

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**

ANA PAULA REIS FELIX PIRES

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE DOCENTES PARTICIPANTES DO
PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UNIFESP**

**GUARULHOS
2017**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**

ANA PAULA REIS FELIX PIRES

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE DOCENTES PARTICIPANTES DO
PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UNIFESP**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, Universidade Federal de São Paulo. Área de concentração: Políticas Educacionais e Formação de Educadores.

Orientação: Prof^a Dr^a Magali Aparecida Silvestre.

**GUARULHOS
2017**

Pires, Ana Paula Reis Felix

Desenvolvimento Profissional de Docentes Participantes do Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP/ Ana Paula Reis Felix Pires, Guarulhos, 2017.

118f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2017.

Orientação: Profa. Dra. Magali Aparecida Silvestre.

1.Formação Continuada de Professores. 2.Desenvolvimento Profissional. 3.Profissionalidade. 4.Programa de Residência Pedagógica. I. SILVESTRE, Magali Aparecida. II. Desenvolvimento Profissional Docente de Professores Participantes do Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP.

ANA PAULA REIS FELIX PIRES

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE DOCENTES PARTICIPANTES DO PROGRAMA DE
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UNIFESP**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em
Educação, Universidade Federal de São Paulo.
Área de concentração: Políticas Educacionais
e Formação de Educadores.
Orientação: Prof^a Dr^a Magali Aparecida
Silvestre.

Aprovação: ____/____/_____

Prof^a Dr^a Orientadora Magali Aparecida Silvestre
Universidade Federal de São Paulo

Prof^a Dr^a Isabel Maria Sabino de Farias
Universidade Estadual do Ceará

Prof. Dr. Jorge Luiz Barcellos da Silva
Universidade Federal de São Paulo

Prof^a Dr^a Patricia Cristina Albieri de Almeida
Fundação Carlos Chagas

Dedico este trabalho aos educadores
que ao longo da minha vida
contribuíram para o meu
desenvolvimento profissional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter até o momento me ajudado a percorrer este caminho.

Sou imensamente grata à Prof^ª Dr^ª Magali Aparecida Silvestre pela oportunidade em desenvolver esta pesquisa, agradeço pelo tempo dedicado a este trabalho, pela paciência e pelas orientações. Ao Prof. Dr. Jorge Luiz Barcellos da Silva, à Prof^ª Dr^ª Isabel Maria Sabino de Farias e Prof^ª Dr^ª Patricia Cristina Albieri de Almeida, por terem aceitado estar na banca de qualificação e pelas contribuições para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus pais, Paulo e Elezi, que sempre me apoiaram no percurso deste caminho; aos meus filhos Lucas e Livia pela compreensão e paciência durante o tempo de dedicação aos estudos.

Ao meu querido Everton pelo carinho, pela paciência e por estar sempre ao meu lado.

Às amigas, Jessica Danielle pelo companheirismo nos estudos e na vida, Fernanda, Alciana, Simone, Vanessa e Fátima pelas palavras de incentivo e parceria nos trabalhos em que participamos. E as queridas Ana Alice e Camila. A todas, minha eterna gratidão.

Agradeço a toda a Equipe Escolar da instituição em que desenvolvemos esta pesquisa, pelas palavras de carinho e pelo incentivo. E, principalmente, aos participantes, pela dedicação do seu tempo e pelas contribuições a este trabalho.

Minha gratidão às gestoras da escola em que fui coordenadora pedagógica Estela, Alessandra, Solange e Ana Paula, diretoras e vice-diretoras na escola pesquisada, ao longo dos anos em que acompanhamos o Programa de Residência Pedagógica. Juntas observamos e acompanhamos o trabalho desenvolvido pelos residentes, pelo professor preceptor e pelas professoras formadoras e aprendemos muito com essa experiência.

Às gestoras Maria, Juliana, Erika, Eliane e Viviane, e aos docentes da escola em que trabalhei durante a realização desta pesquisa pelas palavras que me ajudaram a conquistar os objetivos, pelo apoio e pela compreensão aos meus estudos.

A CAPES pelo apoio financeiro, e aos colegas de pesquisa do Observatório de Educação (OBEDUC), que por meio das discussões em nossas reuniões que tanto contribuíram para o meu desenvolvimento profissional.

RESUMO

A presente pesquisa investigou o desenvolvimento profissional docente no âmbito da instituição escolar, tendo por base a inserção do Programa de Residência Pedagógica (PRP). Foram analisados os desdobramentos das ações do referido programa no desenvolvimento profissional de professores de escola pública municipal de Guarulhos, participantes dessa iniciativa. O PRP, é um programa de formação inicial que compõe o projeto pedagógico do curso de pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), tem uma organização de estágio curricular e metodologia próprias e, ao mesmo tempo em que é um programa de formação inicial, é também de formação continuada. Partiu-se do pressuposto de que pode contribuir com a formação dos docentes participantes ao oferecer subsídios para o trabalho realizado e, ao mesmo tempo, com o desenvolvimento de uma profissionalidade fundada na reflexão crítica da prática, estudo da teoria e pesquisa. Para tanto, autores como Garcia (1999,2009), Sacristán (1999), Imbernón (2004, 2009), Freire (1991,1997, 2002, 2011), Day (1999), Giglio; Lugli (2013), Gomes (2011), Silvestre (2011) e Panizzolo et. al. (2012), foram referências nesse estudo que teve como objetivos: analisar os desdobramentos das ações do Programa de Residência Pedagógica no desenvolvimento profissional de professores de escola pública municipal de Guarulhos, inseridos nesta iniciativa; discutir as formulações sobre desenvolvimento profissional de professores e suas possibilidades de concretização no contexto do programa de inserção profissional, com ênfase no Programa de Residência Pedagógica; descrever o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP; caracterizar as ações desencadeadas na escola no contexto do PRP, com ênfase nos espaços constituídos para a reflexão sobre a prática docente; identificar aspectos que consolidam o desenvolvimento profissional de professores participantes do PRP em seu contexto de trabalho. Trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa, que contou com uma pesquisa de campo com coleta de dados por meio de observação e de narrativas orais realizadas com profissionais que trabalham em uma escola da rede pública do município de Guarulhos e participam do PRP. Ao analisar os dados à luz do referencial concluímos que os professores participantes do PRP reconhecem as contribuições do programa para o seu desenvolvimento profissional, refletem a docência a partir da observação das ações dos residentes e da participação nas formações oferecidas pela universidade.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores; Profissionalidade; Desenvolvimento Profissional; Programa de Residência Pedagógica.

Abstract

The present research investigated the professional development of teachers within the school institution, based on the insertion of the Teaching Residency Program (PRP- Acronym in Portuguese). It aimed to investigate the professional development of public school teachers of Guarulhos city, inserted in the PRP. The implications of PRP actions on the professional development of participating teachers were analyzed. The PRP, an initial formation program that composes the pedagogical project of the pedagogy course of the Federal University of São Paulo, has an organization of its own curricular internship and methodology and, at the same time as it is an internship program, it is also a continuing training program. It is based on the assumption that it can contribute to the training of the teachers participating in the program by offering subsidies for the work carried out and, at the same time, by developing a professionalism based on the critical thinking of practice, study of theory and research. Analyses of authors as Garcia (1999, 2009, 2012), Sacristán (1999), Imberón (2004, 2009), Freire (1991, 1997, 2002, 2011), Day (1999), Giglio; Lugli (2013), Gomes (2011), Silvestre (2011) e Panizzolo et. al. (2012), were references in this study that had as a goal, a review of the literature on professional teacher development. It described the Program of Pedagogical Residence of UNIFESP and its form of organization; It described and analyzed how the insertion of PRP in public city school takes place; It identified what training actions the program triggers at school; It verified if spaces are created for reflection on the teaching practice, based on the PRP; It identified aspects that consolidate the processes of continuing education of the teachers in these schools based on the Program; It identified other aspects that implicate in professional teacher development related to the insertion of the school into the Program. This is a research of a qualitative approach, which had a field research carried out by professionals who work in a public school in the city of Guarulhos and take part in the PRP, through observation and autobiographical narrative as procedures of data collection. Analyzing the data in the light of the referential, we concluded that the teachers participating in the PRP recognize the contributions of the program to their professional development, debate the teaching from the observation of the actions of the residents and the participation in the formations offered by the university.

Key words: Continuing Teacher Education; Professionalism; Professional development; Pedagogical Residence Program.

LISTA DE ABREVIATURAS

ADI	Agente de Desenvolvimento Infantil
CADI	Centro de Assistência ao Desenvolvimento Infantil
HA	Hora Atividade
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
OBEDUC	Programa Observatório de Educação
PRP	Programa de Residência Pedagógica
PAP	Plano de Ação Pedagógica
PEI	Professor de Educação Infantil
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PMG	Prefeitura Municipal de Guarulhos
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
RP	Residência Pedagógica
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Trajetória Profissional.....	52
QUADRO 2: Narrativas.....	98
QUADRO 3: Categorias de Análise.....	118

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. APRENDER COM O CONTEXTO DE TRABALHO: UMA NECESSIDADE DESDE A FORMAÇÃO INICIAL	15
2.1 SER PROFESSOR DA ESCOLA PÚBLICA	15
2.2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	18
2.3 FORMAÇÃO AO LONGO DA CARREIRA	21
3. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO ÂMBITO ESCOLAR	23
3.1 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES	24
3.2 PROFISSIONALIDADE DOCENTE	30
3.3 A CULTURA ESCOLAR	31
4. O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	34
4.1 O INICIO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA – HISTÓRICO	35
4.2 ESTRUTURA E DINÂMICA DO PRP	39
5. O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	44
5.1 A ESCOLA	46
5.2 A OBSERVAÇÃO DA APRESENTAÇÃO E DA AVALIAÇÃO DO PAP	47
5.3 AS NARRATIVAS	49
6. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: UMA CONTRIBUIÇÃO DO PRP	51
6.1 PERFIL E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS FORMADORAS	51

6.2 A ESCOLA COMO ESPAÇO PROMOTOR DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	55
6.3 A CONTRAPARTIDA DA UNIFESP PARA COM A ESCOLA	63
6.4 O PRP SOB O OLHAR DO PROFESSOR FORMADOR	68
6.5 PERÍODO DE IMERSÃO E REALIZAÇÃO DO PAP	74
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	90
APÊNDICES	94

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é um estudo sobre desenvolvimento profissional docente e articula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), linha de pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Educadores. Tem como tema central os desdobramentos das ações do Programa de Residência Pedagógica (PRP), especificamente, o desenvolvimento profissional de professores participantes.

O PRP é uma iniciativa pioneira da UNIFESP e está vinculado à formação inicial de professores. É um programa de estágio do Curso de Pedagogia alinhado ao currículo e realizado em escolas públicas municipais e estaduais de Guarulhos.

Como ponto de partida para esta pesquisa chamamos a atenção para a investigação referente à existência de teses, dissertações sobre desenvolvimento profissional docente a partir do PRP. De acordo com as pesquisas realizadas, constatamos que não existem produções que abordam tal tema sob a perspectiva aqui adotada.

Além disso, a origem dessa temática se articula principalmente com a nossa trajetória profissional, sendo a experiência, as oportunidades de trabalho e o processo de formação, elementos fundamentais para despertar o interesse pelo desenvolvimento desta investigação.

Importa-nos ressaltar, que a nossa trajetória profissional iniciou-se no ano de 2002, em uma escola da Prefeitura Municipal de Guarulhos, na função de “Agente de Desenvolvimento Infantil” – ADI, aos 18 anos de idade, apenas com a formação de nível médio. No primeiro ano de trabalho, a nós, ADIs e aos professores, foi oportunizado o Ensino Superior, curso de Pedagogia, resultado de uma parceria da Prefeitura de Guarulhos com a Universidade Estadual de São Paulo – UNESP, para formar os educadores que ainda não haviam cursado o ensino Superior de Pedagogia.

Contudo, a partir dessa oportunidade de formação e após cinco anos na função de ADI, já com o curso de Pedagogia concluído, passamos no concurso de Professora de Educação Básica, assumindo no ano de 2007 essa função. Seguindo essa trajetória, no ano de 2010, assumindo o cargo de Professora Coordenadora Pedagógica, nos identificamos a este trabalho ao coordenarmos as professoras da escola e acompanharmos o cotidiano escolar sob outro olhar, o de Professora Coordenadora Pedagógica.

Ao observarmos o desenvolvimento dos professores de 2010 a 2015, tempo em que estivemos nessa função, foi possível perceber os avanços e os desafios enfrentados pelos docentes no cotidiano escolar e o desenvolvimento profissional, tendo por base as ações desenvolvidas na escola. Dessa maneira, destacamos os resultados dessas ações na qualidade

do trabalho desenvolvido com os alunos.

Segundo Garcia (2012, p.167) “o desenvolvimento profissional é uma ferramenta imprescindível para a melhoria escolar”. Portanto, o desenvolvimento profissional docente torna-se parte integrante da intenção de pesquisa, a partir da experiência como Professora Coordenadora Pedagógica. Insere-se, diante dessa perspectiva, a importância da presente pesquisa, que tem como compromisso social apresentar caminhos para a melhoria da qualidade da educação.

Nessa trajetória, o contato com o Programa de Residência Pedagógica – PRP despertou-nos o interesse de pesquisar, não apenas o desenvolvimento profissional docente, mas também os desdobramentos das ações do PRP no desenvolvimento profissional de docentes participantes dessa iniciativa.

O primeiro contato com o Programa de Residência Pedagógica foi na escola em que iniciamos como Professora Coordenadora Pedagógica. No ano de 2012 os professores da UNIFESP entraram em contato com a escola e, logo, estiveram presentes com o objetivo de apresentar o PRP e fazer o convite à escola e aos educadores para participarem do programa. A partir desse momento, firmou-se o Acordo de Cooperação Técnica que legitima o vínculo entre UNIFESP e escola. Assim, acompanhamos as ações do PRP no ano de 2012 a 2015.

Vale ressaltar que, ao acompanharmos o PRP na função de Professora Coordenadora Pedagógica, ao longo do tempo em que o programa foi desenvolvido na escola, percebemos que se estabeleceu uma relação de parceria e compromisso entre os profissionais da escola e a UNIFESP. Destacamos que uma das ações de contrapartida decorrentes do Acordo de Cooperação é a formação continuada aos profissionais das escolas participantes e, dentre essas ações, lhes foi oportunizado a participação em disciplinas da graduação de Pedagogia, como alunos especiais. Essa possibilidade de parceria configura-se como uma das ações de formação continuada relevante para a formação dos docentes participantes, assim como para os gestores das escolas.

Sendo assim, ressaltamos que o processo de formação docente não se conclui na formação inicial, ele é contínuo. Nesse sentido, existe uma problemática preocupante aos pesquisadores, que moveu a busca pela realização da presente pesquisa: o desenvolvimento profissional de professores ao longo de sua carreira, em seu contexto de trabalho, especificamente com a participação no PRP.

Revelo nossas indagações: é possível o professor aprender em seu contexto de trabalho? Como é possível os professores se desenvolverem? O PRP favorece o desenvolvimento profissional de professores que participam dessa iniciativa?

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar os desdobramentos das ações do Programa de Residência Pedagógica no desenvolvimento profissional de professores de escola pública municipal de Guarulhos, inserida nesta iniciativa. E, objetivos específicos: discutir as formulações sobre desenvolvimento profissional de professores e suas possibilidades de concretização no contexto do programa de inserção profissional, com ênfase no Programa de Residência Pedagógica; Descrever o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP; Caracterizar as ações desencadeadas na escola no contexto do PRP, com ênfase nos espaços constituídos para a reflexão sobre a prática docente; Identificar aspectos que consolidam o desenvolvimento profissional de professores participantes do PRP em seu contexto de trabalho.

A presente pesquisa teve como princípio uma investigação de abordagem qualitativa, tendo como foco a contribuição das ações do PRP no desenvolvimento profissional docente. Para tanto, realizamos revisão bibliográfica sobre o PRP e sobre desenvolvimento profissional docente, com base na fundamentação teórica e reflexiva das pesquisas de Garcia (1999, 2009, 2012), Sacristán (1999), Imbernón (2004, 2009), Freire (1991, 1997, 2002, 2011), Day (1999), Giglio; Lugli (2013), Gomes (2011), Silvestre (2011) e Panizzolo et. al. (2012).

Em continuidade, realizamos pesquisa empírica na escola selecionada – uma escola pública do município de Guarulhos, com profissionais que participam do Programa Residência Pedagógica. Foram escolhidos sete professores e equipe gestora (diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico). Os pesquisados deveriam estar participando ou terem participado do PRP.

Como procedimentos metodológicos foram utilizados a observação e a narrativa oral.

As narrativas dos professores e da equipe gestora contribuíram para coleta de dados, objetivando compreender o processo de desenvolvimento pessoal e profissional, a partir das memórias e da trajetória de vida dos sujeitos participantes desta pesquisa. Em continuação, os dados coletados foram tabulados, classificados e organizados em categorias e deram subsídios à pesquisa em desenvolvimento à luz do referencial teórico.

A formatação do texto apresentado segue a seguinte configuração: no Capítulo 2 apresentamos um estudo referente ao que é ser professor na escola pública, a trajetória docente na formação inicial e sua importância na formação deste profissional, na perspectiva de uma formação permanente e na formação centrada na escola, à luz dos autores Contreras (2002), Freire (2011), Oliveira (2009), Nóvoa (1991, 2009) e Roldão (2007); no Capítulo 3 realizamos um estudo sobre desenvolvimento profissional docente com base nos autores Freire (1991, 1997, 2002, 2011), Garcia (1999, 2009, 2012), Imbernón (2004, 2009) e Day

(2001). Destacou-se, ainda no terceiro capítulo, a profissionalidade docente, conceituando a partir das considerações de Sacristán (1999) e finalizando com uma investigação sobre *cultura* e sobre a importância da *cultura escolar* à luz dos autores Cortella (2011), Candau (2003), Sacristán (1999) e Day (2001), com enfoque na importância das ações realizadas no contexto escolar.

Posteriormente, no Capítulo 4 discorremos sobre o PRP, o início do Programa de Residência Pedagógica, seu histórico, sua relação com o curso de Pedagogia e a dinâmica do programa. Em seguida, no quinto capítulo, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa e breve apresentação da escola e dos professores participantes da pesquisa.

No sexto capítulo foi exposta a análise dos dados coletados à luz do referencial teórico; e, por fim, concluímos com as considerações finais.

2. APRENDER COM O CONTEXTO DE TRABALHO: UMA NECESSIDADE DESDE A FORMAÇÃO INICIAL

No desenvolvimento deste capítulo apresentamos reflexões sobre o profissional “professor”. Especificamente, o que é ser professor da escola pública? E, para ajudar a refletir sobre essa questão, discutimos as ideias de alguns autores, como Contreras (2002), Freire (2011), Oliveira (2009), Nóvoa (1991, 2009) e Roldão (2007).

Salientamos que para tornar-se professor, o ser humano passa por um processo relevante de formação e, por este motivo, no percurso desta pesquisa, realizamos estudos sobre este profissional em sua trajetória formativa, ao participar de um programa específico em parceria com uma universidade pública.

