cotidiano escolar. Aprender a gerenciar a

frustração e a adversidade é parte integrante do crescimento profissional e pessoal. Como expressa Paulo Freire (1996):

*É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos (p. 37).*

Essa perspectiva enfatiza que a superação dos desafios e a honestidade no reconhecimento das próprias limitações são fundamentais para o crescimento e a eficácia na prática educativa.

Entretanto, a maioria das contribuições foi sim positiva, na minha concepção a Residência me proporcionou conhecer a escola, muito além do que eu esperava. Conceber que a área da educação não é fácil, tem suas peculiaridades, mas essa era a proposta, fazer com que nós conheçamos a realidade. Houve momentos de pensar se a sala de aula era de fato meu lugar, e através da pesquisa sei que não foi apenas eu.

Um preceptor nos conta que seus residentes, ao longo da residência foram concebendo o que realmente queria, quando estivessem formados:

*Tinha uns que falavam, olha, eu nem quero essa profissão, mas depois que estava na escola, eles já saíram falando eu quero estar na sala de aula. E outros também, 1 ou 2, confirmaram, ó, realmente não é o meu perfil, não é o que eu quero. Então é bom também a residência para você ter certeza do que você quer, né? Porque aí eu falei, expliquei para eles, olha vocês que não querem ir à sala de aula, mas vocês podem fazer um curso da Secretaria, ir para uma regional, ir para o administrativo, colaborar com educação (Preceptora Juliana).*

Aqui percebemos, mais uma vez, que os preceptores estavam empenhados em discutir todas as opções para os graduandos. Nos cursos de licenciaturas, é ensinado a ser professor de sala de aula, mas quando olhamos para a Pedagogia, esse profissional não tem só uma opção, existem diversas outras possibilidades para um Pedagogo, que não se resume a sala de aula.

Finalizamos esta seção com a fala de uma residente que expressa de maneira clara e profunda o impacto que a RP teve em sua formação:

*Ter a experiência da escola pública e de professora autônoma fez me encontrar como professora e refletir se estou no caminho certo, além de ter confirmado que amo a área da educação, acredito que a experiência me transformou como ser humano, assim como acredito na capacidade de fazer a diferença também. A Residência me proporcionou a vivência da escola pública, desde desenvolver atividades até lidar com adversidades (Residente Tatiana).*

Essa reflexão sintetiza como a RP não só fortalece a formação profissional, mas também contribui para o crescimento pessoal e a confirmação da vocação

docente, promovendo um encontro profundo com a realidade educacional e os desafios da prática pedagógica. Como destaca Nóvoa (1992, pág.15): "Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a 'sua' vida, o que no caso dos professores é também produzir a 'sua' profissão".

Reforçando assim, a ideia de que a reflexão sobre as experiências vividas durante a RP foi fundamental para a construção da identidade profissional do docente, permitindo que ele encontre seu próprio caminho na profissão e faça a diferença na educação.

#### **4.8. IMPACTO DOS RESIDENTES NAS ROTINAS DAS ESCOLAS**

Nas seções anteriores, discutimos sobre o impacto do programa na formação dos residentes. Nesta seção aprofundaremos sobre os benefícios da parceria escola e universidade, a partir da atuação dos residentes na escola.

Os residentes tiveram inúmeras contribuições ao vivenciarem a realidade dentro das escolas campos. Entretanto, eles não foram os únicos beneficiados com o programa, já que as escolas campos tiveram esses estudantes como parte da equipe durante todo o programa. Assim, discutiremos aqui os benefícios da colaboração entre escolas e universidade. Segundo Libâneo (2006) :

*a melhoria do ensino e do trabalho dos professores não depende somente da formação de pedagogos-especialistas, mas estes profissionais podem proporcionar às escolas uma ajuda inestimável para pensar e atuar com relação à definição de objetivos sociais e culturais para a escola, capacidades a formar, competências e habilidades cognitivas, formatos curriculares, metodologias de ensino, práticas de organização e gestão na escola, níveis de desempenho escolar esperados dos alunos(Libâneo, 2006, p.865).*

Ele reforça a importância da parceria entre escolas e universidades, destacando que a melhoria do ensino também acontece a partir da contribuição teórica e prática que os estudantes podem oferecer às escolas. Sendo essencial para promover um ambiente educacional mais robusto e integrado.

Durante a pesquisa, chegamos em acordo que era essencial analisar o impacto dos residentes na rotina escolar, dessa forma no formulário fizemos perguntas a respeito desse impacto nas rotinas em sala de aula e escola como um todo e tivemos respostas muito positivas.

Com os dados que tivemos, concluímos que os residentes influenciaram na escola como um todo, os professores sentiram diferença no ambiente com o

trabalho dos colegas, eu como residente, sei que a nossa atuação foi de grande contribuição para escola, pois estávamos prontos para ajudar em todas as áreas.

A preceptora Pamela destaca que os graduandos "auxiliaram professores regentes, substituindo-os em sala de aula, realizando atividades lúdicas e de aprendizagem, além de oferecerem reforço escolar para aqueles alunos em defasagem na aprendizagem, etc". Isso demonstra a presença ativa dos residentes em diversas situações no ambiente escolar. Como complementa a preceptora Nathalia: "Realmente eles fizeram parte da equipe da escola", enfatizando o engajamento e a integração dos residentes na rotina da instituição. Além disso, a professora Érica observa que os residentes "desenvolveram projetos e planejamentos para a escola como um todo", evidenciando a contribuição dos graduandos no desenvolvimento de atividades pedagógicas abrangentes.

Portanto, é evidente que a presença dos residentes foi transformadora para a dinâmica escolar. Além de contribuírem diretamente na sala de aula, oferecendo suporte aos professores regentes e auxiliando alunos com dificuldades de aprendizagem, os residentes também desempenharam um papel crucial na implementação de projetos e na elaboração de planejamentos estratégicos para a escola. Como ressalta Nóvoa (2019, p.13): "A missão do Complexo é ligar em rede a universidade e as escolas, permitindo que os estudantes das licenciaturas tenham uma relação com a profissão desde o primeiro dia". Com isso, entendemos que o impacto positivo da RP, não foi apenas na formação dos graduandos, mas também no fortalecimento da comunidade escolar como um todo.

Além disso, teve um papel muito importante na contribuição da formação continuada, como os repertórios atualizados que os residentes tinham. A preceptora Camila relata que "muitas vezes eu recorri aos residentes para perguntar sobre a literatura que estava sendo dada sobre determinado assunto". Ao trazer isso, vemos como os residentes tiveram um papel de colaboração com a escola, levando a eles novos métodos de ensino, não quer dizer que a escola foi obrigada a mudar, e sim de apresentar novas possibilidades.

Dentro das escolas, as atividades foram voltadas principalmente, para desenvolvimento dos alunos em sala envolvendo a alfabetização, assim possibilitando que os residentes pudessem conhecer e aprender com os mais experientes. Perguntamos aos professores se as atividades da RP contribuíram para a reflexão das práticas pedagógicas. De 10 professores, 9 responderam que as

atividades da RP contribuíram para refletir e/ou repensar as práticas pedagógicas deles mesmos.

Com isso, entendemos que o programa também contribuiu para a formação continuada, tendo em vista que promoveu uma reflexão sobre a prática. De acordo com Nóvoa (1992), a reflexão crítica sobre as práticas permite a reconstrução da identidade docente.

Um dos professores das escolas relatou:

*Nós sempre teremos algo para aprender, e pessoas que estão ali aprendendo na graduação sempre terão ideias inovadoras e muitas vezes um olhar sensível. Eles estão vendo de fora e de dentro a rotina escolar, a perspectiva é diferente, então o professor pode e deve aprender com os graduandos e olhar para si, não para comparar, mas para analisar sua prática docente (Professora Ana).*

A professora enfatiza a riqueza dos graduandos nas escolas, trazendo consigo a importância da reflexão da prática docente. Essa parceria promove um ambiente de aprendizado mútuo, em que graduandos e professores se beneficiam da troca de ideias e experiências.

A integração dos graduandos no ambiente escolar não apenas oferece uma nova perspectiva aos docentes, mas também contribui para a formação dos futuros professores, que podem experimentar e refletir sobre as práticas educacionais em um contexto real. Além disso, essa interação pode fomentar a inovação pedagógica, uma vez que os graduandos, muitas vezes, trazem consigo conhecimentos atualizados e uma visão fresca sobre as metodologias de ensino.

A preceptora Pamela traz que a atuação dos residentes “fez com que eu repensasse algumas intervenções, práticas e formas de estabelecer o diálogo mediado pela relação ensino aprendizagem”. Reforçando que a presença dos residentes pode resultar em uma continuação do aprendizado e aperfeiçoamento profissional para os professores.

Na formação continuada:

*“O educador deve estar sempre atualizado e bem informado, não apenas em relação aos fatos e acontecimentos do mundo, mas, principalmente, em relação aos conhecimentos curriculares e pedagógicos e às novas tendências educacionais” (Chimentão, 2009, pág.2).*

Entendemos, através do trecho e da contribuição da professora, que a RP foi uma oportunidade para que os profissionais em exercícios refletissem e pensassem

em suas práticas, buscando assim novas possibilidades. Neste contexto, a parceria entre escola e universidade foi essencial para contribuir para essas ações.