O processo ao qual nos referimos neste capítulo diz respeito à aprendizagem docente desde a formação inicial e sua formação ao longo da carreira. Cabe ressaltar, que a formação ao longo da carreira – o que muitos autores denominam formação continuada e que passaremos a denominar *formação permanente* – é entendida, neste trabalho, como a continuidade da formação docente, mesmo após este profissional estar formado. Nessa perspectiva, ao pressupor que a aprendizagem do professor não se esgota na formação inicial, são necessários estudos sobre sua formação após a conclusão do curso universitário, especificamente, no exercício da docência.

2.1 Ser professor da escola pública

No presente trabalho os sujeitos de pesquisa, os professores, têm uma especificidade: são professores de escola pública situada no município de Guarulhos, atuantes na Educação Infantil de 0 a 3 anos.

A opção pela pesquisa em escola pública está relacionada à nossa intenção, como pesquisadora e professora, de almejar uma escola pública de qualidade, na esperança de uma educação que alcance todos os cidadãos. Para isso, acreditamos que se faz necessário investimento das escolas e das políticas públicas na formação docente.

Embora não deixemos de considerar que este profissional não é o único responsável por uma educação de qualidade, sabemos que o seu trabalho está diretamente relacionado com a aprendizagem dos educandos, assim, sua função torna-se de extrema importância e o cuidado com a formação permanente, fundamental.

Sabemos que o trabalho do professor está imbricado no contexto ao qual está inserido, e ser professor da escola pública é ser professor de uma escola em contextos peculiares. Desse modo, é relevante destacar que as escolas públicas têm as suas especificidades, por ser pertencente a uma rede pública de ensino, um sistema próprio e, além disso, possuem uma cultura escolar própria. Ser este profissional exige saber trabalhar com as condições de tal ambiente, pois as escolas públicas são diferentes: algumas estão localizadas na periferia, outras em bairros nobres, o que diferencia também o perfil da comunidade local. Ademais, nesta profissão é possível atender a educandos de apenas uma etapa de ensino ou atender mais de uma etapa e modalidade. É preciso saber trabalhar com os educandos que vivem uma realidade precária e outros que não estão submetidos a essa condição; com a comunidade do entorno e suas características; enfim, com a diversidade de uma escola real.

A experiência como professora permite a nós um conhecimento aprofundado sobre esse cenário, porque estamos nesse espaço, vivenciando dia-dia, o contexto escolar público. Lembramos que cada instituição tem sua singularidade e, assim, podemos considerar que conhecemos a realidade das escolas em que trabalhamos. Nessa direção, após 15 anos de trabalho vivenciando essa realidade e, diante dos aspectos apresentados neste trabalho, afirma-se que ser professor é uma tarefa bastante complexa.

Na compreensão de Oliveira (2009) a escola pública, denominada “a escola de massas”, possui elementos estruturantes como “a população discente heterogênea, professores diferenciados e contextos comunitários diversificados”. Parte do pressuposto que “essa heterogeneidade é essencialmente uma heterogeneidade na dimensão humana – maior heterogeneidade contextual, isto é, das comunidades locais onde a escola se insere” e explica como ela se caracteriza (p.39):

Há crianças e adolescentes das várias posições sociais e de origem rural suburbana e urbana; isto implica uma grande diversidade de educações informais familiares, de valorizações distintas da educação escolar e esforços diferentes pela obtenção dos certificados. Mas tal diversidade arrasta a heterogeneidade de motivações e interesses, necessidades e projetos de vida (OLIVEIRA, 2009, p. 40).

Ao se levar em consideração as ideias do autor, faz-se necessário que o professor da escola pública saiba trabalhar com a diversidade dos alunos, com o contexto real em que está inserido e, sobretudo, compreender essa complexidade da heterogeneidade.

Considerando que os participantes da pesquisa são professores, não poderíamos deixar de refletir sobre o que é ser este profissional. Para Nóvoa (2009), ser professor:

É compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação (p. 30).

Pressupomos que, desde a formação inicial, o futuro professor, pessoa em desenvolvimento, tenha desenvolvido competências e saberes para compor o seu perfil profissional. Nesse sentido, compreendemos que a aprendizagem docente não tem sua finitude no término da formação inicial.

É evidente que muitos docentes, ao se depararem com a realidade do contexto escolar, vivenciam efetivamente a experiência de ser professor, e, assim, têm a oportunidade de aprimorar sua capacidade profissional.

Dessa maneira, cada pessoa é única, cada profissional é único, cada “professor” é único e a trajetória pessoal e profissional de cada um é um aspecto fundamental em seu processo de formação. De acordo com Freire (2002):

A educação humana é gnosiológica, é diretiva, por isso política, artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos e desejos. Exige de mim, como professor uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados a minha atividade docente (p. 28).

Ainda na linha freiriana, a aprendizagem do “professor” é um processo inacabado: “Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí seu cunho gnosiológico” (FREIRE, 2002, p. 38). No exercício da docência, portanto, não apenas o educando aprende, mas também o educador e todos os envolvidos nesse processo.

A aprendizagem docente, que definimos neste trabalho como aspecto principal do processo de desenvolvimento profissional, ocorre principalmente na escola. Nóvoa (2009, p. 14) defende que “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”. Todavia, cumpre ressaltar que aprender na prática trará ao professor a experiência, mas é preciso oportunidades de reflexão de suas ações, principalmente com os pares, com o coletivo, para que realmente possa ocorrer a aprendizagem docente. Destacamos, ainda, a relevância de momentos no trabalho em que todos possam discutir e refletir a unidade *teoria-prática* da docência.

Como afirma Contreras (2012, p. 131), “a prática docente supõe o ensino de algo, a criação de determinadas situações de aprendizagem, a busca de certas qualidades na

aprendizagem dos alunos”. Por esse motivo, afirmamos a necessidade de ações geradoras da aprendizagem docente no ambiente de trabalho, a escola.

Indagamos, seguindo essa linha: estará o professor preparado, capacitado para a docência, e principalmente para atuar na realidade das escolas públicas?

Reconhecemos a importância da formação docente, a relevância da formação inicial do futuro professor e ainda a formação do professor no exercício da docência, de aprender a ser professor, com a teoria e com a prática, não só uma e não só outra, mas teoria e prática compreendidas como uma unidade, numa formação que visa qualificar o professor, para que, assim, seja possível elevar a qualidade da educação.

Vale ressaltar o que Freire (2011) explica referente ao tornar-se professor. Para o autor é necessário aprender saberes necessários ao exercício da docência; saber também que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p.21).

Nessa direção Roldão (2007), explica que:

A função de ensinar, nas sociedades actuais, e retomando uma outra linha de interpretação do conceito ,é antes caracterizada, na nossa perspectiva, pela figura da dupla transitividade e pelo lugar de mediação. Ensinar configura-se assim, nesta leitura, essencialmente como a especialidade de fazer aprender alguma coisa (a que chamamos currículo, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a alguém (o acto de ensinar só se actualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da acção, sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada acção de ensinar) (ROLDÃO, 2007a, p. 95 apud ROLDÃO, 2005, p. 48).

Assim, ao tornar-se professor, espera-se que todos tenham esta especialidade, “a função de ensinar”, e que adquiram saberes específicos a esta função. A trajetória pessoal e profissional, a formação inicial, o trabalho na escola, as experiências e as oportunidades de formação que os professores vivenciam são relevantes para aprender a ser professor, desenvolver habilidades fundamentais para um profissional capaz de cumprir o seu papel de agente social diante das necessidades dos alunos e das funções da escola pública.

Nesse sentido, ser professor exige uma formação de qualidade para que este profissional possa aprender como ensinar e saber o que se pretende ensinar. Logo, é pensando nessa formação que continuaremos nossos estudos destacando a importância da formação inicial para a profissão docente.

2.2 Formação Inicial de professores

Freire (2011) auxilia-nos a compreender o sentido de “aprender”. “Aprender para nós

é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura ao espírito” (FREIRE, 2011, p.68). Nesse sentido, ressaltamos que é preciso aprender a ser professor, porém é necessário que seja oportunizado o aprendizado para todos os docentes, a fim de construir os saberes necessários à profissão.

Mulheres e homens, somos únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada (FREIRE, 2011, p. 68).

Para ser professor não basta, de acordo com a citação de Freire (2011), simplesmente repetir a lição dada, ou até mesmo reproduzir os modelos vivenciados em sua trajetória pessoal como aluno. Entendemos assim, que se faz necessário continuar aprendendo. Aprender a ensinar.

Assim, não deixamos de considerar a trajetória pessoal e também profissional anterior à formação inicial do futuro professor, seu aprendizado enquanto aluno.

Ao pesquisarmos a formação de professores, no processo de “aprender a ser professor”, consideramos relevante a discussão acerca da importância da formação inicial, pois este é o momento em que os alunos, futuros professores, vivenciam a possibilidade de construir e reconstruir saberes, além de adquirirem o conhecimento de iniciação à profissão docente.

A LDBEN em, seu artigo 62, aponta que:

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

Referimos a formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil. E é sobre essa formação, citada no artigo 62 da LDBEN, que escrevemos neste momento, por entendermos a relevância da preparação de futuros professores. Desse modo, acreditamos que a instituição promotora da formação inicial de professores é um espaço de fomento ao saber e ao saber-fazer profissional e, por esse motivo, quando a formação se eleva ao ensino superior, busca-se a qualidade da formação do professor, sua aprendizagem à docência.

O objetivo desse texto não é apontar as falhas ou os avanços da formação inicial, mas sim destacar a sua importância no processo de formação docente. É preciso que os futuros professores compreendam que a formação inicial é o começo de um longo caminho de estudos, uma busca permanente pelo conhecimento.

Neste aspecto, Gatti (2011) ressalta a relevância da qualidade da formação inicial, ao afirmar que este momento na formação de professores é muito importante, uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional sustentará condições de exercer a atividade educativa na escola com crianças e jovens, como também as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização.

Na mesma direção Imbernón explica que:

A formação inicial pode fornecer as bases para construir o conhecimento pedagógico especializado, pode dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, assim como capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando de forma reflexiva e crítica, com a flexibilidade e o rigor necessário (2004, p. 75).

Para tanto, continua o autor:

É preciso estabelecer um preparo que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que leve a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função de mudanças que se produzem; criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo (IMBERNÓN, 2004, p. 97).

Nessa perspectiva, a formação docente é um grande desafio, pois aprender a ser professor, aprender a ensinar diante de tantas mudanças é assumir um compromisso com o presente e com o futuro. Com o presente, referimo-nos à aprendizagem na instituição formadora, à aprendizagem na formação inicial, e com o futuro, à aprendizagem em exercício da profissão docente, formação ao longo da carreira e ao compromisso com o educando em formação.

Cumpramos ressaltar que as instituições e os cursos de formação inicial precisam ser promotores de profissionais preparados para atuarem na pesquisa e na prática. Sendo assim, destacamos o estágio como uma oportunidade de aprendizagem do futuro professor.

Nas palavras de Silvestre:

Os estágios seriam uma etapa de formação em que o futuro professor poderia compreender com mais profundidade a natureza socioprática do ofício docente, pois, ao estar em situação real, a sala de aula precisaria estabelecer com mais eficiência uma interlocução entre os conhecimentos acadêmicos e os pedagógicos, não só relacionado a esse espaço específico de aprendizagem, mas àqueles que compõem o contexto mais amplo dos processos educativos (2011, p. 40).

Nesse sentido, uma boa formação não poderia estar dissociada da prática e do futuro ambiente de trabalho do licenciando, a escola. Reconhecemos a importância dos futuros professores conhecerem a realidade da escola e vivenciarem ainda na formação inicial o

contexto escolar, a sala de aula, bem com vivenciarem o que é ser professor, mesmo que por um curto espaço de tempo, como acontece nos estágios, momento em que o aluno pode conhecer a realidade escolar.

No entanto, é preciso que neste momento o aluno realmente fique imerso na escola e na sala de aula, numa proposta de vivenciar a realidade escolar e as situações da docência durante o estágio

Para Imbernón (2004, p. 63) “é preciso que os alunos da formação inicial abandonem as práticas docentes que suponham simplesmente um processo acrítico e favoreçam uma análise teórica e de contraste de ideias com a realidade observada”. A afirmação do autor nos faz pensar sobre a importância da aprendizagem que recupere a unidade *teoria-prática*, ou o caráter teórico prático do ofício docente. Por isso, julgamos ser fundamental que o futuro professor não fique apenas na ilusão da escola ideal, e sim que conheça a realidade escolar, desde a formação inicial, e se utilize do seu conhecimento sobre a escola para refletir sobre como nela atuar.

Espera-se que a formação inicial prepare o licenciando à realidade escolar, entretanto, compreendemos que ser professor é uma profissão que exige continuação nos estudos no decorrer da carreira e da vida, ou seja, caracteriza-se por ser um processo inacabado. Por este motivo, no percurso desta pesquisa, continuamos à discussão sobre a importância da formação ao longo da carreira.

2.3 Formação ao longo da carreira

O professor não adquire os saberes necessários à docência apenas na formação inicial, aprende também com o contexto de trabalho em que está inserido no decorrer de sua carreira e, principalmente, na escola.

Assim, a instituição escolar, após o término da formação inicial, pode ser o lugar de formação prioritária da aprendizagem contínua, passando a ser o foco da ação-reflexão-ação, mesmo que, em toda a sua trajetória pessoal e profissional, o professor já tenha construído muitos saberes. Consideramos indispensável ao professor investir em pesquisas e estudos ao longo da carreira docente, ou seja, ressaltamos a importância da continuidade de sua formação.

Paulo Freire afirma que:

A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (1997, p. 20).

Nas palavras de Freire (1997), a afirmação “saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais”, faz refletir, como professores, que não existe o tempo de saber tudo, pois sempre será preciso aprender, construir e reconstruir os saberes necessários à profissão docente. Nessa perspectiva, entendemos a formação do professor como um processo contínuo e permanente, sendo tal percurso fundamental para qualidade da educação.

Imbernón, permeando o processo de formação de professores, afirma que:

A formação permanente do professor deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade, potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social. Tudo isso supõe uma formação permanente que desenvolva processos de pesquisa colaborativa para o desenvolvimento da organização, das pessoas e da comunidade educativa que as envolve (2004, p. 69).

O autor nos auxilia a compreender que, por meio da formação permanente, compreendida como formação ao longo da carreira, os professores podem aprimorar seus conhecimentos, suas habilidades e, possivelmente, melhorar a sua prática. Sabemos, ainda, que o professor não é um profissional pronto, está em constante transformação à medida que lhe é oportunizado ter momentos de estudo da teoria e indutores de reflexão de sua prática. Para tanto, ressalta o autor, faz-se necessário desenvolver processos colaborativos de pesquisa e reflexão.

É de vital importância, portanto, que a formação estimule a capacidade de refletir sobre as ações realizadas – por que e para que essas ações são realizadas – e que potencialize o professor de conhecimento, instrumentos ideológicos e intelectuais para que ele possa compreender o seu trabalho, sua função social.

Corroboramos com Freire (2011) no que diz respeito à importância da reflexão crítica sobre a prática, mas também ressaltamos o que Imbernón (2004) argumenta sobre o conhecimento profissional e a formação permanente. O autor afirma que o conhecimento profissional consolidado, mediante formação permanente, apoia-se tanto na aquisição de

conhecimentos teóricos e de competências, quanto na análise e reflexão crítica sobre e durante a ação.

Nesse processo, é importante o professor saber que “a teoria aparece integrada com a prática pela ação, sua experiência teórica é composta pelos esquemas cognitivos ligados aos seus conhecimentos práticos e outros encadeados a esses conhecimentos” (SACRISTÁN, 1999, p.67). Sendo assim, entendemos que é fundamental para a formação docente a compreensão sobre a unidade *teoria-prática*, ou seja, a prática deve estar fundamentada pela teoria de forma consciente, ao mesmo tempo em que a teoria é ponto de base para a reflexão, retomada e inovação da prática. É preciso, dessa forma, que os professores entendam o caráter teórico-prático de sua ação, e para isso a formação é fundamental.

3. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO ÂMBITO ESCOLAR

Elevar a qualidade de ensino implica almejar, principalmente, professores bem formados, capacitados para exercer a função de ensinar. A partir do reconhecimento da importância do trabalho docente e da formação deste profissional, propomos um olhar cuidadoso à LDBEN (1996)

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

Na referida Lei, destacamos a participação do professor em ações dedicadas ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento da escola, logo, pressupomos que as escolas deveriam propiciar aos docentes oportunidades de aprendizagem, de modo a oportunizar o trabalho coletivo, a troca de experiências e a reflexão da prática.

Para além de professores bem formados no início e ao longo de toda a sua carreira, para que se possa elevar a qualidade de educação, julgamos ser relevante a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, a cultura escolar, as condições de trabalho, o salário, o investimento político, dentre outros aspectos. Todavia, neste trabalho, optamos por aprofundar nossos estudos sobre os processos de aprendizagem docente ao longo da carreira.

Este estudo analisou os desdobramentos no desenvolvimento profissional de professores de uma escola pública inserida no Programa de Residência Pedagógica. Para isso, realizamos estudos sobre o desenvolvimento profissional, no intuito de compreendermos, com base nos autores pesquisados, o que é o “desenvolvimento profissional docente”, para subsidiar os resultados da presente pesquisa.

3.1 Desenvolvimento Profissional de professores

Na medida em que a presente pesquisa é realizada, apresentamos um estudo sobre como os autores citados têm conceituado o desenvolvimento profissional docente. Nesse sentido, temos algumas inquietações: o que se entende por desenvolvimento profissional? O que os autores explicam sobre esse conceito?

De acordo com Gatti,

Esse desenvolvimento não pode ser confundido com aspectos de um plano de carreira, ou a ele reduzido, embora possa com ele ter associações e intersecções. Também não pode ser identificado apenas como competência profissional, onde competência se alia a eficiência (2014, p. 378).

Conceituar desenvolvimento profissional docente é um exercício complexo, porém necessário, para esta pesquisa, já que nosso objetivo é analisar os desdobramentos das ações do Programa de Residência Pedagógica no desenvolvimento profissional de professores de uma escola pública municipal de Guarulhos, inseridos nesta iniciativa.

Iniciamos conceituando a palavra *desenvolvimento* em seu sentido denotativo, compreendida como aumento, ato ou efeito de desenvolver, o verbo *desenvolver* como progredir; aumentar as faculdades intelectuais de. E a palavra *Profissional* em seu sentido denotativo, como: que se relaciona com uma dada profissão; pessoa que faz uma coisa por ofício.

Garcia, ao escrever sobre o conceito de desenvolvimento, relata que “o *desenvolvimento* tem uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento de professores” (1999, p. 67).

Nesse sentido, é possível perceber que o desenvolvimento profissional está diretamente relacionado à progressão, no nosso entendimento à continuidade da aprendizagem docente. Existe uma complementação entre a formação inicial e a formação ao longo da carreira docente, sendo assim, é entendido como “um processo de aprendizagem mediante o qual (professores, diretores) devem aprender algo (conhecimentos, competências, disposições,

atitudes), num contexto concreto (escola, universidade, centro de formação)”. (GARCIA, 1999, p. 95)

Como revela o autor,

O desenvolvimento profissional é um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional, pode ser individual ou coletivo e deve ser contextualizado no seu local de trabalho – a escola – o que contribui para o desenvolvimento das suas competências (GARCIA, 2009, p. 19).

Assim, as oportunidades de se desenvolver profissionalmente podem se apresentar em vários âmbitos, mas para o professor, o contexto escolar é fundamental para o seu desenvolvimento profissional. Percebe-se que a escola pode ser espaço de mudança e formação, entretanto, é possível que o desenvolvimento profissional não ocorra sem que ações possam incidir neste espaço. Portanto destacamos a relevância de situações geradoras de aprendizagem, nas quais os professores possam aprender, desenvolver-se com e nas ações em seu contexto de trabalho, bem como, a importância das ações desenvolvidas na escola que oportunizem as discussões coletivas, que contribuam para que o professor possa refletir sua prática e aprender com este momento, melhorando e até mesmo modificando suas atitudes.

Nessa perspectiva:

O desenvolvimento profissional dos professores vai além de uma etapa meramente informativa, ela implica adaptação à mudança com finalidade de modificar as atividades de ensino-aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos. (GARCIA, 1999, p.10).

Garcia (2009, p.11) explica que o desenvolvimento profissional docente é um processo de aprendizagem, e formação constante é a transformação dos sujeitos, relacionada às necessidades do professor e a sua participação na formação, envolvendo os conteúdos concretos aprendidos. Sendo assim, podemos considerar a prática educativa, que ocorre no espaço escolar, de suma importância para o desenvolvimento profissional.

Imbernón (2004), complementando a ideia de Garcia (2009), argumenta que o desenvolvimento profissional do professor é um processo multifacetário para o qual concorrem a formação, a retribuição, a hierarquia, o clima de trabalho, a cultura organizacional, as interações entre os pares com os alunos, com a comunidade, equipes diretivas, entre outros. Em suma, reafirmamos, com base nos autores já citados, que as ações que ocorrem no ambiente escolar, e que vão constituindo a própria cultura escolar, são primordiais para o desenvolvimento profissional docente. Porém, não podemos deixar de ressaltar que, se por um lado, podem contribuir para o desenvolvimento profissional docente,

por outro, podem inibir ou até desmotivar o profissional.

Entende-se, portanto, que é na escola que podem ocorrer transformações, porém as mudanças podem ocorrer ao longo da atuação docente, da aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento de informação, análise e reflexão. É processo contínuo que envolve diversas situações: na escola, nos momentos específicos de formação, na relação com os pares, no trabalho coletivo, nas condições de trabalho.

Gatti contribui com essa discussão ao alertar que para que o professor se desenvolva profissionalmente “são necessárias ações conscientes, baseadas em uma ação mais objetiva sobre a realidade experimentada, vivenciada, reflexão que impulsionará atitudes e ações inovadoras, que se traduzam em práticas efetivas de mudança” (2014, p. 378).

Salientamos que a experiência por si pode não promover a mudança na prática profissional docente, tão pouco as ações desenvolvidas no contexto escolar é garantia de desenvolvimento profissional, de aprendizagem docente. É preciso, sim, a mudança na prática profissional, à melhoria na aprendizagem dos alunos, na qualidade da educação, porém, para isso, faz-se necessário a realização de ações que sejam promotoras de desenvolvimento profissional docente, que propiciem aos docentes a reflexão da prática, que os estimulem a desenvolverem pesquisa sobre seu contexto de trabalho, enfim, que incitam a busca pela continuidade da aprendizagem.

Ademais, aprender a partir das ações realizadas na escola e aprender com os pares, além dos fatores já citados neste trabalho, não são os únicos aspectos que podem influenciar no desenvolvimento profissional docente, como afirma Imbernón:

A profissão docente desenvolve-se por diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, às estruturas hierárquicas, a carreira docente e pela formação permanente ao longo da vida profissional (2004, p. 44).

Imbernón complementa a ideia de Garcia (1999) ao afirmar que a profissão docente desenvolve-se por diversos fatores, que vão além do processo de formação e define a escola como espaço desse desenvolvimento.

Garcia (1999), com base em Spaks e Lauks-Horshey (1990), apresenta cinco modelos de desenvolvimento profissional nos quais define formas de aprendizagem docente, citadas como “processo de aprendizagem e desenvolvimento”, concepções de como facilitar a aquisição de conhecimentos e, ainda, como gerar conhecimento. No entanto, Garcia

demonstra que “não são modelos exclusivos, são modelos que podem e devem complementar-se” (1999, p.189).

São modelos de desenvolvimento profissional apresentados por Garcia (1999): desenvolvimento profissional autônomo; desenvolvimento profissional baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão; desenvolvimento profissional por meio da ampliação e inovação curriculares, além da formação no centro; desenvolvimento profissional por cursos de formação; e desenvolvimento profissional por investigação.

O desenvolvimento profissional autônomo, segundo relatos de Garcia (1999, p.150), “corresponde a uma concepção de desenvolvimento profissional, segundo a qual os professores decidem aprender por si mesmos aqueles conhecimentos ou competências que consideram para seu desenvolvimento profissional”. Isso significa dizer que os professores iniciam e conduzem sua própria aprendizagem da maneira que compreendem ser necessário, por si decidem suas necessidades de aprendizagem. Portanto, não incidem ações coletivas, por exemplo, para sua formação.

Outro modelo apresentado é o desenvolvimento profissional por meio da ampliação e inovação curriculares, além da formação no centro. Este “inclui aquelas atividades em que os professores desenvolvem ou adaptam um currículo, desenham um programa ou se implicam em processos de melhoria da escola” (Sparks; Loucks-Horshey, 1990 apud Garcia, 1999, p. 166).

Este modelo de desenvolvimento profissional (GARCIA, 1999, p.168) pressupõe que:

- Os adultos aprendem de forma mais eficaz quando têm necessidade de conhecer ou resolver um problema. Assim, o desenvolvimento de currículo gera a necessidade dos professores aprenderem novos conteúdos, estratégias didáticas, formas de avaliação, o que se repercute na sua formação.
- Quando os professores trabalham em questões relativas ao trabalho, conseguem entender melhor o que é preciso melhorar.
- Os professores adquirem um importante conhecimento ou competência por meio de sua implicação no aperfeiçoamento da escola ou do desenvolvimento do currículo, de tal forma que aprendem a estarem mais conscientes das perspectivas dos outros, a apreciar mais diferenças individuais, a adquirir maior competência na liderança de grupo, a resolver problemas, etc.

O Desenvolvimento profissional por cursos de formação, de acordo com Oldroyd e Hall (1991) apud (Garcia, 1999, p.178):

Os cursos de formação seriam atividades cujo objetivo é o treino do professor para o domínio de competências já estabelecidas, ensinadas por especialistas, geralmente desenvolvidas em grupos numerosos de professores geralmente fora da escola.

Há também o modelo de desenvolvimento profissional pela investigação, no qual o docente como investigador está relacionado à investigação-ação, que “propõe um tipo de indagação em que os problemas de investigação surgem a partir da própria prática de um professor ou grupo de professores” (GARCIA, 1999, p.183).

Diante da nossa preocupação com a necessidade de formação adequada aos professores, com o desenvolvimento da carreira docente, com a melhoria e principalmente com as mudanças na prática profissional; por tudo isso e por entendermos que é imprescindível que sejam oportunizados momentos de reflexão diante da atividade docente que possam ser geradores de aprendizagem, o modelo que fundamenta este trabalho é o baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão. Com base neste modelo, Garcia (1999) explica que:

O objetivo de qualquer estratégia que pretenda proporcionar a reflexão consiste em desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente assim como os substratos éticos e de valor a ela subjacentes (p.153).

Nesse sentido, para Garcia (1999, p.154) há “estratégias que podem ser como espelhos permitindo que os professores possam se ver refletidos e que assim, adquiram uma maior autoconsciência pessoal e profissional”. Tais estratégias podem se dividir em dois grupos: “aquelas que requerem a observação e a análise do ensino de classe e as que pretendem potenciar a reflexão do professor através da análise da linguagem, dos seus constructos pessoais e conhecimento” (GARCIA,1999, p.154). São elas: a) A redação e a análise dos dados, b) A Análise de biografias profissionais, c) Análise dos constructos pessoais e teorias implícitas e d) Análise do conhecimento didático do conteúdo por meio de árvores ordenadas.

Ainda em relação ao modelo baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão, destacamos o que Garcia (1999) explica referente à reflexão sobre a ação. Para o autor, “a reflexão sobre a ação é um processo que tem a intenção de proporcionar aos

professores um processo de análise sobre o ensino que desenvolvem. Inclui necessariamente a observação por parte de um colega” (p.162).

Concordamos com Garcia (1999) no que tange à necessidade do desenvolvimento a partir da reflexão diante da prática, portanto vale ressaltar a importância de ações que possam gerar e promover a aprendizagem docente, melhorando, assim, a qualidade do ensino.

Para Butterye Weller (1988 apud Garcia, 1999):

A supervisão de colegas pode ser observada em pares ou em grupos, sendo suas principais vantagens: a oportunidade de os companheiros se observarem uns aos outros e, como consequência, poderem aparecer novas ideias sobre o ensino; o desenvolvimento de um ambiente positivo de discussão entre colegas; aprender técnicas de observação da classe; aprender a ajudar os colegas assim como proporcionar a auto avaliação (p.174)

Pensar em desenvolvimento profissional, então, significa para nós aprendizagem docente e implica na melhoria do exercício da docência e mudança na prática profissional.

Assim, ao pensarmos na realidade do professor em seu local de trabalho (na escola), destacamos aspectos que pertencem a esse espaço e pressupomos também que programas, como o Programa de Residência Pedagógica (PRP), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), entre outros, podem oportunizar o aprendizado para os professores e seu desenvolvimento profissional, melhorando, assim, o seu trabalho, bem como o ensino, a aprendizagem e a qualidade da educação.

Na presente pesquisa, investigamos especificamente o PRP, e pressupomos que as ações deste Programa de estágio possam, além de contribuir para a formação dos futuros professores, contribuir com a aprendizagem do professor formador, aquele que recebe o estagiário (residente) em sua classe para realizar a residência pedagógica.

Sendo o professor “sujeito aprendente”, é possível que o mesmo possa dar sentido às experiências que vivencia participando do PRP. Assim, as ações do Programa podem contribuir para o seu desenvolvimento profissional, possibilitando mudanças em sua prática e até mesmo aprimorando a relação com o educando frente às adversidades encontradas no dia-dia em sala de aula.

Definida a nossa abordagem sobre desenvolvimento profissional docente, o passo seguinte é um estudo sobre a profissionalidade docente, considerada parte do processo de desenvolvimento profissional.

3.2 Profissionalidade Docente

Freire (1991, p.58) afirma que “ninguém nasce educador ou é marcado para ser educador, a gente se faz educador, a gente se forma educador permanentemente na prática e na reflexão da prática”. Desse modo, com base na afirmação de Freire, o professor não é um profissional pronto, está em constante formação e transformação, em desenvolvimento.

Importa-nos ressaltar que entendemos a profissionalidade docente como parte do processo de desenvolvimento profissional. Para Sacristán (1999, p. 65),” a *profissionalidade* é a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

Complementando a explicação de Sacristán, de acordo com André e Hobold (2009) a profissionalidade docente:

É um “saber-fazer” construído por referenciais externos, no qual interferem variados elementos dos campos profissional, político, pessoal, sociocultural, porém, se torna um saber próprio e único. Esse saber não se refere somente à prática, mas também à maneira de postar-se diante da profissão e entendê-la na interação e contribuição social, ética e política (p. 85).

Ao considerarmos que a profissão docente está relacionada não só à formação pessoal e profissional do professor, à sala de aula e aos alunos, percebemos que há uma influência de todos os envolvidos no sistema educativo e no trabalho para a *profissionalidade* do professor.

Giroux (1997) afirma que os professores como intelectuais devem ser vistos em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em sua atividade de ensino, enquanto intelectuais transformadores. Sendo assim, compreendemos que a profissão “Professor “ não é mais uma profissão com a função de transmitir conhecimento. Atualmente a aprendizagem se dá na relação, na interação, na convivência e na cultura dos sujeitos envolvidos nesse processo.

As ações que ocorrem no espaço escolar público podem potencializar desenvolvimento dos docentes como sujeitos e autores. Dessa forma, é preciso que a escola pública tenha uma organização baseada em alicerces, como o respeito, a liderança democrática e a participação de todos.

Sabemos que o professor está em formação constante, portanto, este profissional precisa de novos sistemas de trabalho e de novas aprendizagens para exercer sua profissão. Nessa perspectiva, entendemos que o PRP por ser um programa que, ao fazer uma parceria

entre escola e universidade, pode subsidiar a formação continuada no âmbito escolar por meio de suas ações e proporcionar a reflexão da prática, o estudo da teoria e, possivelmente, novas aprendizagens. Destacamos a presença do professor preceptor da universidade na escola e a relação que se estabelece entre esses dois ambientes de ensino.

Acreditamos que, para o processo de profissionalidade docente, é preciso realizar ações na escola, e que ações e programas de formação precisam acontecer nos contextos em que a prática se desenvolve, fortalecendo, assim, o trabalho do professor, suas ações, estudos de teorias e reflexão sobre teoria e prática.

A partir dessa perspectiva, consideramos relevante entendermos a importância das ações realizadas na escola. A seguir, continuamos nosso estudo com base na cultura escolar.

3.3 A cultura escolar

Importa-nos ressaltar que “A escola como qualquer outra instituição social, desenvolve e reproduz sua própria cultura específica” (PEREZ GOMES, 2001, p. 131).

Assim, compreendemos que o desenvolvimento profissional e a profissionalidade docente, como partes desse processo, estão fortemente implicados no contexto ao qual o professor está inserido e nas ações realizadas em seu local de trabalho: a escola. Portanto, é relevante desenvolver estudos sobre a cultura escolar, por ser a escola – seja na formação inicial, como estágio, ou como trabalho depois do professor estar formado – o principal espaço para o desenvolvimento profissional docente.

Segundo Day (2001), as formas de cultura escolar têm diferentes implicações no trabalho docente e nas oportunidades de desenvolvimento profissional. É nesse sentido que acreditamos ser possível aprender por meio da experiência, da reflexão crítica da prática e com outras pessoas no local de trabalho. Dessa forma, é importante destacar que a cultura escolar e o desenvolvimento profissional docente estão diretamente relacionados, pois para o professor desenvolver-se profissionalmente é preciso que ações propulsoras a isso incidam nesse contexto.

A organização e as ações realizadas neste espaço, em especial no espaço escolar público, podem contribuir com o desenvolvimento profissional docente. Nessa perspectiva, assim como Imbernón, compreendemos que “a aquisição de conhecimentos por parte do professor está ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional em que esta é exercida” (IMBERNÓN, 2004, p.16).

Ao pesquisarmos o desenvolvimento profissional docente no contexto escolar,

compreendemos que um dos fatores importantes a ser destacado é a cultura escolar, pois esta reflete no trabalho de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Como sujeitos desse processo, destacamos os professores, os educandos e suas famílias, a comunidade, a equipe diretiva, os assistentes administrativos, profissionais da cozinha, profissionais da limpeza, dentre outros que trabalham na escola, de acordo com o quadro de funcionários.

Explica Day (2001, p.127) que “a cultura tem a ver com as pessoas inseridas no contexto organizacional e caracteriza-se pela forma como os valores, as crenças, os preconceitos e os comportamentos são operacionalizados na escola”. Diante dessa afirmação entendemos que a maneira em que os profissionais atuam na escola e desenvolvem as ações cotidianamente, constituem uma cultura específica daquela escola.

Cortella (2011), Candau ; Moreira (2003) auxiliam a compreender melhor o que é e como se produz *cultura*. Segundo Cortella (2011) podemos denominar a cultura enquanto “o conjunto dos resultados da ação do humano sobre o mundo por intermédio do trabalho” (p. 37).

Para Cortella:

Nós somos humanos, igualmente, um produto cultural; não há humano fora da cultura, pois ela é o nosso ambiente e nela somos socialmente formados (com valores, crenças, regras, objetos, conhecimentos etc.) e historicamente determinados (com as condições e concepções da época na qual vivemos). Em suma, o Homem não nasce humano, e sim, torna-se humano na vida social e histórica no interior da Cultura (CORTELLA, 2011, p. 40).

Nesse sentido, o contexto do ambiente ao qual estamos inseridos e nossas ações são fundamentais para produzirmos *cultura*. Com base nas afirmações do autor, compreendemos que *cultura* é o que fazemos, ou seja, o ser humano é produtor de *cultura* e, portanto, as ações desenvolvidas no âmbito escolar, bem como a organização e o trabalho realizado, tornam-se *cultura* desse espaço.

Candau; Moreira (2003, p.159) nos explicam que “não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade, particularmente, do momento histórico em que se situa” e afirmam que:

A escola é sem dúvida, uma instituição cultural. Portanto, as relações entre a escola e cultura não podem ser concebidas como entre pólos interdependentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados (p.160)

Nesse sentido, Sacristán (1999, p.70) afirma que:

A existência de uma cultura sobre o “pedagógico”, partilhada socialmente e assumida pelos próprios professores, é importante para compreender um fato de sociologia social: que, em sentido rigoroso, as destrezas relativas à atividade de educar e de ensinar, bem como toda a cultura que as rodeia, constituem uma competência distribuída socialmente que não se encontra limitada a um só profissional.

Educar e ensinar também significa permitir um contato com a cultura, por ser um processo em que a experiência pessoal e profissional do professor é determinante. É nesse sentido que o espaço escolar e a cultura da instituição podem contribuir para melhorar a aprendizagem de todos. Para tanto, é preciso considerar as pessoas que estão na escola, os seus interesses, bem como as oportunidades vividas.

Julia descreve a cultura escolar como

Um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização (2001, p. 10).

Assim, acreditamos na importância das ações realizadas no âmbito escolar que valorizem e respeitem o trabalho docente, que promovam reflexões sobre a prática e que sejam propulsoras de uma formação constante. Ressaltamos que tais ações são necessárias para alavancar o ensino-aprendizagem e, conseqüentemente a qualidade da educação.

A LDBEN, apresenta no artigo 67, o objetivo de garantir aos docentes um período reservado aos estudos, planejamento e avaliação, inclusos na carga horária de trabalho, bem como condições adequadas de trabalho. Sendo a escola o principal espaço para que essas ações aconteçam, ressaltamos a importância da cultura escolar e da garantia dos direitos dos professores para momentos para estudos, reflexão da prática e desenvolvimento de outras atividades que impliquem no desenvolvimento profissional dos docentes.

As ações desenvolvidas na escola, entendida como um espaço privilegiado de discussão e promoção da aprendizagem, podem contribuir para o desenvolvimento profissional docente. Dessa maneira, se a organização da escola tiver como prioridade a aprendizagem de todos e o desenvolvimento pleno do educando, as ações planejadas e realizadas em seu interior podem proporcionar ensino-aprendizagem de qualidade.

Sacristán (1999) afirma que as mudanças educativas entendidas como uma transformação ao nível das ideias e das práticas não são repentinas e nem lineares. Destacamos esta afirmação do autor, pois as mudanças não ocorrem se não houver ações na

escola propulsoras para a mudança.

Podemos considerar, a partir das reflexões expostas, a prática educativa como um processo de aprendizagem e formação constante. É no espaço escolar que podem ocorrer as transformações, porém essas mudanças acontecem ao longo da carreira docente, e a escola, conforme explicitamos, é fundamental para essa transformação.