Uma preceptora declara que:

*É fundamental, gente, fundamental, parceria, universidade, escola para a sociedade é fundamental, porque você está ali formando os futuros professores. Você está ali dando uma formação, uma preparação, um embasamento e uma oportunidade de estudo para os professores que já estão atuando (Preceptora Juliana).*

Um ponto crucial abordado na fala da preceptora foi a necessidade de reflexão contínua tanto para estudantes quanto para professores. A reflexão foi um elemento fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional, pois permite que os indivíduos analisem suas práticas, identifiquem áreas de melhoria e busquem novas abordagens pedagógicas.

*O professor, ele, ele, às vezes ele esquece que ele é um eterno estudante, né? Que ele precisa de estudar e às vezes receber um profissional da universidade na escola para que está é dizendo assim, olha, você tem que fazer assim. E ele foi muito, muito feliz nas colocações que ele fez, sim. Então acho que sim, teve muitos pontos positivos (Preceptora Camila).*

Dessa forma, ela enfatizou essa ideia, ressaltando que os professores devem se ver como eternos aprendizes. A interação com profissionais da universidade pode ser uma oportunidade valiosa para a atualização e aprimoramento das práticas pedagógicas, promovendo um ambiente de aprendizado contínuo e mútuo.

A reflexão crítica, mencionada por Nóvoa (1992), se torna um elemento central nesse processo, permitindo que ambos os grupos se desenvolvam e cresçam em suas respectivas trajetórias educacionais.

#### **4.9 VISÕES DA EQUIPE E DA GESTÃO DAS ESCOLAS- CAMPO SOBRE OS RESIDENTES, OS PRECEPTORES, O PRP E O SEU PAPEL NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE FUTUROS PROFESSORES**

Ao longo desta pesquisa, concebemos que o PRP contribuiu muito para as vivências dos estudantes e professores. Ao construir essa seção, buscamos aprofundar como a equipe pedagógica das escolas percebeu a relevância do programa para a formação dos residentes. De acordo com Nóvoa (1992), o processo de formação docente envolve mais do que a aquisição de conhecimentos técnicos; ele exige um investimento pessoal significativo, onde os futuros professores trabalham de maneira criativa e autônoma na construção de suas trajetórias e identidades profissionais.

Essa prática é refletida nas percepções dos próprios professores que acompanharam o desenvolvimento dos residentes. A preceptora Camila destacou “que existe o estudante de pedagogia antes e o estudante de pedagogia depois da residência (...), eu vejo que seria uma forma de garantir uma melhoria no potencial do profissional que a gente está colocando no mercado de trabalho”.

Reforçando como o programa auxiliou na construção de uma identidade profissional sólida, indicando como a RP transforma a percepção e as habilidades dos futuros docentes.

Ao oportunizar a vivência da realidade escolar, os graduandos puderam conceber os recursos necessários para atuação como pedagogo. A Preceptora Camila, afirma mais uma vez que a RP influencia “até a linguagem que a gente precisa usar, mesmo como profissional. A questão do domínio de turma é como lidar com os pares”. Aspectos esse, que no meu caso como residente, não conseguiria alcançar apenas com experiência de estágio. Rabelo e Lima (2021) destacam que:

*A realidade escolar é tomada como necessária para a formação do professor reflexivo e pesquisador, e os sujeitos a enfatizam como elemento preponderante na constituição da identidade docente, pois se responsabiliza pelas ações movidas a profissionalizar o indivíduo de modo a se identificar com a profissão e, na pedagogia, com a docência (Rabelo; Lima, 2021, p.8).*

Como dito, é a oportunidade da construção do ser professor, ou em alguns casos de não ser, programas com a RP são a “virada de chave” para os alunos, pois nesse sentido, vão permitir que eles saibam o que de fato querem com a profissão que escolheu.

Alguns autores, como Pimenta, destacam que existe uma falta de conteúdos curriculares específicos que abordem as diferentes funções que o pedagogo poderá desempenhar na Educação (Medeiros; Araujo; Fortunato, 2021). Concordamos com os autores, pois apesar de terem disciplinas voltadas para gestão e espaço não escolares, por exemplo, a grade curricular do curso, ainda é voltada, principalmente, para a área da docência.

Diante dessa lacuna, acreditamos que a vivência da realidade escolar oferecida pela Residência Pedagógica foi essencial para que os residentes pudessem explorar e compreender essas outras áreas de atuação dentro da escola, como explana a residente Bárbara “Tive atuação na coordenação e supervisão e descobri que me encaixo muito bem no perfil para essas áreas, gosto das semanas e atuação”. Reforçando a ideia de que ser pedagogo vai além da função de

professor em sala de aula, envolvendo um papel mais amplo na comunidade escolar.