Imbernón (2004) explica que:

A especificidade dos contextos em que se educa adquire cada vez mais importância: a capacidade de se adequar a eles metodologicamente, a visão de um ensino não tão técnico, como transmissão de conhecimento acabado e formal, e sim como um conhecimento em construção e não imutável, que analisa a educação como um compromisso político preñado de valores éticos e morais, e o desenvolvimento da pessoa e da colaboração entre iguais como um fator importante no conhecimento profissional; tudo isso nos leva a valorizar a grande importância que têm para a docência a aprendizagem da relação, a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus iguais e com a comunidade que envolve a educação (p.13).

Ressaltamos que para o professor ser educador, transformar-se em educador a cada dia, é necessário um ambiente escolar favorável para essa transformação, bem como para estudos da teoria e reflexão da prática. Podemos considerar o ambiente escolar e sua organização fundamentais para o processo de formação dos professores. Sendo assim, pensar a escola como espaço de formação, é pensar um local que proporcione formação contínua por meio da reflexão crítica da teoria e da prática.

Salientamos que os professores precisam ter acesso a uma formação que lhes proporcionem o exercício da reflexão coletiva. Uma reflexão que possibilite a eles uma efetiva participação na análise, na compreensão e na proposição do conteúdo e do processo de seu trabalho.

4. O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Este capítulo apresenta um estudo referente ao Programa de Residência Pedagógica (PRP), que serviu de base para o objetivo desta pesquisa.

Desde o nosso primeiro contato com o PRP, e após observarmos a sua organização e as ações realizadas, despertou-nos o interesse por concretizar a presente pesquisa. Assim, estudos sobre o programa foram necessários para compreender os objetivos e ações desenvolvidas pelo PRP e, principalmente, analisar a implicação dessas ações no desenvolvimento profissional dos docentes participantes – nosso objetivo neste trabalho.

Importa-nos esclarecer que o Programa de Residência Pedagógica (PRP) é um programa de formação inicial que compõe o projeto pedagógico do curso de Pedagogia da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, Campus Guarulhos. Tem uma organização e uma metodologia de estágio curricular obrigatória própria e, ao mesmo tempo em que é um programa de estágio, é também um programa de formação continuada.

O PRP

pretende superar a distancia entre teoria e prática, usualmente, presente na formação desses profissionais. É uma modalidade inovadora de estágio baseada na participação sistemática de grupos de graduandos – os Residentes –, em práticas pedagógicas nas escolas públicas de educação básica, por tempo determinado (UNIFESP, 2014, p. 11).

O programa, deste modo, assume um compromisso ético e político que objetiva formar profissionais capazes de realizar uma educação de qualidade para todos. Por esse motivo, apresentamos no percurso que segue nossos estudos referentes ao PRP.

4.1 O início do Programa de Residência Pedagógica – Histórico

Com base nas pesquisas de Giglio; Lugli (2013), Gomes (2011), Panizzolo et. al. (2012), na análise do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – PPC (2006,2014), do Manual do Curso de Pedagogia (2014) e considerando a nossa vivencia no programa, descrevemos a seguir, como se iniciou o PRP e sua trajetória no município de Guarulhos.

O projeto pedagógico do Curso de Pedagogia foi elaborado por uma equipe de consultores entre 2005 e 2006. Após a chegada do primeiro grupo docente, contratado para dar início às atividades do Campus Guarulhos, esse projeto foi objeto de discussão e de análise, sendo reelaborado no sentido de explicitar o Projeto do Curso de Pedagogia no Campus Guarulhos, tendo em vista tanto dar atendimento ao projeto mais Geral do Campus quanto a um conjunto de metas que pretendíamos para a organização da formação de professores e gestores no interior do curso, em estreito vínculo com as redes públicas de educação básica do Município de Guarulhos (UNIFESP, 2006, p. 4).

De acordo com PPC de Pedagogia (2006), o primeiro grupo docente contratado para atuar na UNIFESP campus Guarulhos, no Curso de Pedagogia, deu inicio “a proposta de organização dos estágios curriculares como Residência Pedagógica” (p. 54).

Embora não esteja declarado no PPC do curso, autores que discutem o Programa afirmam que o PRP foi inspirado na Pedagogia da Alternância, uma pedagogia criada por camponeses da França, em 1935, que chegou ao Brasil primeiramente no Espírito Santo, em

1969, denominada de Escolas Família Agrícola, se espalhou também para outros estados. Tratava-se de uma pedagogia voltadas às áreas rurais, por ter uma organização escolar para o campo. Esse modelo, a Pedagogia da Alternância, visa atender às especificidades da educação no meio rural, onde, de acordo com Gimonet (1999, p. 41): “O ensino e a formação não estavam separados da realidade do momento, mas estreitamente associados a ela e se inscreviam num movimento, numa dinâmica de conjunto”.

É importante pontuar que:

A concepção inicial do PRP buscou inspirar-se nessa Pedagogia pela renovação que sua arquitetura permite desenvolver e pela visibilidade conferida a tempos e espaços de aprendizagem, referidos não apenas a modelos abstratos, mas à ousadia de considerar a vida e o trabalho parte de uma rede de formação na qual a escola e a formação que ela oferece, necessariamente, atuam em colaboração com os ambientes de convívio social (GIGLIO; LUGLI, 2013, p. 67).

Desse modo, a Pedagogia da Alternância e a Residência Pedagógica visam uma educação de qualidade, que prima pela aprendizagem dos alunos e unem a teoria e a prática como princípio de formação.

O PRP é uma especificidade do curso de Pedagogia da UNIFESP Campus Guarulhos. O nome *Residência Pedagogia* tem inspiração na Residência Médica, no entanto, embora esta última também seja inspiração para o PRP, existem entre si “proximidades e distanciamentos”, de acordo com o PPCP (2014):

A diferença central encontra-se na finalidade: a RP é parte da formação inicial, é essencialmente uma aprendizagem situada que acompanha a graduação enquanto a Residência Médica ocorre após a graduação e ganha sentido de especialização profissional. A proximidade está na imersão do estudante, no processo de contato sistemático e temporário com práticas profissionais reais- no caso, com professores e gestores educacionais (formadores) que atuam nos contextos das escolas públicas (p. 55).

Vale, então, pontuar que a principal proximidade entre a Residência Pedagogia e a Residência Médica, de acordo com a citação acima, é o princípio de imersão que definimos em seu conceito denotativo como ato ou efeito de imergir-se (*Imergir-se* – adentrar em algum local ou em alguma coisa). Assim, na RP “Chamamos de imersão o vínculo do residente com as escolas-campo de forma intensa, sistemática e por um período limitado” (GIGLIO; LUGLI, 2013, p. 65).

Cabe ressaltar que a imersão do aluno do curso de Pedagogia da Unifesp em estágio, o qual é denominado de residente, ocorre especificamente em escolas públicas do município de Guarulhos. Salientamos que a Unifesp escolheu a escola pública como principal espaço de aprendizagem para a assimilação das ações práticas da formação universitária dos alunos.

Portanto, podemos afirmar que a escola pública é o principal espaço de desenvolvimento da prática dos licenciandos, futuros professores.

É significativo destacar que ao eleger a escola pública para realizar o PRP, a UNIFESP revela sua intenção por uma escola pública de qualidade, por professores bem formados. Nesse sentido, para Panizzolo et. al. (2012, p.13):

A formação inicial e continuada de sujeitos que vivem cotidianamente o espaço educacional e escolar e nele vão se constituindo profissionais da educação, deve ser considerada como um dos componentes essenciais para a construção de uma escola pública de qualidade.

Diante do exposto, como explica Panizzolo et. al. (2012) a implantação do referido programa teve como base uma pesquisa realizada entre os anos de 2007 e 2008 em escolas públicas do município de Guarulhos, uma consulta pública com objetivo de investigar as condições de implantação do PRP e estabelecer um diálogo com professores e gestores destas escolas. Para Giglio ; Lugli (2013), como objetivos específicos dessa pesquisa:

Identificar entre os gestores dos sistemas e de escolas públicas (agentes da secretaria municipal de educação, supervisores de ensino, diretores e coordenadores pedagógicos) demandas relativas à formação inicial de professores e, entre professores das escolas públicas, demandas de formação continuada, originadas de suas práticas pedagógicas atuais. Outro objetivo foi o de verificar a avaliação que os profissionais faziam de sua própria formação inicial, incluindo a aprendizagem prática, e ouvir suas opiniões para a operacionalização do programa (p. 70).

Ademais, de acordo com Giglio; Lugli (2013), realizou-se um diálogo com professores e gestores das escolas públicas do município, o que permitiu que a UNIFESP pudesse conhecer as demandas por formação inicial e formação continuada, relatadas pelos professores e gestores das escolas e dos sistemas de ensino.

Com base em Gomes (2011), a pesquisa citada resultou no envio de 2135 questionários para 1860 docentes e 275 gestores do município de Guarulhos, com a participação de 54.1% das escolas. Buscou-se verificar como os docentes avaliavam a formação inicial que tiveram, solicitando que indicassem, do ponto de vista de sua prática atual, o quanto essa formação fora suficiente e adequada para a atuação profissional. Buscou-se verificar também a avaliação da formação inicial para a prática profissional. Ainda, de acordo com a autora, em resultado à pesquisa realizada, obteve-se um mapa de escolas com disposição a participar do PRP.

Os resultados evidenciaram que as escolas e seus profissionais “reconheciam a importância da aprendizagem prática para a atuação profissional, a responsabilidade e a contribuição que podem dar a essa formação” (GOMES, 2011, p.57). Demonstraram

expectativas da participação dos estagiários e destacaram a necessidade de haver reciprocidade entre a universidade e a escola, considerando os aspectos éticos, de respeito às instituições escolares e seus profissionais.

Após a realização da pesquisa a equipe de professores do PRP elaborou um conjunto de publicações dirigidas aos Residentes e profissionais das escolas-campo do PRP intituladas *Cadernos de Residência Pedagógica*, organizados por níveis e modalidades educacionais (educação infantil, ensino fundamental séries iniciais e educação de jovens e adultos). Um documento que apresenta o PRP e seus procedimentos e o “Manual do Programa de Residência Pedagógica” também serviram para nortear a implantação do Programa (GOMES, 2011, p.30).

O próximo passo foi estabelecer um diálogo com as escolas, conhecer as demandas numa relação de respeito e cooperação, com o objetivo de definir as escolas convidadas a participarem do Programa e desenvolver ações de formação inicial dos licenciandos; ao mesmo tempo, contribuir para a formação continuada dos profissionais das escolas participantes dessa iniciativa.

A inserção do PRP em escola municipal se dá por meio de um Acordo de Cooperação técnica da UNIFESP – Guarulhos com os sistemas de ensino – Secretarias de Educação de Guarulhos e Secretaria Estadual de São Paulo – e com cada escola municipal e estadual que adere ao programa, prevendo-se contrapartidas da universidade para o atendimento às demandas formativas da escola e dos sistemas de ensino, caracterizadas como ações de extensão.

De acordo com o Manual do PRP:

São estabelecidos Acordos de Cooperação Técnica entre todas as instituições envolvidas na realização de estágios profissionais do Curso de Pedagogia com as Secretarias de Educação do Município de Guarulhos e a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo e com as escolas-campo colaboradoras (UNIFESP, 2014, p. 03).

Ainda:

O Acordo de Cooperação Técnica prevê, como contrapartida da UNIFESP, apoio técnico pedagógico à gestão das escolas e do currículo, assim como a formação continuada, provida no ambiente da universidade e das escolas-campo, em acordo com necessidades e interesses dos professores e gestores envolvidos, exigindo a responsabilidade partilhada na formação de novos docentes (UNIFESP, 2014, p. 03).

As contrapartidas pelo Acordo de Cooperação preveem atendimento às demandas das escolas e dos sistemas de ensino, a participação de docentes e gestores na qualidade de alunos especiais, além de ampliar a presença da universidade na formação continuada de

profissionais das redes públicas de ensino de Guarulhos, no atendimento à sua formação.

O curso de Pedagogia da Unifesp em Guarulhos foi iniciado em 2007, e, sendo o estágio obrigatório no terceiro ano do curso, firmou-se o primeiro Acordo de Cooperação Técnica entre a Unifesp e a Secretaria de Educação, em 2009. A partir dessa data, a Unifesp pôde firmar o acordo com as escolas que aceitaram o convite a participarem do PRP.

Assim, estabeleceu-se uma relação de confiança e respeito entre as Secretarias de Educação Municipal e Estadual, a universidade e a escola, objetivando construir uma parceria efetiva e um diálogo permanente, com o interesse de promover melhorias na formação inicial e na formação continuada de professores.

A etapa seguinte foi definir as escolas-campo e os educadores que participariam do PRP. Para tanto, foi necessário entrar em contato com as escolas, apresentar o programa e fazer o convite às escolas e aos educadores para participarem do programa.

Cabe evidenciar esse momento importante de contato da universidade com a escola. Deixo aqui uma narrativa de quando vivenciamos este momento na escola pesquisada e quando fui Professora Coordenadora Pedagógica. Nesse primeiro contato, os professores da Unifesp estiveram na escola em que trabalhávamos, conversaram com a gestão e apresentaram o PRP; logo, foi agendada a participação dos professores da universidade em Hora Atividade, com o objetivo de que o programa fosse apresentado aos professores e, assim, os professores da Unifesp pudessem realizar o convite a todos docentes. No momento da Hora Atividade, ao apresentarem o PRP aos docentes, percebemos que algumas dúvidas surgiram e, embora algumas tenham sido sanadas, compreendemos que algumas dúvidas ainda permaneceram e, somente com a nossa participação no PRP, vivenciando o programa, estas foram sendo esclarecidas. O convite foi feito a todos os docentes e os que aceitaram participar demonstraram entusiasmo e curiosidade sobre como seria ter a universidade tão próxima da escola e, principalmente, como seria o seu papel de professor-formador.

Essas foram nossas impressões diante do primeiro contato com a universidade, prescindindo o início do PRP, na escola mencionada. Ressaltamos, ainda, que a escola pesquisada iniciou no Programa em 2012 e continua participando até o presente momento.

4.2 Estrutura e Dinâmica do PRP

O PRP é um programa de inserção profissional dos licenciandos desde a formação inicial, sendo que “Um dos princípios norteadores do Projeto Pedagógico Institucional da Universidade Federal de São Paulo que ancora esse programa é o da ‘prática profissional

como eixo norteador do projeto pedagógico' (UNIFESP, 2014, p.53). Ressaltamos, assim, a importância da prática para o processo de aprendizagem docente.

No PRP, os residentes cumprem 300 horas de estágio curricular obrigatório, em escolas públicas municipais e estaduais, localizadas no município de Guarulhos. Sendo 105 horas de Residência Pedagógica no Ensino Fundamental (EF) e 105 horas na Educação Infantil (EI); 45 horas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 45 horas em Gestão Educacional. No entanto, a referida carga horária está sendo reformulada com base no Parecer CNE N° 02/2015, que amplia de 300h para 400h de dedicação ao estágio supervisionado.

Vale mencionar que as escolas em que ocorre a RP são próximas à UNIFESP, portanto estão localizadas na região dos Pimentas, um bairro situado na periferia de Guarulhos, com alta vulnerabilidade. A RP, nas etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e na modalidade EJA, é realizada em escolas municipais de Guarulhos, já a RP em Gestão Educacional é realizada especificamente em escolas estaduais com ensino fundamental II e ensino médio, também situadas no município de Guarulhos. É condição para realizarem a RP em Gestão Educacional os residentes terem primeiramente atuado na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental. Esse princípio é relevante, pois o aluno, para realizar o estágio em Gestão Educacional, terá de ter vivenciado a realidade das escolas municipais e de outras etapas de ensino.

Salientamos que a princípio o PRP tem três protagonistas: o residente (aluno da Unifesp), o professor preceptor (professor da Unifesp responsável pela orientação ao residente durante o período de estágio), e o professor formador (professor da escola campo que recebe o residente em sua sala de aula).

O residente, aluno da UNIFESP, a partir do terceiro ano do curso de Pedagogia (quinto semestre), fica imerso na escola-campo para realizar a Residência Pedagógica e, assim, acompanha a prática pedagógica do docente ou de gestores da escola, a política educativa da escola, o conhecimento do contexto e das relações entre famílias e escola.

Ainda, 25 horas da RP, uma vez por semana durante a imersão do residente na escola são direcionadas à preceptoria na universidade, ou seja, os residentes reúnem-se com o professor preceptor para serem orientados, ocasião em que apresentam seus registros, refletem as ações desenvolvidas até o momento, juntamente com o professor preceptor, de modo a garantir a efetividade do estágio.

No PRP, durante o período de imersão na escola, o residente observa os educandos da classe em que está realizando o estágio, participa sob orientação do professor preceptor da Hora Atividade (HA) – momento de discussão coletiva realizado na escola pelos docentes e

coordenado pelo professor coordenador pedagógico, e, como mencionamos, uma vez por semana se reúnem na Unifesp para reunião e orientação com o professor preceptor.

Dessa maneira, os residentes contam com a supervisão do professor preceptor nos encontros de preceptoria e, desde que iniciam a RP, são orientados a desenvolverem processos de observação participativa na escola e na sala de aula.

Durante o período de imersão, o professor preceptor, além de realizar a preceptoria com os licenciandos, em parceria com a escola, participa de momentos formativos na unidade escolar, contribuindo desse modo com a promoção de ações de formação. Espera-se que tais ações sejam promotoras de desenvolvimento profissional de docentes participantes..

São instrumentos utilizados na RP da Educação Infantil e do Ensino Fundamental: Caderno de Campo; Plano de Ação Pedagógica (PAP); PAP comentado e Relatório Final. Na EJA: Caderno de Campo; Ação Pedagógica (AP); Relatório Parcial e Relatório Final. E em Gestão Educacional: Caderno de Campo; Relatório de Supervisão e Relatório final. Tais documentos são essenciais para o acompanhamento e avaliação do professor preceptor às ações do residente e estão descritos no Manual do Programa de Residência Pedagógica (2014).

O caderno de campo é um instrumento de registro no qual os residentes registram diariamente suas observações e experiência durante o período de imersão, e de importância fundamental para o residente e para o acompanhamento do professor preceptor, pois é desse caderno de campo que são extraídos os elementos para a orientação, supervisão, bem como elementos para o desenvolvimento e realização do PAP.

O PAP é um Plano de Ação Pedagógica a ser desenvolvido pelos licenciandos com os educandos da classe em que fazem a RP, identificado como intervenção pedagógica, após reflexões sobre o período de observação e intenso diálogo com o professor formador e professor preceptor. É realizado na RP de Educação Infantil e Ensino Fundamental na quarta semana de imersão, já na EJA é realizada a Ação Pedagógica na segunda semana de imersão, devido ao menor número de horas a serem cumpridas de estágio.

De acordo com o Manual do Programa de Residência Pedagógica (UNIFESP, 2014, p.41), o PAP configura-se da seguinte maneira:

Roteiro para Elaboração do Plano de Ação Pedagógica na RPEI (PAP)

I.Contexto para o desenvolvimento do PAP

- O que motivou a elaboração do PAP?
- Qual (is) é(são) a(s) relação(ões) do PAP com o Plano de Trabalho do professor para o grupo/ano ou ciclo?