Outro caso, que demonstra bem o papel da RP na formação, é o que nos conta a preceptora Nathalia ao pontuar que seus residentes chegaram com receio de atuar na educação inclusiva, mas, ao final, houve casos de alunos afirmando que, ao se formarem, desejam seguir nessa área. Segundo Nogueira (2019, p.17), “a construção da identidade docente está intrinsecamente ligada à forma como a prática se dá na formação inicial e o quanto isso pode ser determinante para a permanência ou não desses sujeitos em formação na sua área de atuação”.

Assim, percebemos que a RP desempenhou um papel fundamental na formação dos futuros professores, proporcionando a eles a oportunidade de explorar diferentes aspectos da profissão e ajudá-los a identificar suas verdadeiras vocações dentro da educação. Essa vivência prática, inserida no contexto real das escolas, permite que os estudantes confrontem seus medos e expectativas, fortalecendo sua identidade profissional.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Residência Pedagógica se mostrou uma oportunidade enriquecedora para que os estudantes aperfeiçoassem sua formação, oferecendo uma experiência prática essencial para o desenvolvimento de competências pedagógicas e para a construção da identidade docente. Os objetivos estabelecidos na pesquisa foram atingidos, evidenciando que a residência proporciona um ambiente propício para a aplicação das teorias estudadas durante o curso de Pedagogia. Além disso, preparou os futuros professores para enfrentar os desafios da prática educativa, ao mesmo tempo em que dá suporte às escolas-campo e contribui para a reflexão dos professores em exercício.

O programa oportunizou também momentos para compartilhar as experiências vivenciadas com diversas pessoas da comunidade escolar, como no evento "Jornada Pedagógica", que aconteceu na Faculdade de Educação da UnB, onde foram expostos diversos trabalhos realizados nas escolas. Além disso, ocorreu o evento de encerramento da RP, que estava integrado com os outros cursos da RP na UnB, proporcionando mais um espaço de compartilhamento das vivências do programa.

Por outro lado, houve dificuldades durante a execução do programa, como as incompatibilidades em relação à localização das escolas. Embora o programa tenha incluído escolas em cidades periféricas, o que privilegiou uma parte dos estudantes, como no caso da desta pesquisadora, para outros, a localização foi um obstáculo, por estar fora da rota ou ser de difícil acesso.

Apesar dos obstáculos, reconhecemos que o grande diferencial deste programa é a imersão no ambiente escolar, onde, por meio da vivência prática, os residentes enfrentam os desafios da docência e constroem suas identidades docentes, definindo como desejam atuar enquanto pedagogos. Essa experiência prática não apenas fortalece a formação teórica recebida, mas “permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, caracterizados por zonas de indefinição que de cada situação fazem uma novidade a exigir uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala” (Alarcão, 1996, p.14).

Neste caminho, este trabalho evidenciou que a RP é essencial tanto para a formação inicial quanto para a continuada, pois promove a integração de teoria e prática de maneira significativa. Ao proporcionar um ambiente de imersão e reflexão, a RP capacita os futuros professores para lidar com as complexidades do ambiente escolar, contribuindo para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais consciente e adaptável às diversas realidades educacionais.

Durante este estudo, enfrentamos algumas limitações, como o número reduzido de respostas nos formulários. Contudo, as contribuições obtidas por meio das entrevistas e dos grupos focais trouxeram apontamentos relevantes para nossa pesquisa.

É essencial considerar o olhar de cada envolvido com a RP, pois isso nos ajuda a compreender que cada ator, seja ele residente, preceptor, orientador, professor ou gestor, teve experiências e perspectivas diferentes. Muitos desses olhares dialogavam entre si, enquanto outros divergiam, justamente porque cada pessoa foi protagonista de sua própria experiência, carregada de singularidades. O papel de cada participante no programa se mostrou desafiador e complexo, o que não impediu que a RP fosse uma proposta inovadora, resultando em impactos promissores tanto na formação inicial dos pedagogos quanto na rotina e na prática das escolas e dos profissionais envolvidos direta e indiretamente.

Acreditamos que este trabalho possa ser útil para futuras investigações sobre o programa, especialmente em uma análise comparativa entre as edições já finalizadas e a nova edição atualmente em debate.

Além disso, considerando que o programa foi implementado em várias escolas, constatamos que seria interessante incluir a possibilidade de os residentes circularem entre diferentes instituições. Essa experiência permitiria que os estudantes conhecessem e vivenciassem uma diversidade de contextos educacionais, ampliando suas perspectivas e enriquecendo ainda mais sua formação. Esse modelo contribuiria para uma formação mais abrangente e diversificada, oferecendo uma base sólida para a prática docente.

Concluimos, que a RP é uma ferramenta valiosa na formação inicial de professores, promovendo uma integração mais efetiva entre teoria e prática e contribuindo para a construção de profissionais reflexivos, mais preparados para os desafios da docência.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, M.H.B. (Org.). **Pesquisa (Auto)Biográfica: Teoria e Empíria**. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

ALARCÃO, Isabel. **Reflexão Crítica Sobre O Pensamento De D. Schon E Os Programas De Formação De Professores**, R. Fac- Educ., Paulo, V.22, N.2, P.11-42, Jul./Dez 1996

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas Sobre A Experiência E O Saber De Experiência**. *Revista Brasileira De Educação*, [S. L.], N. 19, P. 1a 6, Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

BRASIL. **Programa De Residência Pedagógica**, 2018. Disponível: [Www.Capes.Gov.Br/Educacao-Basica/Programa-Residencia-Pedagogica](http://Www.Capes.Gov.Br/Educacao-Basica/Programa-Residencia-Pedagogica).

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. **O Significado Da Formação Continuada Docente**. 4º Congresso Norte Paraense De Educação Física Escolar, Julho De 2009

CUNHA, Maria Isabel Da. **O Tema Da Formação De Professores: Trajetórias E Tendências Do Campo Na Pesquisa E Na Ação**. *Educação Pesquisa*, São Paulo, N. 3, P. 609-625, 2013.

DIAS, C. A. **Grupo Focal: Técnica De Coleta De Dados Em Pesquisas Qualitativas**. *Informação & Amp; Sociedade*, [S. L.], V. 10, N. 2, 2000. Disponível em: <https://Periodicos.Ufpb.Br/Ojs/Index.Php/Ies/Article/View/330>. Acesso Em: 12 Abr. 2024.

FARIA, Juliana Batista; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Residência pedagógica: afinal, o que é isso?** R. Educ. Públ. Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, maio/ago. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A Construção Do Saber: Manual De Metodologia Da Pesquisa Em Ciências Humanas** / Christian Laville E Jean Dionne; Traduzido por Heloísa Monteiro E Francisco Settineri. — Porto Alegre : Artmed; Belo Horizonte: Editora Ufmg, 1999.

Lei Nº 13.005, De 25 De Junho De 2014. **Aprova O Plano Nacional De Educação (Pne) E Dá Outras Providências**. Brasília: Diário Oficial [Da] República Federativa Do Brasil, Brasília, 26 Jun.

LIBÂNEO, José Carlos. **Diretrizes Curriculares Da Pedagogia: Imprecisões Teóricas E Conceção Estreita Da Formação Profissional De Educadores**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006

LIBÂNEO, José Carlos. **Práticas De Organização E Gestão Da Escola: Objetivos E Formas De Funcionamento A Serviço Da Aprendizagem De Professores E Alunos**. Secretaria Municipal de Educação de Cascavel (PR), 3/2/2015.

LOMBA, Maria Lúcia De Resende; SCHUCHTER, Lúcia Helena. **Profissão Docente E Formação De Professores/As Para A Educação Básica: Reflexões E Referenciais Teóricos**. *Educação Em Revista*, Belo Horizonte, V. 39, 2023.

LUCK, Heloísa. **Dimensões De Gestão Escolar E Suas Competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009

MANZINI, E. J. **A Entrevista na Pesquisa Social**. *Didática*, São Paulo, V. 26/27, P. 149-158, 1990/1991.

MEDEIROS, Dr. Emerson Augusto De; ARAÚJO, Dr. Osmar Hélio Alves; FORTUNATO, Dr. Ivan. **Formação Inicial Do Pedagogo Para Espaços Escolares E Não Escolares: Um Estudo Curricular**. *Educere Et Educare*, [S. L.], P. 97 A 122, 27 Out. 2021.

MELLO, Diene Eire De; MORAES, Dirce Aparecida Foletto De; FRANCO, Sandra Aparecida Pires; ASSIS, Ediléia Ferreira De; POTOSKI, Graziela. **O Programa Residência Pedagógica: Experiências Formativas No Curso De Pedagogia**. Revista On-Line De Política E Gestão Educacional, Araraquara, V. 24, N. 2, P. 518-535, Maio/Ago. 2020.

MELLO, Diene Eire De; ARRAIS, Luciana Figueiredo Lacanallo. **Os Programas Pibid E Residência Pedagógica: Em Discussão A Formação Do Professor Da Educação Básica**. Interfaces Da Educação, Paraíba, V. 12, N. 35, P. 506 A 531, 1 Maio 2021

NETO, Prof. Dr. Luiz Bezerra. **Educação do Campo ou Educação no Campo?** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.38, p. 150-168, jun.2010.

NOGUEIRA, L.S. **A Residência Pedagógica No Curso De Pedagogia: Relato De Experiências**. Universidade de Brasília, 2019.

NÓVOA, António, Coord. - **"Os Professores E A Sua Formação"**. Lisboa : Dom Quixote, 1992. Isbn 972-20-1008-5. Pp. 13-33

NÓVOA, Antonio. **Os Professores E Sua Formação Profissional: Entrevista com António Nóvoa**. entrevista concedida à LOMBA, Maria Lúcia Resende; FILHO, Luciano Mendes Faria. Educar em Revista, 2022.