- Qual(is) é(são) a(s) possibilidade(s) de continuidade do PAP pela IEI (pelo professor formador) ou pelo próximo Residente?

II. Plano de Ação Pedagógica

- O que vou fazer?
- Para que vou fazer?
- Qual(is) área(s) de conhecimento/desenvolvimento é(são) predominante(s)?
- Qual(is) linguagem(ns) utilizarei (oral, escrita, sonora, corporal, pictográfica, imagética)?
- Qual(is) aprendizagem(ns) é(são) esperada(s)?
- Como vou desenvolver a Ação Pedagógica?
- Qual(is) espaço(s) utilizarei durante a Ação Pedagógica?
- Como será feita a avaliação do PAP? (o que será avaliado e como)

III. Cronograma

Estratégias e etapas seguidas	Datas e tempo previsto	Recursos materiais

IV. Referências

Comentários do PAP (em folha anexa ao PAP)

Após a aplicação do PAP, registrar as aprendizagens construídas no percurso de desenvolvimento do trabalho na REEI:

- Antes da entrada na escola – campo (orientações gerais, documentos norteadores);
- No período de imersão na escola-campo;
- Na elaboração e desenvolvimento do PAP.

Dentre as ações realizadas pelo PRP na EI e EF, destacamos dois momentos fundamentais que inclusive serão observados por nós para obtermos dados que subsidiarão a análise da presente pesquisa. São estes momentos: a apresentação do PAP e a avaliação do PAP.

A apresentação PAP dos residentes aos professores formadores, antes da sua

realização, é composta por momentos em que o professor preceptor, os residentes e os professores formadores refletem, discutem e fazem sugestões para realização do PAP. Posteriormente, na avaliação do PAP, após sua realização, novamente o professor preceptor, os residentes e os professores formadores se reúnem na escola para avaliarem o desenvolvimento da ação.

Após o período de imersão, segue o momento do PAP Comentado, no qual o residente retoma o PAP e avalia seu desenvolvimento e realização, sob a orientação do professor preceptor para ser entregue ao professor formador. E, para finalizar, realiza o Relatório final, em que faz suas reflexões referentes ao desenvolvimento do PAP.

No PRP, em EJA, o residente realiza na classe em que está observando a Ação Pedagógica, que consiste em uma proposta pedagógica discutida com o professor formador e com o professor preceptor. A partir desse momento, o residente faz o Relatório Parcial sob a orientação do professor preceptor, refletindo e analisando o desenvolvimento da AP, entregando-o ao professor formador. Para finalizar realiza também o Relatório Final sobre o desenvolvimento da AP, que deve ser entregue para o professor preceptor. Já na RP em Gestão Educacional, o residente elabora o caderno de campo, no período em que fica imerso diariamente, realiza o Relatório de Supervisão e finaliza com o Relatório Final.

Como pudemos perceber a RP na EI e EF é diferente da RP na EJA e na Gestão Educacional, e, embora em ambas os licenciandos tenham que realizar o Caderno de Campo e o Relatório Final, difere-se entre si no desenvolvimento.

Diante de nossos estudos, importa-nos mencionar que, embora o PRP aconteça no interior de apenas algumas escolas da rede municipal, naquelas em que ele acontece, nossa hipótese é que sua contribuição com a formação dos docentes oferece subsídios para a reflexão crítica da prática, estudo da teoria e pesquisa; conseqüentemente, provoca o desenvolvimento profissional destes docentes. Por esse motivo, acreditamos que seja fundamental a pesquisa sobre o desenvolvimento profissional a partir das ações do PRP dos docentes que assumem o papel de professores formadores nesse processo.

5. O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A presente pesquisa tem como princípio desenvolver uma investigação de abordagem qualitativa, com foco em analisar os desdobramentos das ações do Programa de Residência Pedagógica no desenvolvimento profissional de professores de escola pública municipal de Guarulhos, inserida nesta iniciativa.

A escolha por uma pesquisa qualitativa está relacionada à nossa compreensão de que nem sempre os fenômenos humanos e sociais podem ser quantificáveis. Nesse sentido, Minayo (1998) explica que os fenômenos humanos e sociais são um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Para a autora, a pesquisa qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados, das ações e das relações humanas.

Dessa forma, na realização dessa investigação, foi necessário estudos para discutir as formulações sobre desenvolvimento profissional de professores e suas possibilidades de concretização no contexto do programa de inserção profissional, com ênfase no Programa de Residência Pedagógica; descrever o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP; caracterizar as ações de desenvolvimento profissional desencadeadas na escola no contexto do PRP, com ênfase nos espaços constituídos para a reflexão sobre a prática docente; e identificar aspectos que consolidam o desenvolvimento profissional de professores participantes do PRP em seu contexto de trabalho.

Cumpramos ressaltar que o projeto de pesquisa foi submetido à avaliação do Comitê de Ética e Pesquisa da UNIFESP e aprovado. Sendo assim, pudemos prosseguir com a pesquisa empírica, pois para a sua realização, todos os participantes da pesquisa, ao serem convidados, aceitaram participar e assinaram o Termo de Livre Consentimento Esclarecido. (Apêndice A)

Optamos por um estudo empírico, envolvendo professores e gestores de uma escola pública de educação infantil situada no município de Guarulhos. Portanto, os sujeitos da pesquisa são professoras dessa escola pública que participaram do PRP ao longo de quatro anos, desde 2012 até 2016. Desse modo, do total de 50 professoras da escola participante do programa, sete contribuíram com a pesquisa, além da equipe gestora – diretora, vice- diretora e coordenadora pedagógica. As sete professoras foram escolhidas para a pesquisa de acordo com alguns critérios: ter participado do PRP desde o início, ano de 2012; ter demonstrado interesse em participar; ter tido destaque na participação nos processos de discussão do PRP na escola. Como nesta escola há um número elevado de professores que participam do PRP,

levamos em consideração o critério principal para a escolha dos professores: terem participado do PRP desde o início, ano de 2012, além da disponibilidade de participarem da pesquisa. Dessa forma, conseguimos a contribuição de sete professoras e consideramos importante esse número de profissionais para enriquecer os dados coletados. A equipe gestora foi convidada a participar da pesquisa no intuito de obtermos dados observados por elas no desenvolvimento profissional do professor formador, por acompanhar o PRP e por se preocupar em fortalecer a parceria entre escola e universidade.

Ao iniciarmos nossa investigação, uma das etapas previu, primeiramente, uma conversa com as gestoras da escola para apresentar a pesquisa e solicitar autorização para realizá-la. Como resultado dessa ação, foi oportunizada uma aproximação com a equipe escolar por meio de nossa participação em Hora Atividade (horário de trabalho e discussão coletiva) para apresentarmos a pesquisa a ser desenvolvida a todos os educadores. Neste momento, procuramos ter o cuidado de esclarecer o nosso papel de pesquisador e o processo de investigação que seria realizado, bem como os objetivos e a importância da pesquisa.

Como caminho metodológico para coleta de dados, etapa seguinte e momento importante da pesquisa realizou-se a observação e as narrativas orais.

Para Vianna (2007)

As observações ocorrem com extrema frequência em nossa vida diária, mas os contextos são diferentes. Ao observador, na pesquisa, cabe estabelecer aquilo que é diferente em relação ao anteriormente ocorrido, sendo ele, dessa forma levado a tomar decisões rápidas e a usar com igual prontidão o potencial do seu raciocínio dedutivo/indutivo (p. 69).

Nesse sentido, a observação foi escolhida como procedimento metodológico por considerarmos fundamental a observação como coleta de dados de dois momentos específicos do PRP: a apresentação e a avaliação do Plano de Ação Pedagógica (PAP). São momentos considerados por nós de extrema importância porque excepcionalmente nestes momentos estão presentes na escola a professora preceptora, as residentes e as professoras formadoras para discutirem na apresentação – a ação pedagógica a ser realizada pelas residentes – e na avaliação – os resultados a partir de sua realização. Sendo assim, são fases que podem oferecer elementos para que possamos alcançar parte dos nossos objetivos: caracterizar as ações de desenvolvimento profissional desencadeadas na escola no contexto do PRP, com ênfase nos espaços constituídos para a reflexão sobre a prática docente e identificar aspectos que consolidam o desenvolvimento profissional de professores participantes do PRP em seu contexto de trabalho.

Foram escolhidos para a observação somente os encontros ocorridos entre a professora preceptora, as residentes e professoras formadoras, por considerarmos esses momentos essenciais para a coleta de dados. Como explicamos anteriormente no PRP, esses encontros ocorrem no momento de apresentação do PAP e da avaliação do PAP. Assim, escolhemos esses momentos por acreditarmos na riqueza de dados que poderiam ser coletados através da observação.

Após a etapa de observação, realizamos a narrativa oral com as gestoras e com as professoras, que foi desenvolvida tendo por base quatro eixos norteadores:

- Passagem da escolarização para a formação, ser professor;
- Inserção Profissional;
- Trajetória Profissional;
- Trajetória Profissional após a inserção no PRP.

Sendo assim, a presente pesquisa utilizou as narrativas das professoras para compreender seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional, a partir das memórias e da trajetória de vida dos sujeitos participantes desta pesquisa, buscando, desse modo, responder a pergunta central da pesquisa: o Programa de Residência Pedagógica favorece o desenvolvimento profissional de professores de escola pública municipal de Guarulhos inserida nesta iniciativa?

Para concluirmos, os dados foram interpretados à luz do referencial escolhido e qualificados com o objetivo de refletir sobre os desdobramentos deste programa para o desenvolvimento profissional de professores participantes.

Buscamos, assim, identificar o desenvolvimento de uma profissionalidade fundada na reflexão crítica da prática, bem como o desenvolvimento profissional dos professores formadores por meio das ações do PRP durante a imersão do residente, aluno da UNIFESP, na escola e em sala de aula.

5.1 A escola

A escolha da instituição escolar para realização da pesquisa obedeceu a alguns critérios. Primeiramente, a escola deveria ser pública, pois um dos critérios de parceria do PRP é a escola ser pública e também pelo interesse de realizarmos pesquisas que potencializem a qualidade da educação pública. Outro critério utilizado foi levantar informações sobre o tempo em que a escola participa do PRP, desde quando firmou o Acordo de Cooperação Técnica com a UNIFESP em 2012, e a relação com a movimentação dos

professores e gestores de escola.

Por meio de conversas com profissionais que tivessem acesso às escolas da rede de ensino do Município de Guarulhos, professores, coordenadores pedagógicos e diretores, obtivemos as informações necessárias para escolhermos a escola para a realização da presente pesquisa: tempo de participação no PRP e permanência de professores participantes na escola (professores formadores) e permanência dos gestores foram primordiais para escolha da escola.

Diante das informações coletadas e ao considerarmos a nossa experiência profissional como Professora Coordenadora Pedagógica desde que iniciou o PRP nessa escola até o ano de 2015, vale destacar principalmente a relevância das ações que foram observadas durante o período em que estivemos na coordenação pedagógica e que a escola escolhida participa do PRP há quatro anos. Decidimos, portanto, por essa escola.

A Instituição escolhida para o estudo está localizada na região dos Pimentas, no município de Guarulhos. Foi inaugurada pela Prefeitura Municipal de Guarulhos, no bairro Parque das Nações, em 24 de janeiro de 2002, quando passou a ser administrada pela Secretaria Municipal de Educação, porém a escola já existia e até então era administrada pelo CADI (Centro de Assistência de Desenvolvimento Infantil).

A escola referida é uma instituição de médio porte, que oferece a educação infantil de 0 a 3 anos, realizando atividades com cerca de 400 crianças. Tem 10 salas e 20 classes, funciona em dois períodos, manhã das 7 às 12h e tarde das 13 às 18h. A escola tem 21 educandos por classe, tem 69 funcionários: 01 diretora, 01 vice-diretora, 02 coordenadoras pedagógicas, 52 professores, 05 cozinheiras, 04 controladores de acesso, 01 apoio administrativo, 01 assistente de gestão e 01 agente escolar.

5.2 A Observação da Apresentação e da Avaliação do PAP

Ao escolher a observação como procedimentos metodológicos, no estudo sobre o PRP, ressaltamos que a apresentação e a avaliação do PAP seriam observadas. Neste momento da pesquisa empírica, pretendemos, por meio da observação, nos aproximar da realidade dos encontros da escola com a universidade. Por isso, escolhemos a apresentação e avaliação do Plano de Ação Pedagógica para observar e coletar dados que nos auxiliem a chegar aos objetivos da pesquisa.

A apresentação e a avaliação do PAP são organizadas pela coordenadora pedagógica da escola e pela professora preceptora e conta com a participação das professoras formadoras

e das residentes. Na apresentação do PAP as residentes apresentam a ação pedagógica que será desenvolvida por elas na classe em que estão fazendo a residência e, logo, é oportunizada a todos os presentes a reflexão sobre a ação a ser desenvolvida, podendo, assim, analisar e contribuir com sugestões. Os momentos descritos são importantes para o PRP e para a formação continuada dos professores, pois lhes são oportunizados a discussão sobre a prática, não somente do ponto de vista de qual atividade será desenvolvida, mas levando em consideração a classe, os alunos, o tempo, o currículo da escola bem como a reflexão sobre a ação desenvolvida no encontro em que ocorre a apresentação e a avaliação do PAP.

Considerando que a nossa pesquisa tem como um dos objetivos específicos descrever o PRP, após realizarmos estudos sobre o Programa, percebemos a relevância da apresentação e a avaliação do PAP. Nesse sentido, destacamos que essas são ações fundamentais realizadas na escola pelo PRP, podendo ser uma oportunidade para reflexão sobre a prática docente, a partir da RP.

A ação pedagógica é realizada após um período de observação do residente aos alunos da classe. Esse momento de observação dos alunos é considerado de suma importância, pois a partir dessa observação e da parceria com os professores formadores, o PAP é planejado; em seguida, é apresentado e discutido em reunião com os professores formadores, com a professora preceptora e com os residentes; posteriormente, ocorre a sua apresentação para o grupo de professores.

Outro momento observado foi o momento de avaliação do PAP que tem como objetivo avaliar a ação pedagógica realizada com os alunos pelas residentes. Pressupomos que, nesse momento, ao avaliarem a prática das residentes as professoras formadoras também possam refletir sobre suas práticas e sobre o desempenho dos educandos.

Para a realização da observação como instrumento de coleta de dados, desenvolveu-se um roteiro que orientou a observação e realização dos registros.

Utilizamos o seguinte roteiro de observação (apêndice B) para observarmos a apresentação do PAP:

- Objetivo do encontro;
- Interação entre a professora preceptora, as residentes e as professoras formadoras;
- A estratégia utilizada pela professora preceptora para envolver as professoras formadoras;
- Como é realizada a apresentação do PAP pelas alunas, residentes;
- A participação dos professores formadores.

Para a realização da observação da avaliação do PAP utilizamos o seguinte roteiro:

- Objetivo do encontro;
- Interação entre a professora preceptora, as residentes e as professoras formadoras;
- Como o momento de discussão é organizado pela preceptora;
- Estratégias utilizadas pela professora preceptora para envolver as professoras formadoras na discussão;
- Aspectos sobre a participação dos professores formadores na avaliação do PAP;
- Quais são os critérios de avaliação do PAP.

5.3 As Narrativas

Escolhemos, além da observação, a narrativa oral como procedimento metodológico de coleta de dados para assim, analisar os desdobramentos do Programa de Residência Pedagógica, no desenvolvimento profissional de professores de escola pública municipal de Guarulhos, inseridos nessa iniciativa.

Pressupomos que as narrativas orais possibilitaram compreender a trajetória profissional de ser professor, por meio do resgate das memórias dos sujeitos da pesquisa, além de nos relatar a trajetória pessoal e profissional de como se tornaram professoras. E esse resgate de memórias as remete a experiência profissional, bem como a aprendizagem com as ações do PRP.

Na narrativa oral, durante todo o processo de coleta de dados, ouvimos os sujeitos. Souza (2006) sobre as narrativas, destaca a importância da utilização das memórias da escolarização e das histórias de vida, para uma maior compreensão da história da profissão docente. Nessa perspectiva, o autor (2006, p. 54) afirma que “É a voz do professor que preciso ouvir e dela extrair considerações que me permitam compreender a gênese, aprendizagem e desenvolvimento do exercício docente”.

Para realização da pesquisa com as professoras utilizamos o seguinte Roteiro da narrativa oral, composto com quatro eixos norteadores:

- Passagem da escolarização para a formação, ser professor;
- Inserção Profissional;
- Trajetória Profissional;
- Trajetória Profissional após a inserção no PRP.

Para realização da pesquisa com as gestoras utilizaremos o seguinte Roteiro da narrativa oral, com cinco eixos norteadores:

- Passagem da escolarização para a formação, ser professor;

- Inserção Profissional;
- Trajetória Profissional;
- Trajetória Profissional após a inserção no PRP na escola;
- Percepção da Transformação das Práticas Pedagógicas dos Professores.

As falas das professoras e da equipe gestora coletadas por meio das narrativas orais foram identificados com nomes fictícios, para manter sob sigilo, transcritas cuidadosamente, analisadas à luz do referencial teórico e entrelaçadas com os dados coletados durante a observação.

6. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: UMA CONTRIBUIÇÃO DO PRP

Após a realização da observação e da escuta das narrativas dos sujeitos da pesquisa realizou-se a transcrição cuidadosa dos relatos. Em continuidade, realizamos várias leituras dos registros da observação e das transcrições, com o objetivo de organizar os dados coletados.

Esse exercício feito de forma atenta permitiu a identificação das falas recorrentes das professoras, com o objetivo de analisar os dados que foram organizados no quadro 2, denominado Narrativas e apresentado no apêndice D.

Com o olhar voltado para as dimensões de análise, foi feita a leitura dos dados coletados à luz do referencial teórico e norteado pelo objeto de estudo desta pesquisa: **analisar os desdobramentos das ações do Programa de Residência Pedagógica no desenvolvimento profissional de professores de escola pública municipal de Guarulhos, inserida nesta iniciativa.**

Organizados os dados e mediante um estudo aprofundado do relatório de observação e das narrativas transcritas, num movimento de reflexão e análise do referencial teórico, foram definidas as categorias. Vale ressaltar que as categorias têm origem nas especificidades dos dados e contribuíram para a organização do conteúdo da pesquisa.

Assim, pelos conteúdos e pelas falas organizamos o Quadro 3, denominado Categorias de Análise e apresentado no apêndice E. São elas:

- A escola como espaço promotor de desenvolvimento profissional;
- A contrapartida da UNIFESP em relação à escola;
- O PRP sob o olhar do professor formador;
- Período de imersão e de realização do PAP.

A seguir, apresentamos o perfil e a trajetória profissional das professoras formadoras para, então, analisar, discutir e interpretar os dados, à luz dos autores apresentados no presente trabalho.

6.1 Perfil e Trajetória Profissional das Professoras Formadoras

Para podermos analisar o desenvolvimento profissional das professoras participantes da presente pesquisa, consideramos imprescindível conhecer o perfil e a trajetória profissional de todas elas.