NÓVOA, Antonio. **Os Professores E A Sua Formação Num Tempo De Metamorfose Da Escola**. Educação E Realidade, Porto Alegre, P. 1a15, 8 Abr. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/J/Edreal/A/Dfm3jl685vpjryp4bsqypzt/?Lang=Pt>. Acesso Em: 3 Mar. 2024.

OLIVEIRA, Adrielly Aparecida De; JESUS, Geovanna Gomes De; PANIAGO, Rosenilde Nogueira. **O Programa Residência Pedagógica Como Momento De Aprendizagem Docente: Desafios E Possibilidades**. Diversitas Journal, [S. L.], V. 7, N. 2, P. 1089 A 1099, 2022.

PEDERIVA, Patrícia L. M.; GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa. **Educação Musical Na Perspectiva Histórico-Cultural: Uma Didática Para O Desenvolvimento Da Musicalidade**. Obuchenie: R. de Didat. E Psic. Pedag. |Uberlândia, MG|v.2|n.2|p.314-338| maio./ago. 2018

PELOZO, Rita De Cássia Borgetti. **Prática De Ensino E O Estágio Supervisionado Enquanto Mediação Entre Ensino, Pesquisa E Extensão**. Revista Científica Eletrônica De Pedagogia, 10 De Julho De 2007. Acesso Em 01 De Julho De 2024.

PIMENTA, SELMA G. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade entre Teoria e Prática?** Cad. Pesq., São Paulo, n.94, p.58-73, ago. 1995

PIMENTA, SELMA G; LIMA, MARIA S. L. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Revista Poíesis -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006

RABELO, Francly Sousa; LIMA, Maria Socorro Lucena. **A Relação Teoria-Prática Pela Pesquisa Na Formação Inicial Do Pedagogo**. Ensino em Perspectivas , [S. L.], V. 2, N. 3, P. 1 A 11, 2021.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro da; **RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA DISCUSSÃO EPISTEMOLÓGICA**. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 109-122, set./dez. 2020. Disponível em <http://www.revformacaodocente.com.br>

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro da; CRUZ, Shirleide Pereira. **A Residência Pedagógica na Formação de Professores: História, Hegemonia e Resistências**. Momento: Diálogos em Educação, V. 27,N.2, P. 227 A 247, Mai.-Ago. 2018.

SCHEID, Neusa Maria John; SOARES, Briseidy Marchesan; FLORES, Maria Lorete Thomas. **Universidade E Escola Básica: Uma Importante Parceria Para O Aprimoramento Da Educação Científica**.R. B. E. C. T., Vol 2, Núm 2, Mai./Ago. 2009.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DF . **Diretrizes Pedagógicas Da Educação Básica Do Campo Para A Rede Pública De Ensino Do Distrito Federal**. Brasília,2019.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DF, **Regimento Da Rede Pública De Ensino Do Distrito Federal**, Brasília, 2019.

SCHON, Donald A. **Educando O Profissional Reflexivo: Um Novo Design Para O Ensino E A Aprendizagem**/ Donald A. Schon; Trad. Roberto Cataldo Costa- Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas. 1987.

TURATTI, M. R. C. **A Reflexão Sobre A Prática Docente Como Fundamento Para O Desenvolvimento Profissional: O Caso Da Escola De Educadores Sob O Olhar Das Professoras Participantes**. Universidade Federal De São Carlos, [São Carlos,]/2018.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Programa De Residência Pedagógica (PRP)**. Deg, 2022. Disponível em: <https://www.deg.unb.br/> Acesso em: 15 Jan. 2024.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Resolução Do Colegiado Dos Cursos De Graduação Da Fe-Unb Nº 01/2022**. Brasília, 21 Jan. 2022. Disponível em: <https://www.fe.unb.br/index.php/estagios>. Acesso Em: 29 Fev. 2024.

VIEIRA, M. M. F. E Zouain, D. M. **Pesquisa Qualitativa em Administração: Teoria E Prática**. Rio De Janeiro: Editora FGV, 2005.

VILLA BOAS, B. M. F. **Projeto Interventivo no Bloco Inicial de Alfabetização no Distrito Federal: “projeto envolvente e que traz resultados a curto prazo”** educação: Teoria e Prática - v. 20, n.35, jul.-dez.-2010, p. 39-56.

## **Apêndices:**

### **Apêndice 1: Termo de Consentimento**

O (A) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa. Por favor, leia este com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que o (a) senhor (a) não consiga entender, converse com o pesquisador responsável pelo estudo ou com um membro da equipe desta pesquisa para esclarecê-los.

A proposta deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre o estudo e solicitar a sua permissão para participar do mesmo.