Como já foi apresentado neste trabalho, os sujeitos de pesquisa são professoras formadoras que participaram e que até o presente momento participam do PRP. Portanto, recebem os residentes em sua sala de aula e apreciam as ações desenvolvidas pelo programa, sobretudo apresentação e avaliação do PAP durante o período de imersão do residente na escola.

Cumpramos ressaltar que todas as professoras, ao aceitarem o nosso convite, disponibilizaram seu tempo e assumiram com comprometimento e corresponsabilidade a pesquisa, demonstrando interesse em contribuir para os resultados, revelando sua trajetória profissional e expondo os dados da realidade vivenciada por elas durante o PRP.

Ao narrarem sua trajetória profissional e o processo em que se tornam professoras, as participantes destacam a importância de aprender a ser professor ao longo dos anos na profissão que exercem e explicitam seu percurso formativo. Nesse sentido, todas revelam o desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente, com enfoque nas aprendizagens desencadeadas pelas ações desenvolvidas na escola e pela busca de formação profissional.

Percebemos nas falas das participantes dessa investigação a relevância da trajetória profissional. Ao relatarem esse processo, olham para si e refletem sobre seu desenvolvimento ao lembrar sua trajetória até este momento. No presente, entendemos que é marcante o reconhecimento da evolução de processo formativo ao aprimorar conhecimentos e contribuir para uma educação de qualidade. Assim, podemos afirmar que as experiências vivenciadas no trabalho ao longo da carreira foram fundamentais para o desenvolvimento profissional das docentes participantes desta pesquisa.

Ao ouvir a voz das professoras em suas narrativas, destacamos na análise dos dados coletados alguns aspectos, com o objetivo de traçar o perfil das participantes. São aspectos relevantes: o gênero, a idade, a experiência no magistério, o tempo de atuação na PMG e na escola atual.

No quadro a seguir apresentamos os dados coletados que permitem conhecer melhor as participantes desta pesquisa.

Quadro 1**Perfil e Trajetória Profissional de Professoras Formadoras Participantes do PRP do Município de Guarulhos**

	Amanda	Eliza	Rita	Lucília	Luana	Viviam	Flavia
Formação para iniciar a docência	Ensino Médio	Graduação em Biologia	Ensino Médio	Ensino Médio	Ensino Médio	Magistério	Magistério
Graduação após inserção na carreira	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
Formação Atual	Especialização Lato Sensu	Especialização Lato Sensu	Especialização Lato Sensu	Especialização Lato Sensu	Especialização Lato Sensu	Especialização Lato Sensu	Pedagogia
Experiência profissional na docência	14 anos	10 anos	6 anos	14 anos	14 anos	7 anos	9 anos
Experiência profissional na escola em que foi desenvolvida a pesquisa	14 anos	4 anos	6 anos	12 anos	14 anos	6 anos	6 anos
Vínculo empregatício	Rede Municipal de Ensino de Guarulhos	Rede Municipal de Ensino de Guarulhos	Rede Municipal de Ensino de Guarulhos	Rede Municipal de Ensino de Guarulhos	Rede Municipal de Ensino de Guarulhos e de Itaquaquetuba.	Rede Municipal de Ensino de Guarulhos e de Itaquaquetuba.	Rede Municipal de Ensino de Guarulhos
Tempo de participação no PRP	5 anos	4 anos	5 anos	5 anos	5 anos	5 anos	5 anos

É importante dizer que o magistério e o Ensino Superior em Pedagogia não eram obrigatórios para a função inicial das participantes dessa pesquisa, sendo necessário apenas o ensino médio para ingressarem na profissão de Agente de Desenvolvimento Infantil (ADI). Chamamos a atenção para a trajetória pessoal e profissional de quatro professoras que, após terem prestado o concurso para ADI na PMG, apenas com o ensino médio, pré-requisito para o concurso educação infantil de 0 a 3 anos no ano de 2002, assumiram a função e, a partir da experiência em sala de aula, decidiram ser professoras.

Observamos que, todas as professoras são concursadas na PMG e pelo tempo de docência exerceram a função de ADI. Essa conclusão foi possível porque somente em 2010, posteriormente, a uma luta da classe e estarem formadas em Pedagogia tornaram-se, PEI (professoras de educação Infantil).

Todas as professoras cursaram o nível superior em Pedagogia concomitante ao trabalho docente, sendo que apenas Viviam e Flavia cursaram o magistério antes de trabalharem na educação infantil. Entretanto, Lucília, Luana e Rita cursaram o ensino médio e ingressaram na carreira docente sem terem feito o magistério ou pedagogia. Apenas Eliza cursou nível superior em Biologia anteriormente ao ingresso na docência da educação infantil.

Importante ressaltar que seis professoras realizaram o curso superior de Pedagogia. Este foi oferecido para os professores da Rede Municipal de ensino, em convênios com Universidades para a formação dos profissionais de toda a rede que ainda não cursaram esta graduação, uma política de incentivo à formação dos profissionais da Rede Municipal.

Destacamos que elas trabalham nessa escola há mais de quatro anos, com exceção da professora Eliza, que permaneceu por dois, foi trabalhar em outra e retornou.

Dentre as sete professoras participantes da pesquisa, Amanda, Luana e Rita iniciaram a carreira do magistério na escola em que trabalham até o presente momento. Entretanto, Lucilia, Flávia e Viviam revelam ter trabalhado em outra escola anteriormente. Flavia destaca algumas experiências formativas ao trabalhar em uma ou mais escolas municipais.

Ainda podemos notar que apenas duas professoras têm acúmulo de cargo em outra rede de ensino e as demais trabalham apenas na PMG, o que indica que quatro professoras têm dedicação exclusiva à escola da Rede Municipal.

Em sua maioria a primeira experiência na docência das participantes desta investigação fora na PMG, apenas Eliza relata sua prática como professora eventual no ensino fundamental, porém o início de sua trajetória profissional na educação infantil também foi na escola pesquisada.

Ao analisarmos o quadro referente ao perfil das participantes dessa investigação, é evidente a evolução em seus processos formativos, isso se confirma ao ouvirmos a voz das professoras. Com exceção de uma professora, todas ingressaram com a formação de Ensino Médio. Após o ingresso na profissão cursaram a Pedagogia e hoje, seis professoras tem especialização.

Ainda com relação ao percurso formativo, podemos perceber que, após terem realizado o curso superior, continuaram seus estudos em cursos da Rede Municipal de Guarulhos e em outros espaços, em cursos de pós-graduação e outras formações. Como explica Garcia (1999, p.137) “o desenvolvimento profissional concretiza-se como uma atitude permanente de pesquisa, de questionamento e busca de soluções”.

Ao analisarmos os dados, constatamos que a maioria das professoras declarou ter cursado pós-graduação na área da educação. Portanto, o interesse por continuar os estudos revela o reconhecimento da necessidade de aperfeiçoamento em sua formação e de desenvolvimento profissional.

Em suas narrativas as participantes da pesquisa expõem que, a partir do seu ingresso na função de ADI, decidiram tornarem-se professoras. É notório em suas falas a trajetória profissional e a continuidade nos estudos para a formação docente. Tornar-se professora, então, partiu da experiência no trabalho realizado na escola e na evolução de seu processo formativo. É possível verificar, ainda, as trajetórias profissionais, com destaque às experiências no PRP.

A seguir consideramos primordial a análise da categoria, onde revelamos com detalhes o desenvolvimento profissional das professoras formadoras a partir das ações que incidiram na escola, com enfoque nas ações desenvolvidas pelo PRP.

6.2 A escola como espaço promotor do desenvolvimento profissional

Ao iniciar a análise da presente categoria, ressaltamos ao nosso leitor a relevância da escola como espaço de desenvolvimento dos educandos, dos professores, dos residentes, enfim, de todos os envolvidos no espaço educativo.

Imbernón (2004, p. 80) revela “a escola como foco do processo ‘ação-reflexão-ação’ como unidade de mudança, desenvolvimento e melhoria”. Assim, esclarecemos que os dados coletados que foram analisados neste trabalho estão relacionados com o desenvolvimento profissional do professor formador – o profissional atuante na escola que recebe os residentes

em sua sala de aula.

Dessa forma, em análise das narrativas e do relatório de observação da pesquisa empírica deste estudo, foi possível verificar que as falas das participantes, ao narrarem sua trajetória profissional na profissão docente, revelam que todas as professoras formadoras consideram a escola um espaço privilegiado de aprendizagem.

Importante ressaltar que ao longo dos anos todas as professoras perceberam que seu desenvolvimento profissional foi impulsionado a partir das experiências que lhes foram oportunizadas nas escolas em que trabalharam, sendo que quatro participantes trabalharam em outras escolas e duas trabalharam apenas na escola em que realizamos a pesquisa. Com base nas narrativas que serão apresentadas no decorrer deste capítulo, importou-nos destacar a evolução no processo formativo de todas as participantes dessa investigação.

De acordo com o relato da professora Lucília, entendemos que ela reconhece seu desenvolvimento profissional, levando à reflexão de que a escola – seu local de trabalho – e os pares contribuíram com sua aprendizagem. Em suas palavras: “foi difícil, eu não dominava nada, fui aprendendo na prática e com os outros professores”. Em outros dois relatos percebemos indicadores que revelam suas dificuldades ao iniciarem a profissão docente e mudanças na prática ao longo da carreira.

As professoras Amanda e Luana relataram suas dificuldades no início da carreira docente. Assim, no excerto da narrativa a seguir, elas se referem ao início de sua carreira na educação infantil, em 2002, a primeira experiência em trabalhar com crianças:

Quando eu cheguei aqui sem experiência nenhuma, nenhuma, numa sala que tinha quinze bebês de Berçário, eu tinha noção de cuidados, mas na época que eu entrei, não tinha nada de pedagógico, era mais o cuidado mesmo, e com o passar dos anos é que veio a pedagogia, que veio essa questão, que veio essa parte mais pedagógica, mas assim, eu entrei sem experiência nenhuma, fiquei assustadíssima de ver as crianças chorando sem saber o que fazer, de ter que dar comida, ter que dar banho, trocar fralda (Amanda).

Prestei o concurso na época para ADI , comecei a trabalhar aqui e não sabia do que se tratava, sabia que era com criança, pelo edital sabia que era escola, mas não tinha a menor ideia do que seria, só quando a gente chegou, aquele choque, as crianças chorando, aquela confusão, até que nós fomos entender o que era para ser feito, e na verdade era mais um jogo assim, de espelho, era uma aprendendo observando a outra (Luana).

Entretanto, as duas professoras, ao relatarem suas dificuldades, também revelam em as possibilidades de superação a partir da aprendizagem no contexto de trabalho. A professora Amanda, ao falar sobre sua atuação profissional no presente, deixa explícito a superação das dificuldades e revela que houve mudanças em sua prática profissional. Ainda, em sua narrativa, ela discorre sobre as mudanças a partir dos estudos, neste caso a pedagogia, e ressalta o aprendizado no dia-a-dia. Isso revela que a compreensão sobre a unidade *teoria-*

prática contribuiu para o seu desenvolvimento.

Nas palavras da professora:

Então, o cuidar querendo ou não ainda tem, a gente acaba não deixando de lado esta parte do cuidar, conforme estudando, e com o aprendizado do dia-a-dia, a gente vai mudando e focando mais na parte pedagógica, e hoje, assim, eu acho mais fácil (Amanda).

Assim, constatamos que as professoras participantes, ao mesmo tempo em que relatam suas lembranças das dificuldades encontradas no início de carreira ao se depararem com a realidade escolar, em seu trabalho, relatam terem superado tais dificuldades com o apoio dos pares e aprendendo com o contexto escolar.

Corroborando com Garcia (1999), no que se refere ao desenvolvimento profissional docente, compreendemos que este é um processo que se desenvolve ao longo da vida e que se concretiza no local de trabalho: a escola. Cabe, então, afirmar que, de acordo com os relatos das professoras já citados e como defende Garcia (1999, 2009), a escola é concebida como espaço de formação, de aprendizado, de “desenvolvimento profissional”.

A declaração das participantes dessa investigação permite-nos afirmar que a escola em que realizamos a presente pesquisa é um local de trabalho e também um local de possível aprendizado ao exercício da docência.

Por isso destacamos a fala da professora:

Trabalhei na conveniada, depois passei no concurso da Prefeitura de Guarulhos e assumi em Guarulhos. Eu rodei muito, não por questão que a Prefeitura me fizesse rodar, mas pelo meu pensamento, se você conhecer várias escolas, você agrega muito mais coisa. Eu acho que conforme você vai trabalhando, você vai conhecendo outras pessoas, outras atividades, aquilo vai agregando na sua vida (Flavia).

Essa professora demonstra satisfação com a experiência de ter trabalhado em diferentes escolas. É possível perceber em seu relato que, ao realizar seu trabalho, ganha experiência e aprende com outras pessoas e, dessa maneira, pode desenvolver outras relações sociais e outras atividades. Além disso, sua declaração dá ênfase ao fato de que tudo isso foi agregando em sua trajetória, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional.

Ademais, referente à aprendizagem no contexto de trabalho, o relato de Luana, ressalta a relação entre sua aprendizagem no exercício da docência com os pares a partir dos erros e acertos. É possível evidenciar, a seguir, na narrativa dessa professora um processo de desenvolvimento profissional.

A maioria da época que eu entrei, entrou da mesma forma, da escola inteira uma tinha pedagogia, eu acho que tinha magistério era uma só também, não era comum, porque no nosso concurso não foi exigido nem o magistério. Então, era um jogo de espelho, uma fazia uma coisa que achava que tinha sido legal e copiava, ou que não gostou ia deixando de fazer, e ia aprendendo assim, com erros e acertos, até começar a fazer a faculdade de Pedagogia, a começar a fazer os cursos também, de extensão que eu acho que fez uma grande diferença no meu trabalho (Luana).

Luana acredita que mesmo não tendo o magistério ou curso superior, ela e as colegas de trabalho aprenderam com o contexto escolar. No entanto é fundamental destacar na fala da professora o reconhecimento sobre a importância da necessidade da formação universitária, bem como aos cursos de formação.

Cumpramos ressaltar que todas as professoras participantes deste estudo realizaram a graduação em Pedagogia após estarem trabalhando na escola. O que é peculiar porque para trabalhar na educação infantil de zero a três anos no município de Guarulhos não se exigia a formação em nível superior ou em magistério. Nesse contexto, destacamos as seguintes falas:

Eu fiz o magistério e depois que eu já estava na Prefeitura eu fiz a Pedagogia, fiz três anos de Pedagogia (Viviam).

Quando eu vim aqui para Guarulhos estava se oferecendo faculdade para o pessoal, não existia ainda uma formação, acho que se não me engano tinha tido só sessenta vagas que tinham oferecido há alguns anos e nem todos tinham nível superior, as meninas nem tinham magistério (Flavia).

Ao continuarem os estudos, as professoras assumem um investimento em suas formações, seja por iniciativa própria, por incentivo da PMG ou até mesmo por sugestões de colegas de trabalho. As professoras entendem que para o exercício da docência há a necessidade de formação, e destacam-se o ambiente educativo, o curso de magistério e a graduação em Pedagogia, como melhoria de seu trabalho e construção de conhecimentos.

Todas as professoras participantes cursaram o nível superior de “Pedagogia” concomitante ao exercício da docência, uma experiência que une as práticas realizadas no trabalho com os estudos na universidade, o que, foi relevante no que tange à superação das dificuldades e ao aperfeiçoamento do trabalho docente. Elas demonstraram comprometimento com seu trabalho e que visam melhorar a prática docente, principalmente ao preocuparem-se com sua formação.

Outro ponto abordado por duas professoras diz respeito à decisão em tornar-se professora a partir da oportunidade de conhecer a realidade escolar. Ainda que em menor proporção, a ideia de que a escola é um espaço de desenvolvimento profissional pode ser observada quando duas professoras relataram que o primeiro contato com a escola incitou o desejo e a decisão de escolherem o magistério.

Nesse sentido, a professora Rita nos relata que:

“[...] quando eu fiz o ensino médio eu entrei de contrato na prefeitura de São Paulo, na área da educação infantil, aí eu me apaixonei me encontrei e falei: é isso que eu quero para a minha vida e eu fui fazer o magistério”.

Percebe-se que ela não era professora, porém, ao vivenciar essa experiência, identificou-se com o trabalho e optou por estudar e dar continuidade à carreira docente.

De um modo semelhante, a professora Flavia indica a importância de sua experiência no estágio durante sua formação, que também ocorre no interior das escolas, nas palavras dela:

“eu falei que eu voltaria para a área da educação, que era o que eu mais me identifiquei, por causa dos estágios que eu cheguei a fazer no magistério, e eu comecei a estudar para fazer concurso, para voltar para a área da educação” (Flavia).

Em seus relatos as duas professoras demonstram a satisfação que revelam em conhecer a realidade escolar, agora não mais como aluna, mas sim como futura professora. Podemos afirmar que esse contexto proporcionou-lhes experiências significativas para que pudessem decidir realmente sobre serem professoras e continuarem os estudos na carreira docente.

Com base em Freire, afirmamos a necessidade de o professor desenvolver-se ao longo de sua carreira: “O inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre homens e mulheres o inacabamento se tornou consciente” (2011, p. 50). Isto é, a consciência de continuar estudando, de reconhecer a necessidade de aprender a ser professor sendo professor.

No decorrer das narrativas é destaque nas falas dos sujeitos desta pesquisa a aprendizagem no contexto de trabalho, assim, como já afirmamos, a escola é concebida como espaço de desenvolvimento profissional. Ainda nesse sentido, a professora Flavia em sua fala aponta que:

No primeiro ano eu fui para o C., trabalhei no Berçário II, uma escola muito boa, uma comunidade muito boa, aprendi muita coisa, pois quando eu entrei na prefeitura eu tinha trabalhado alguns meses na conveniada, então eu posso dizer que eu aprendi muito mais nesse ano que eu trabalhei na prefeitura, então, eu sai do C. e fui para o H. , trabalhei no Berçário, é, pessoas com muita experiência na educação infantil, onde eu tive uma visão melhor e depois eu sai do Helena e fui para o M. R. e também foi uma experiência muito boa, nessa escola eu trabalhei em sala com pessoas que eu já conhecia, quando você trabalha com pessoas que você conhece, você já tem um ritmo né, diferente, você acaba tendo um encontro das ideias, e depois eu vim para o M. P., e estou até hoje (Flavia).

Em seu relato, a professora revela as experiências vividas em outras escolas como aspecto positivo para sua formação. Para ela, as escolas por onde passou contribuíram para a sua aprendizagem como professora, cada escola com suas características e especificidades. Portanto, ressaltamos a importância das ações que possam incidir na escola e serem geradoras de aprendizagem, de desenvolvimento profissional.

Então, quando você entra na Prefeitura a gente que vem de empresa é diferente, a gente acha que é igual, que todos os lugares são iguais. Empresa é assim, cada canto que você vai é igual, já a escola dentro da prefeitura, cada escola tem o seu jeito e a sua norma, tem o seu jeito de trabalhar (Flavia).

Então, tinha escola que tinha uma formação melhor na educação infantil, tinha uma outra visão, e tinha escola que não tinha, tinha escola que ainda focava só no cuidar, que não olhava professor da creche como professor mesmo, então eu peguei várias escolas assim (Flavia).

Os relatos indicam as diferentes realidades das escolas, o que implica diretamente no desenvolvimento profissional docente ao proporcionarem ou não ações geradoras de aprendizagem, de reflexão e mudanças da prática, dentre outros fatores que possam contribuir para esse desenvolvimento.