O objetivo desta pesquisa é realizar um levantamento acerca da vivência dos residentes do Programa de Residência Pedagógica, visando conhecer os benefícios do programa aos estudantes.

Se o(a) Sr.(a) aceitar participar da pesquisa, os procedimentos envolvidos em sua participação são os seguintes: responder a uma série de perguntas relacionadas à sua experiência como residente do programa, incluindo aspectos como formação pedagógica, atividades desenvolvidas, entre outros.

Todas as informações fornecidas serão tratadas de forma confidencial e o anonimato será preservado. As respostas fornecidas serão utilizadas apenas para os fins deste questionário e para análise dos resultados da pesquisa.

Sua participação na pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso o(a) Sr.(a) decida não participar, ou ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento durante a pesquisa não haverá nenhum prejuízo.

### **Apêndice 2: Perguntas- entrevista com preceptores**

1. Como você descreveria o papel do preceptor no contexto da Residência Pedagógica? Quais responsabilidades e expectativas são atribuídas a esse papel?
2. Quais foram os principais desafios enfrentados por você e pelos residentes nas escolas durante a participação na Residência Pedagógica? Como esses desafios foram superados?

3. Como foi planejada a atuação dos residentes para se adequar ao ambiente escolar e às responsabilidades da profissão docente? Que ajustes foram necessários ao longo do programa?
4. Como você avalia o progresso e o desenvolvimento dos residentes ao longo da Residência Pedagógica? Quais foram as principais contribuições observadas em termos de competências e habilidades?
5. De que maneira a atuação dos residentes impacta a rotina escolar? Quais benefícios ou mudanças você percebe nas práticas pedagógicas da escola?
6. Quais são as principais diferenças que você identifica entre as atividades da Residência Pedagógica e as dos estágios supervisionados?
7. Como ocorreu a integração entre teoria e prática durante a Residência Pedagógica? Houve momentos significativos de reflexão sobre a prática docente fundamentados pelas teorias?
8. De que forma você percebe que a parceria entre universidade e escola, promovida pela Residência Pedagógica, beneficia tanto a formação inicial quanto a continuada dos professores?
9. Como você enxerga o papel da Residência Pedagógica na formação de novos professores e no aprimoramento das práticas educacionais na escola?
10. Finalmente, o que você acredita que poderia ser melhorado no programa de Residência Pedagógica como um todo? Quais sugestões você daria para fortalecer essa experiência?

### **Apêndice 3: Perguntas- Grupo focal com residentes**

1. Quais foram as principais dificuldades que você enfrentou na sua rotina durante a Residência Pedagógica na escola-campo? Como lidou com esses desafios?
2. Quais foram as contribuições mais significativas que a Residência Pedagógica trouxe para o seu processo formativo?
3. A Residência Pedagógica mudou ou aperfeiçoou sua visão sobre o trabalho docente e a realidade da Escola Pública? Se sim, explique como essa mudança ocorreu; caso contrário, justifique sua posição.

4. Como você percebeu a integração entre teoria e prática durante suas atividades na escola-campo? Se essa integração não foi clara, como você esperava que ela fosse manifestada? Forneça exemplos.
5. Descreva sua experiência com alfabetização e letramento durante a Residência Pedagógica, considerando uma perspectiva de multiletramentos. Inclua reflexões sobre alfabetização em leitura e escrita, matemática, científica, e outras áreas, se aplicável.
6. Como você entende que a parceria entre universidade e escola contribui para a formação de professores, tanto em sua etapa inicial quanto continuada?
7. Como você foi integrado à equipe pedagógica da escola? Que tipo de apoio e acolhimento você recebeu?
8. Como você avalia o apoio e a orientação oferecidos pelos preceptores e orientadores durante a Residência Pedagógica? O que funcionou bem e o que poderia ser melhorado?
9. Na sua opinião, houve uma articulação adequada entre a UnB e as escolas durante o programa? Se não, onde você acha que essa conexão poderia ser fortalecida?
10. Quais são as principais vantagens que você identificou na Residência Pedagógica em comparação com os estágios obrigatórios ou não obrigatórios?

#### **Apêndice 4: Perguntas- Entrevista com orientadores**

1. Como você descreve o papel do orientador na Residência Pedagógica? Quais são suas principais responsabilidades e como elas se diferenciam das atividades de orientação nos estágios supervisionados?
2. Quais foram as maiores dificuldades que você enfrentou durante a Residência Pedagógica?
3. De que maneira você colaborou com os preceptores para alinhar as atividades dos residentes às necessidades e contextos das escolas-campo?
4. Como você percebe a integração entre teoria e prática nas atividades realizadas pelos residentes? Quais estratégias você utilizou para promover essa integração?

5. Como foi sua experiência ao acompanhar a inserção dos residentes nas equipes pedagógicas das escolas? Houve algum aspecto dessa inserção que poderia ser melhorado?
6. Na sua perspectiva, quais são as principais vantagens da Residência Pedagógica em comparação com os estágios supervisionados tradicionais?
7. O que você acredita que poderia ser melhorado no programa de Residência Pedagógica?

#### **Apêndice 5: Perguntas- Formulário com residentes**

1. Prefere responder Anônimo ou identificando-se ? Caso opte por se identificar, escreva seu nome no campo "outros".
2. Idade:
3. Gênero :
4. Qual a sua naturalidade?
5. Onde você reside?
6. Possui outra graduação? Qual? (sem ser pedagogia)
7. Nome da escola que atuou como residente:
8. Seu preceptor foi, em algum momento da residência, professor regente?
9. Seu preceptor foi, em algum momento da residência, coordenador pedagógico?
10. Seu preceptor foi, em algum momento da residência, supervisor pedagógico?
11. Você teve experiências com quais rotinas abaixo, marque as que você atuou em algum momento com o seu PLANEJAMENTO:
12. Você teve experiências com quais situações abaixo, marque as que você PARTICIPOU/EXECUTOU:
13. Você aproveitou algum estágio obrigatório com a RP?
14. Você fez algum outro tipo de estágio obrigatório em escolas, sem ter sido pela RP?
15. Você percebeu a relação entre teoria e a prática na escola- campo?
16. A residência pedagógica contribuiu para mudar a sua visão sobre o trabalho do professor?

17. Como você descreveria sua experiência no programa? Descreva também experiências que lhe marcaram.

#### **Apêndice 6: Perguntas: Entrevista com professores das escolas- campos**

1. Prefere responder Anônimo ou identificando-se?
2. Idade:
3. Gênero :
4. Qual a sua naturalidade?
5. Onde você reside?
6. Trabalha em qual escola?
7. Qual o nome da Instituição onde fez o curso de Pedagogia ou Magistério?
8. Você tem uma segunda ou terceira graduação, qual?
9. Tempo de atuação como professor na rede pública:
10. Tempo (em anos) de atuação docente na rede privada (se for caso)
11. Vínculo com a SEEDF:
12. Marque as Etapas/Anos que já atuou como docente:
13. Marque as funções que você já exerceu em escola:
14. Já atuou como supervisor de estágio?
15. Já recebeu estudante de graduação como estagiário?
16. Caso tenha atuado como supervisor de estágio e considerando a sua vivência em relação à época em que você estava na graduação e que tinha que cursar estágio obrigatório do curso. Quais as **SEMELHANÇAS** você percebe em relação a época em que estava na graduação e que foi estagiário a o seu trabalho como supervisor?
17. Caso tenha atuado como supervisor de estágio e considerando a sua vivência em relação à época em que você estava na graduação e que tinha que cursar estágio obrigatório do curso. Quais as **DIFERENÇAS** você percebe em relação a época em que estava na graduação e que foi estagiário a o seu trabalho como supervisor?
18. Já atuou como preceptor do programa de RP ou de outro programa ?
19. Quais são as **SEMELHANÇAS** que você percebeu na rotina entre os estudantes, estagiários e os residentes?

20. Quais são as **DIFERENÇAS** que você percebeu na rotina entre os estudantes, estagiários e os residentes?
21. Como você acha que o Programa Residência Pedagógica influenciou **VOCÊ**, na SUA **PRÁTICA** ou na **SUA ROTINA**? Detalhe, se possível e se for o caso.
22. Quais ações os residentes desenvolveram que ajudam dentro da sala de aula?
23. Como a rotina e presença da residência pedagógica na escola influenciou na **ROTINA DA ESCOLA COMO UM TODO**? Positiva e/ou negativamente. Detalhe especificamente, se possível.
24. Quais ações os residentes desenvolveram que ajudam dentro da escola?
25. Como você percebe a relação entre teoria e prática na escola, em programas como a Residência Pedagógica e nos Estágios? Compare e diferencie-os, se possível
26. Como você vê a o papel da Residência Pedagógica na formação dos residentes como futuros pedagogos/as e professores/as
27. Quais as principais limitações e/ou dificuldade para escola promover a Residência Pedagógica, recebendo, acolhendo e acompanhando os residentes?
28. Como você percebe a função dos diferentes atores da escola (preceptores, professores, coordenadores, supervisores, direção e outros) na formação do estudante de Pedagogia, como residente?
29. As atividades da residência pedagógica contribuíram para você **REFLETIR** e/ou **REPENSAR** suas prática pedagógica?
30. As atividades da residência pedagógica contribuíram para você **MUDAR** sua prática ou sua visão sobre algum aspecto pedagógico?
31. Detalhe um poucos sobre essas reflexões e/ou mudanças na sua prática ou visão