Desse modo, faz-se oportuno refletir sobre a explicação de Imbernón (2004):

[...] desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional. A melhoria da formação ajudará esse desenvolvimento, mas a melhoria de outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista etc.) tem papel decisivo nesse desenvolvimento (2004, p. 68).

Por meio da afirmação do autor refletimos sobre a importância das ações realizadas na escola, das oportunidades de aprendizagem neste espaço e entendemos que o desenvolvimento profissional está intrinsecamente relacionado a um conjunto de fatores, e não apenas a formação.

Com relação às diferentes escolas e possibilidades de desenvolvimento profissional, é oportuno destacar que durante a narrativa da professora Luana, apontou-se sua percepção ao longo dos 12 anos que atua na escola pesquisada: ela nos conta que percebeu a escola tomando uma cara, embora relate que só foi ter outra visão de escola quando começou a trabalhar também em outra rede. Para a professora, as escolas tinham um mesmo funcionamento, uma mesma organização, porém ela descreve ter percebido que essa impressão não se confirmava, pois existem grandes diferenças de uma escola para outra. Afirma, ainda, que a escola pesquisada tomou um corpo, uma cara própria. Nas palavras da professora:

Para mim tem coisas que é inconcebível que aconteça lá porque aqui faz muito tempo que a gente não vê isso acontecer mais, porque aqui foi tomando um caminho diferente, todo mundo perdido, mas foi tendo algumas regras, algumas condutas que eu acho que diferencia, uma organização, determinada forma de ver as coisas, de lidar com alguns problemas, que eu percebo que em outra escola não acontece da mesma forma, e não é, a visão que se tem aqui, não é a mesma de outras, e a gente foi percebendo isso no decorrer do tempo (Luana).

Ouvir a voz das professoras faz refletir sobre a importância da cultura escolar, da maneira em que as ações incidem neste espaço, do conjunto de práticas, modos de agir e de pensar dos profissionais envolvidos no processo educativo. Percebemos essa escola um espaço com um jeito próprio de se organizar, constituído em um processo de fazer juntos. De fato, as falas evidenciam que as ações realizadas no espaço escolar contribuem para o seu desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, a professora Flavia faz uma declaração significativa ao revelar as oportunidades de formação na escola, pois são consideradas ações geradoras de desenvolvimento profissional:

No H. , eu acredito que eu tive uma formação muito boa em questão pedagógica, a escola tinha um projeto de relações raciais, muito bom, então todas as atividades eram baseadas em textos, para que o projeto se realizasse no final do ano, então a escola fazia uma boa formação teórica.

Cumpramos ressaltar que “os textos” e a “boa formação teórica” descrita pela professora Flavia aconteciam em Hora Atividade – momentos de reunião pedagógica da equipe de professores realizados na escola durante a jornada de trabalho, considerado um espaço intencional de formação.

Na análise das narrativas das professoras formadoras é possível verificar que este é um momento de trabalho coletivo em que são oportunizadas discussões e reflexões, no qual o professor tem a possibilidade de aprimorar seus conhecimentos, realizar pesquisas, pensar coletivamente sobre suas experiências de forma crítica e reflexiva, o que coaduna, portanto, com o desenvolvimento profissional docente.

Com relação a este trabalho é na H.A. que ocorre a apresentação e a avaliação do PAP, momentos de observação realizados na pesquisa empírica; e que, de acordo com a observação, este é um momento em que o professor da universidade, os residentes, os professores formadores se reúnem na escola em um espaço de diálogo, de discussões, de reflexões acerca das ações realizadas pelos residentes, dentre outros aspectos que possam surgir.

Além disso, ao mesmo tempo em que ressaltamos a escola como espaço de desenvolvimento profissional docente, é preciso apresentar a fala da vice-diretora, colaboradora da pesquisa, que em sua narrativa revela a percepção com relação às residentes. Embora o desenvolvimento profissional deles não seja enfoque da pesquisa, o dado revelado por ela é relevante para compreendermos a importância da cultura escolar, pois a maneira que as ações acontecem neste contexto pode ser propulsora do desenvolvimento de todos os envolvidos no espaço escolar.

Segundo a vice-diretora, as residentes sempre chegam à escola um pouco receosas, não sabendo o que irão encontrar; relata que, ao conversar com os residentes, após alguns dias, percebe que elas estão melhores e até felizes. Diante de sua fala, embora nosso enfoque seja no desenvolvimento profissional do professor formador, não poderíamos deixar de salientar que o desenvolvimento profissional também acontece com o residente a partir da sua participação no PRP. Observamos também em sua narrativa o reconhecimento da escola como espaço promotor de desenvolvimento profissional.

Em suas palavras:

Principalmente na escola de educação infantil, eu acho que as pessoas que estão fora tem outro olhar, aquela coisa (Ah, vamos ali cuidar, carregar no colo). Chega aqui e as coisas são diferentes, a questão pedagógica, esse olhar da escola mesmo. Então, elas mudam bastante, elas saem daqui muito satisfeitas, pelo menos dessa escola, eu espero que das outras também, mas é isso que eu noto, que a residência muda sim a visão do estudante da escola, o jeito delas lidarem. Elas se formarão e trabalharão muito mais preparadas (Aline).

Partindo da análise das falas de todos os envolvidos nessa pesquisa, a escola, portanto, é vislumbrada como espaço de aprendizagem profissional. Assim, ressaltamos que as ações desenvolvidas no contexto escolar, nos quais as professoras estão inseridas, são promotoras do desenvolvimento profissional de todos os envolvidos.

No passo seguinte, frente ao nosso entendimento da escola como espaço de promotor desenvolvimento profissional docente, faz-se necessário apresentar as ações descritas pelas professoras em suas narrativas por meio das entrevistas.

O nosso enfoque a seguir é a contrapartida da universidade com a escola, objetivando revelar, a partir das narrativas, as ações promovidas pela universidade no espaço escolar, e desvelar suas contribuições para o desenvolvimento profissional desses professores.

6.3 A contrapartida da UNIFESP para com a escola

Tendo por base as narrativas das professoras participantes, o conjunto e dados reunidos nessa categoria, revelam ações da Unifesp que evidenciam a parceria entre a universidade e a escola pública.

Com base no Manual do PRP, é princípio do programa “o trabalho recíproco e colaborativo com as redes municipais e estaduais de ensino do município de Guarulhos” (2014, p.5). Nesse sentido, juntas num ato de colaboração, universidade e escola empenham-se para uma educação de qualidade, tanto em relação à Formação Inicial como em relação à Educação Básica Pública.

Ao analisarmos as narrativas das professoras participantes foi possível identificar que a universidade (UNIFESP) desenvolve ações formativas na escola, contribuindo, assim, para o desenvolvimento profissional dos que participam do programa. Assim, no passo que segue, apresentaremos a análise dos relatos das professoras que evidenciam essa nossa afirmação.

Em sua narrativa, a professora Rita aponta que possibilitar aos docentes o diálogo com o professor da universidade, na escola, é fundamental. De acordo com a professora, no início do PRP “teve a proposta na época da coordenadora A., junto com as professoras da universidade, elas num primeiro momento fizeram um trabalho importante.” O trabalho citado por Rita como importante, refere-se ao momento em que os professores da Unifesp, em 2011, estiveram na escola e participaram da H. A., com o objetivo de apresentar o PRP, estabelecer um diálogo com a escola e realizar o convite aos professores a participarem do programa. Assim, observa-se um primeiro contato da universidade com as professoras, como expressa a professora, um momento de suma importância por oportunizar aos docentes da escola uma conversa com os professores da universidade.

As participantes da pesquisa narram sobre a presença das professoras preceptoras na escola, para além dos momentos de apresentação e avaliação do PAP. Referimo-nos às formações que foram desenvolvidas pelas professoras da universidade, no espaço escolar, o que demonstra fortalecer a parceria e aproximar a universidade da escola.

Importa-nos destacar a importância dada pelas profissionais ao participarem das formações realizadas pela Unifesp em seu local de trabalho – a escola. Nesse contexto Rita declara que:

A Unifesp realizou dois encontros com a B. e o outro com a M. E também, nós fizemos um PAP, em seguida teve as formações a noite, e nós desenvolvemos um PAP de artes, com a professora B. teve até certificação, acho que avaliado por ela e fizemos em grupo, trabalhamos com as crianças e foi legal, para a gente sentir o que era um PAP, parecia assustador e não é (Rita).

No relato acima, ela declara que participou de uma formação com as professoras da universidade ampliando a discussão do PAP, com outros professores, com mais tempo e certificação. Consideramos essa formação uma contrapartida da universidade. Isso indica que realizaram não somente a prática de observar a ação pedagógica e discuti-las com os residentes e professores preceptores, mas também vivenciaram a pesquisa, o embasamento teórico, a prática e a reflexão sobre a prática, contribuindo, assim, com o seu desenvolvimento profissional.

Ainda sobre as ações dos professores da universidade na escola, a professora Flavia e a vice-diretora apontam nas falas destacadas algumas ações decorrentes da escola participar do PRP. Em suas palavras:

A B. ela ficou bem próxima da gente. Ela fez uma formação com a gente, um momento inclusive com a comunidade. Nesse momento em que ela veio aqui com a gente, naquela formação bem legal sobre artes com a comunidade, eu achei bem legal, interessante, o pessoal participou bem (Aline).

No ano passado a professora B. veio à escola, e fez a formação com a comunidade, nós fizemos a semana da arte, e teve as oficinas e a B., fez uma oficina que todos puderam participar, eu não participei desta oficina, foi feito um trabalho muito bom dentro da escola, acho que foi um dos trabalhos mais bonitos que teve aqui (Flavia).

Os relatos acima demonstram que a professora da Unifesp, além de realizar preceptoria com os residentes e participar da HA para a apresentação e avaliação do PAP, momento considerado como formativo devido às oportunidades de discussão e reflexão, também participou da semana da Arte, oferecendo a oficina em que todos poderiam participar, inclusive a comunidade. Esta ação revela uma relação de parceria que foi se constituindo por meio do diálogo entre universidade e escola, com o objetivo de desenvolverem ações com a participação dos professores preceptores.

De acordo com o Manual do Programa de Residência pedagógica (2014), está previsto no PRP como contrapartida a universidade oferecer a formação continuada aos professores e, ao ocorrer a contrapartida citada, percebe-se, então, um fortalecimento da aproximação entre universidade e escola.

Salientamos que o PRP pretende superar a distância entre a instituição que forma e a escola articulando a formação inicial e a formação continuada. Dessa maneira:

As atividades da Residência foram concebidas para construir uma ação de formação inicial dos futuros profissionais e, ao mesmo tempo contribuir para a formação continuada dos profissionais de ensino das escolas envolvidas (UNIFESP, 2014, p. 11).

Ao analisar as narrativas, percebemos que as participantes legitimam uma relação de parceria da escola com a universidade, na medida em que apontam as ações que ocorrem em decorrência da escola participar do PRP. Em suas palavras:

Então, tem essa parceria mesmo, a gente recebe as residentes e depois em troca, normalmente eles lançam formações e cursos, e aí alguns professores tem interesse, esse ano eu já solicitei para a professora vim fazer uma formação aqui sobre inclusão, a profª F., e eu estou aguardando a resposta dela (Fabiola).

As meninas têm todo aquele envolvimento da Unifesp com a escola, parece que está sempre interligada a Universidade com a Escola por conta das residências. Eu vejo que elas estão sempre trocando e-mails, parece que é uma coisa assim, um momento que é bem preparado que é aguardado, eu sinto isso. Então, mas esse contato, como eu te falei, eu vejo que esse contato existe, das professoras da Unifesp com a coordenação, com a escola (Aline).

Corroborando com os relatos acima, destacamos a fala da professora Fernanda, que, ao narrar um momento de sua trajetória profissional, demonstra que a atividade desenvolvida por ela tem por base a sua participação em uma das formações que a professora preceptora realizou na escola. Ela relaciona a atividade à formação que participou e, ainda, faz uma reflexão e análise, a partir da experiência com o PRP, de como deveria ter se preparado.

Nas palavras da professora:

Teve outra atividade que a gente fez também, nós fizemos as cores com corante, e eu não lembro o que usávamos, sei não diluía na água, as crianças olhando e esperando, e eu não tinha feito o teste antes. A gente foi trabalhar com as crianças depois de uma formação da B. sobre você trabalhar a variação das cores, com as crianças, mas com produtos naturais, e elas mesmas fazendo, eu não lembro o que foi, eu acho que foi açafraão, e não diluía de jeito nenhum, mas porque, você tem que fazer o teste antes, e a residência traz isso, muitas vezes o aluno quando vai aplicar o plano de ação dele, quando é alguma coisa assim, ele testa antes, e o professor não faz isso, eu acho que isso para mim, foi essencial, sempre que eu vou mexer com alguma coisa, eu faço o teste antes (Flavia).

Na medida em que a professora reconhece que desenvolveu a atividade com os educandos a partir de uma formação realizada pela universidade e ao refletir sobre os resultados dessa atividade identificando os seus erros e acertos, concluímos que ela reconheceu a necessidade de aprimorar seu planejamento para, assim, desenvolver as atividades, além de percebermos a reflexão e a mudança diante de sua prática profissional.

É possível afirmar, com base nos relatos das professoras, que as ações desenvolvidas pela universidade na escola podem ser promotoras do desenvolvimento profissional dos docentes participantes, à medida que contribuem para a construção de saberes necessários à

prática docente, para reflexão e mudança dessa prática.

Vale ressaltar que, conforme lembrado pela professora coordenadora, a Unifesp disponibiliza em todo semestre disciplinas no curso de pedagogia que podem ser cursadas pelos professores da rede municipal e estadual de ensino.

Foi bastante, foram bem legais, no começo quase todos os professores participaram assim eu acho que a aceitação da residência era melhor, melhor do que agora, quando teve formação aqui na escola muitos participaram, quando teve formação lá na Unifesp que eu participei, eu fiz, o curso que eu fiz foi teorias e práticas da Língua Portuguesa, eu lembro que eu fiz seis meses e outros professores, que nem o ano passado teve e eles mandaram o convite das formações que teriam. (Fabiola)

Ademais, ela ainda expressa a importância dos momentos formativos na escola, ressaltando que este é mais um momento em que a universidade se faz presente e contribui para o desenvolvimento de seu trabalho, bem como para o trabalho do professor em sala de aula. Para ela:

Sempre teve essa parceria, a gente sempre conversou com a Prof.^a B., ela trouxe algumas formações, normalmente procurar para fora eles não vão muito, o pessoal da Unifesp que vem mais para cá, então todas as vezes que solicitamos algum trabalho, alguma coisa assim eles atenderam A residência contribui bastante com o nosso trabalho, é uma colaboração, muitas acham que o residente vai vim para atrapalhar e não (Fabiola).

Foi uma formação que ajudou bastante, que foi referente a desenhos, e isso nos ajudou bastante nas atividades de sala de aula (Rita).

A escola, portanto, ao receber a universidade, possibilita que ações geradoras de conhecimento sejam oportunizadas no percurso do PRP. Os professores, em suas narrativas, valorizam essas ações e apontam que elas ocorreram ao longo desses anos de parceria, não apenas na H.A.

Nesse sentido, tendo por base as narrativas de algumas professoras, ao desenvolverem o PAP, os residentes contribuem com o acervo de materiais da escola. O conjunto de afirmações abaixo pode ilustrar a análise desse dado:

Mas em compensação o Vitor, ele fez o jogo da memória da família que ficou aqui por muitos anos e a escola inteira usou (Flavia).

O tapete sensorial foi o melhor, até hoje ele está dentro da escola (Flavia).

O teatro de sombras também foi trabalhado aqui e foi trabalhado também em outras salas, que as professoras gostaram da ideia (Viviam).

A S. trouxe também umas bolas com chocalho dentro e bastante tempo as meninas do BI usou, e o livro sensorial também (Viviam).

As vozes revelam que os materiais utilizados no PAP puderam ser utilizados

posteriormente pelos professores da escola nas atividades, em outros momentos com outras crianças. Colabora-se, assim, não apenas com o trabalho do professor formador, mas também com o de outros professores e educandos.

Todos os materiais destacados pelas professoras têm um caminho percorrido até estarem na sala de aula como suporte pedagógico para o trabalho do professor. Configura-se, então, um caminho de pesquisa na universidade e na escola.

Ressaltamos o exemplo que a professora Viviam aponta: o Pitoco. Um boneco de pano que fez parte do PAP de uma das residentes e que teve grande contribuição para a prática docente e para o desenvolvimento das crianças.

Segundo ela:

“[...] nesse mesmo ano as professoras da tarde utilizavam, viam lá o boneco e começaram a utilizar, até era outro nome de tarde, de manhã era Pitoco e de tarde elas também trabalhavam com ele.”

Como podemos perceber as ações dos residentes não têm um fim no PAP: mesmo após o término do período de imersão da Residência Pedagógica, suas ações refletem no trabalho dos professores que utilizam os materiais construídos a princípio para a realização do PAP.

Salientamos que “após a finalização da ação pedagógica, o Residente retoma o PAP inicialmente proposto para avaliar o seu desenvolvimento e realização segundo orientações dadas pelos Professores Preceptores” (UNIFESP, 2014, p. 18). Finalizado, este documento além de ser entregue ao professor preceptor, é entregue também ao gestor da escola e ao professor formador.

Desse modo, a parceria entre escola e universidade configura-se em diversos aspectos: a disponibilização do espaço para que o residente possa observar os educandos em sala de aula, a troca de experiência entre os profissionais envolvidos, compartilhar materiais e, formação do residente e do professor formador e como podemos perceber contribuir para a melhoria do trabalho na escola.

Diante da análise das narrativas, verificamos que a contrapartida e a parceira da universidade se faz presente. É possível notar que isso acontece devido aos princípios do PRP e pela participação e envolvimento da escola com o programa.

No intuito de evidenciar a qualidade do PRP, sua concepção, organização, suas ações, bem como o trabalho da preceptoria, destacamos a análise dessa categoria, a contrapartida da universidade com a escola e ressaltamos que, de acordo com o Projeto

Pedagógico do Curso de Pedagogia:

A concepção que norteia o PRP é a de construção dialogada, de ter as práticas (educativas e pedagógicas) como ponto de partida e de chegada, além do atendimento às Necessidades Formativas dos educadores das unidades educacionais, alicerçada por uma sólida atitude investigativa e problematizadora da complexidade do fenômeno educacional, não desvinculada das possibilidades inerentes aos contextos institucionais (UNIFESP, 2014, p. 57).

Os relatos das professoras no decorrer da análise da presente categoria revelam diferentes maneiras de aproximação da universidade com a escola que nasce a partir da institucionalização, de ações que fortalecem essa relação como as oportunidades de formação para os professores da Rede Municipal de Guarulhos na universidade, a presença e participação dos professores da universidade na escola participante do PRP acompanhando os residentes e desenvolvendo ações de formação.

6.4 O PRP sob o olhar do professor formador

Neste estudo, ao analisarmos os dados coletados, percebemos recorrência na fala das participantes referente à concepção sobre o PRP e de suas relações com os residentes. Portanto, a análise dos dados dessa categoria tem como objetivo evidenciar a o olhar do professor formador sobre o programa, destacando importância do diálogo constante e do recíproco respeito nessa relação como elementos propulsores de desenvolvimento profissional.

Ao analisarmos as narrativas, percebemos que os docentes participantes dessa investigação, ao relatarem sobre sua trajetória profissional no programa, apontam algumas lembranças e revelam seus pensamentos relacionados ao que seria o PRP, suas expectativas antes de participarem do programa e suas constatações após conhecerem e vivenciarem a proposta.

O que eu tinha entendido da residência é que ela chega e interfere para fazer a proposta dela, mas não, ela observou o que a gente estava trabalhando então, ela falou que daria para trabalhar isso e isso, ou também, ela pedia algumas dicas para a gente, sem a gente interferir, legal, eu gostei, não achei ruim não (Rita).

O relato explicita a relação do Programa com a escola e com o professor formador, auxilia a compreender a relevância do diálogo para o planejamento da ação a ser realizada pelo residente. Isso revela que o PRP não tem a intenção de interferir no trabalho do professor, de apresentar uma proposta pronta, mas sim estabelecer parceria e oportunizar discussão sobre as necessidades de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos, para,

assim, em conjunto, professor formador, residente e professor preceptor definirão as ações a serem realizadas.

Ainda nessa perspectiva, Viviam relata:

No primeiro ano, eu já tive residente no Berçário, e a princípio a gente não sabia o que realmente era a proposta, mas depois a professora, ela assim, se encaixou muito bem na sala, se inseriu muito bem, mostrando o projeto que ela queria desenvolver com as crianças e ela praticamente foi uma quarta professora, porque tinha três, ela ajudava e quando foi para aplicar as atividades dela estava dentro da proposta da nossa sala, e a dela também deu para dar continuidade.

Parece-nos que a preocupação com a participação no PRP, e ter o residente em sua classe causou curiosidade nas professoras formadoras de como seria o processo de imersão em sua sala de aula. Contudo, é significativo nas falas das professoras que essa curiosidade foi superada na medida em que passaram a vivenciar o PRP.

O relato da professora Flavia revela sua observação durante as ações dos residentes. Para ela: *“Eu acho que essa atividade que os residentes fazem é muito legal, pela parte assim que eles pensam uma atividade própria para o desenvolvimento daquela sala, eu acho que isso é o legal”*. Destacamos na narrativa, o olhar dos residentes para a elaboração de uma atividade própria para a sala, isso demonstra que o residente primeiramente observa as crianças da classe, para, assim, planejar a atividade a ser desenvolvida. Percebemos, então, um indicativo da realidade vivenciada durante o PRP, na qual a professora formadora observa e reflete a ação do residente na escola e que os residentes respeitam o professor, seu planejamento, o planejamento da escola, as crianças, enfim o espaço educativo e sua cultura.

Na sequência apresentamos as falas de duas professoras acerca de sua percepção com relação à responsabilidade enquanto professora formadora, inclusive ao se colocar no papel do residente. Com a finalidade de ilustrar esta análise, destacamos:

Quando a residência começou, eu tive um pouco de dificuldade porque a gente não sabia muito qual era a intenção, eu achava que era para vim vigiar, meio que vigiar, que nem, elas fazem o relatório e tal, você tem que pensar, aí meu Deus, será que eu estou fazendo certo, ela está fazendo o relatório, ela vigiando, ela está olhando, aí você fica com aquela impressão, é de não errar porque você está meio que ensinando, ela tá ali para te olhar, para te observar e você fica meio assim, aí quando é na parte que elas fazem o PAP é a gente que passa a observar, passa a observar o que ela está fazendo, aí eu vou lá atrás e penso na dificuldade que eu tinha, só que hoje eu penso que para elas estar aqui é uma oportunidade muito grande, porque é o que eu não tive, elas tem (Amanda).

O relato explica que a professora formadora, anteriormente ao início do PRP na escola, não compreendia que este era um programa que estabeleceria parceria; acreditava que seria vigiada, decorrente do modelo de estágio que é desenvolvido nos cursos de formação de professores. Porém, ainda que se sinta observada, aponta que essa observação é decorrente do seu papel de professora formadora, principalmente quando relata que, ao observar, o residente passa a perceber a importância do seu papel enquanto professora formadora e das oportunidades de desenvolvimento profissional que se constitui nesse momento. Afirmamos, ainda, que as professoras formadoras mudam sua concepção pelo modo que o PRP ocorre na escola, e, a partir dessa percepção, mudam em sua sala de aula as suas práticas.

Eu conhecia a Residência aqui mesmo no M.P., porque até então eu não sabia, sempre vi os estágios nas escolas e não sabia que tinha esse tipo de estágio, eu não sabia que tinha esse tipo de trabalho desenvolvido pela faculdade, porque no estágio é diferente, além delas observarem a gente, elas também podem contribuir porque é diferente, nem sempre o professor está disposto que o colega residente fica na sala de aula né, porque olha assim com aquela cara, tipo, está olhando o meu trabalho, tipo, por que você está fazendo isso, então, quando eu comecei a fazer estágio as professoras não gostavam muito não, eu assino o meu estágio, elas falavam, mas eu falava : eu quero ver para eu aprender, tem muita coisa que a gente aprende, tem coisa que eu vi que eu não faço na sala de aula, a mesma coisa eu aprendi o que fazer e o que não fazer, a gente aprende coisas boas. Porque nós na sala de aula somos como referência, vamos fazer desse jeito que dá certo a gente sempre conversa com elas, tem coisas que a gente faz que tem 100 % de aproveitamento do aluno, tem atividade que a gente faz que não rendeu muito, então cada dia a gente passa uma coisinha para eles para eles assimilarem e aprender (Eliza).

Com base no relato acima, importa-nos ressaltar que os professores formadores reconhecem a importância do PRP, principalmente depois de vivenciarem o programa e notarem que alguns conceitos a respeito foram se modificando. É possível perceber nos relatos das professoras um acolhimento aos residentes e respeito ao trabalho realizado. Assim, fica evidente que vivenciar o PRP foi um aspecto primordial para que as professoras compreendessem os princípios do programa e participassem efetivamente.

Entretanto, destacamos um aspecto importante e recorrente apontado por elas nas narrativas: a relação do residente com o professor formador. Seus relatos demonstram o respeito ao trabalho desenvolvido na escola e, principalmente, na sala de aula; o olhar cuidadoso aos educandos e, sobretudo às ações desenvolvidas são preocupações das professoras durante o PRP.

Entre as falas das professoras também foram encontrados alguns comentários acerca do que representa para elas estar com o residente em sua sala de aula. De acordo com a professora Rita, *“enquanto nós estávamos com a residente, em todos os momentos nós a apresentamos como professora e também tudo vai da conversa que você faz com as*

crianças”.

Ao exercer a docência, as participantes dessa pesquisa indicam que, para além da prática e da experiência, as relações interpessoais são aspectos relevantes para o desenvolvimento profissional e para a qualidade da educação.

Nesse sentido, a professora Flavia aponta que a presença de outra pessoa na sala de aula tem forte influência no andamento da aula e no desenvolvimento das crianças. Por isso, na sala de aula, espaço de aprendizagem, toda e qualquer ação realizada precisa ser pensada, planejada sempre com respeito aos educandos. Nas palavras dela:

Então, a sala muda, no meu caso que peguei dois residentes homens, eu tinha criança que chorava, eu lembro que a menina tremia, que ela tinha medo, até eles irem se acostumando com uma outra pessoa na sala, você sente o impacto diferente também, na sala, mas eu acho que quando você tem um olhar assim, igual eu, falava, puxa vida se eu tivesse tido uma residência né, se eu tivesse visto isso antes de eu entrar para a sala de aula, porque todo mundo que entra comete erros, de repente eu não teria cometido esses erros, ou até mesmo a pessoa vê tanto a parte teórica e ela não tem uma noção que muitas vezes é de outra maneira (Flavia).

Percebemos, ainda, que Flavia narra sobre a oportunidade de aprendizagem que os residentes têm ao participarem do programa, e faz uma reflexão sobre a sua formação ao declarar que, se tivesse tido a mesma oportunidade dos residentes, teria errado menos. Entendemos que a professora gostaria que sua formação pudesse contar com tal experiência, o que nos revela o reconhecimento de sua participação no programa.

É fundamental discutir que um dos desdobramentos do licenciando ficar imerso em sala de aula é o processo de observação e reflexão das professoras formadoras sobre as ações dos residentes. No relato a seguir a professora assume sua responsabilidade de formadora e revela a troca de experiência que lhe é oportunizada nesse momento.

Como afirma a professora:

Então, por mais que eles estejam para observar, eles também estão interagindo e tem as críticas deles com relação ao nosso trabalho, porque querendo ou não eles estão aprendendo, mas também estão avaliando, não adianta falar que não está, a gente se sente observado, parece que esta avaliando, e esta. Não adianta, mesmo que não seja estágio, se eu for ver a aula de algum professor, querendo ou não, tem coisa que eu faria e tem coisa que eu pensaria, não, isso eu não faria. Isso é próprio, e da mesma forma eles, e você esta observando, você esta tirando o que é legal para mim, e tira, o que não é bom, porque a gente faz e nem tem essa consciência, mas as vezes quando a gente vê o outro fazendo a gente fala: nossa, esta errado (Amanda).

Para a professora as ações realizadas pelos residentes favorecem novos processos de aprendizagem. Assim, a reflexão da prática de ambos (residentes e professores) torna-se um espelho para o outro, em que erros e acertos são geradores da mudança na prática profissional.

É possível perceber, ainda, que a presença do residente em sua sala de aula faz com que a professora formadora se sinta observada e esse sentimento provoca nela a reflexão de sua prática. Portanto, revela e reconhece que, em muitos momentos, as ações dos residentes contribuem com sua aprendizagem e refletem o que é preciso aprimorar em sua prática.

É preciso entender que toda a relação das professoras com o PRP foi estabelecida ao longo de cinco anos de participação da escola no programa, assim, ao abrir as portas para a Unifesp, possibilita-se que ações geradoras de desenvolvimento profissional sejam oportunizadas. E, isso possibilita as professoras sentirem-se como formadora dos residentes, reverem a maneira de realizar o planejamento, refletirem sobre sua prática.

Ressaltamos nas falas a seguir aspectos que revelam o olhar das professoras formadoras sobre o programa.

Então, desde o primeiro ano que teve a residência, eu sempre tive residente na sala, todos os anos, não teve nenhum ano que eu não tenha tido, sempre eu tive um excelente relacionamento com os residentes, com a maioria na verdade, mas com alguns a gente, digamos, que teve uma troca maior, do que com outros (Luana).

Eu gostei muito dessa primeira residente, ela foi uma parte também, o dia que ela foi embora eu até chorei, porque parecia que estava indo embora uma professora da sala, a gente ainda manteve o contato, mas depois se perdeu., mas eu gostei muito dessa experiência (Viviam).

Os relatos indicam a importância do vínculo construído e do comprometimento de ambos com a sala de aula e com o programa, mesmo estando juntos por pouco tempo. Nesse contexto, Freire (2011, p.95) argumenta que “quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no ‘trato’ deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola”. Embora o autor esteja se referindo à relação educador e educando, consideramos que isso é necessário à relação professor formador e residente. Esse aspecto é importante para o desenvolvimento profissional do professor formador, pois é nessa relação que se estabelece a troca de experiências, fazendo com que este profissional esteja disposto às discussões sobre as atividades desenvolvidas pelos residentes, bem como a partir disso olhar para a sua própria prática.

É possível perceber nas falas das professoras que o comprometimento e o diálogo são relevantes para um bom desenvolvimento da ação pedagógica:

Todos os residentes que vieram fazer residência na minha sala, a gente conversou bastante para poder chegar à atividade do PAP, eu nunca achei que tinha que interferir ou mudar alguma coisa, acho que eu não sei, por eu também ter sido aluna lá, eu tinha uma relação muito aberta (Flavia).

Dependendo do tema que a pessoa pegava, que nem o Luiz, eu estava fazendo um curso e ele achou legal e a gente meio que casou, era sobre trânsito e a gente fez o projeto todinho em cima disso, a partir do que eu trouxe e ali ele trouxe outras ideias, e aí parou ali, quando ele terminou a gente trabalhou tudo que tinha que trabalhar (Flavia).

Assim, evidenciamos que de fato o diálogo é uma ferramenta de comunicação e melhoria na relação dos professores formadores e residentes. As professoras defendem a interação dos residentes na sala de aula, segundo seus relatos há mais do que diálogo, há planejamento coletivo.

As outras foram ótimas, eu tive uma a três anos atrás, quando eu trabalhei com a Jane, não me lembro do nome dela, eu estava na sala cinco, e ela participou bastante, interagiu na sala com a gente, e fez umas atividades que foi bem legal, ela participava efetivamente. Tivemos residentes que participaram como essa, que ela participou de fato, trouxe práticas também para a gente (Lucília).

Eu tive a Felícia como residente, em 2013 e foi um mês que eu pensei: o que que ela vai fazer porque nós estamos trabalhando bem as festas culturais, era mês de junho, embora não façamos festa junina nós estávamos trabalhando a cultura, e ela, o trabalho que ela desenvolveu foi legal, porque ela não interferiu no nosso trabalho, ela fez o trabalho dela em cima do que a gente trabalhou (Rita).

No entanto, alguns desafios também são apontados pelas professoras formadoras e precisam ser superados, à medida que a parceria é fortalecida entre os profissionais da escola e da universidade.

Nesse sentido, os desafios relatados pelas professoras são pontuais, como a frequência do residente, o respeito às opiniões do professor formador e a sua aula. Entretanto, em sua maioria a vivência no PRP tem lhes proporcionado boas experiências.

Chamamos a atenção para a importância do empenho de todos os envolvidos no PRP, em uma relação de respeito, onde cada um saiba o seu papel. Esse processo de relação entre residente e professor formador é construído durante a participação no programa. Assim, faz-se necessário entender que as professoras participantes dessa investigação compreendem a importância e os princípios do PRP e apoiam as ações realizadas, conforme o seguinte relato *“Eu não sou contra a residência, eu sou a favor, a gente precisou, eles precisam, e também sempre traz algo bom e novo para a gente e acrescentou de fato, eu sou a favor”* (Lucília).

Ainda para outra professora o tempo de residência poderia ser ampliado o que nos revela a relevância dada à professora ao PRP.

Poderia repensar sobre as residentes, sabe por quê? Porque para elas participarem mais, é importante que elas participem mais, para elas aprenderem a realidade da sala de aula, às vezes elas ficam mais o tempo observando, do que fazendo atividade com a criança, não é para tomar o lugar do professor, mas ela vai auxiliando, mais participativo na sala de aula. Seria legal se elas tivessem mais contato com as crianças, poderia ser mais participativo (Eliza).

Assim, numa relação de formando e formador, os relatos explicitam que conforme a maneira em que o PRP acontece, as ações desenvolvidas refletem diretamente a relação professor e residente, num movimento de ir e vir, impulsionado pelo desejo de ensinar e aprender, de desenvolverem atividades que os alunos sejam os maiores beneficiados.

Na categoria que segue analisaremos a partir das ações realizadas pelo programa, especificamente a imersão do residente e realização do PAP, o desenvolvimento profissional docente.

6.5 Período de imersão e realização do PAP

A análise desta categoria tem como objetivo discutir os dados coletados na pesquisa empírica, indicativos de desenvolvimento profissional do professor formador – em seu local de trabalho, com base nos momentos de imersão do residente e realização do PAP.

Nesse sentido, identificamos que as participantes dessa investigação (as professoras formadoras), ao narrarem sobre sua trajetória no PRP, revelam as experiências vivenciadas no programa, suas impressões e aprendizagem com as ações desenvolvidas pelos residentes na escola.

Salientamos que em sua totalidade as professoras destacaram uma ou mais situações que participaram durante a RP, as quais conduziram a continuar aprendendo a docência, a refletir criticamente sobre seu trabalho, sobre suas ações e, principalmente, de acordo com a análise dos relatos, sobre desenvolvimento profissional docente.

Percebemos na voz das participantes da pesquisa elementos favoráveis ao desenvolvimento profissional, decorrentes das ações realizadas pelos residentes. Nessa perspectiva, cabe ressaltar o que revela Amanda:

A gente aprende com o dia-dia, eu aprendo até hoje, até com elas mesmo, as residentes, a gente aprende. Como essa última agora que teve, na hora que ela estava fazendo, que ela pegou uma caixinha com algumas coisas, já me veio um monte de coisa na cabeça, eu falei: nossa! Eu já não pensei em fazer uma caixinha assim, então eu acho que para a gente também é um aprendizado.

A narrativa de Amanda explícita que a estratégia utilizada pela residente, ao desenvolver a ação pedagógica com seus educandos, foi propulsora de reflexão sobre as diferentes estratégias e possibilidades de ensino-aprendizagem. Ela destaca que, ao observar o modo em que a residente desenvolveu um momento da atividade, gerou-se um aprendizado. Amanda ainda relata:

Ela formou par, mas ela não simplesmente chamou eles e falou vamos fazer dupla, ela fez uma caixa, ela colocou formas geométricas, ela colocou números e quem pegasse os iguais formavam as duplas, então achei interessante porque eu nunca pensei em fazer isso.

Tal trecho indica que a professora formadora, ao observar as ações dos residentes, reflete sobre sua ação e repensa suas estratégias a partir dessa reflexão.

Ao continuarmos as leituras e a análise das narrativas, percebemos que o desenvolvimento profissional do professor formador pode ser evidenciado nas falas destacadas nesta categoria, as quais legitimam a nossa afirmação e corroboram com a explicação de Garcia (1999). Para o autor:

O desenvolvimento profissional é entendido como o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender (p.144).

Nesse sentido, importa-nos afirmar que as ações desenvolvidas pelo PRP, como a imersão do residente em sala de aula para realização do PAP e na escola participando dos momentos de H. A., principalmente nos momentos de apresentação e avaliação do PAP, configuram-se um conjunto de processos e estratégias que oportunizam a reflexão da prática e contribuem para a aprendizagem docente.

A questão a seguir abordada pela professora Rita também vai ao encontro com esta explicação, ao apontar a relevância da observação e da participação do professor formador no momento da ação pedagógica realizada pelo residente. Isso fica evidente na medida em que a professora narra com detalhes sua observação.

Ela trabalhou a capelinha de melão e a musica alecrim dourado, mas ela fez bem passo a passo, ela sentou, fez roda de conversa, falou da música, trouxe a plantinha, cantou, deu para as crianças sentirem o aroma (Rita).

Na reflexão realizada pela professora: ela reconhece que observa a atividade desenvolvida e aponta a estratégia de atuação da residente em sua classe. E ainda relata que:

A maneira que ela trabalhou eu achei bem interessante, fazer a roda de conversa. Ela trouxe o concreto, ela trouxe a plantinha, depois a gente cultivou a plantinha e até enquanto ela resistiu. Então eu acho que é uma outra forma de trabalhar, você trazer o concreto, eu achei muito interessante isso, quando ela fez a capelinha de melão ela reproduziu a música no concreto (Rita).

Notamos que a prática desenvolvida pelas residentes despertou na professora um olhar diferenciado para a atividade e, ao dar continuidade à ação realizada, demonstra o respeito ao trabalho e o seu envolvimento com o PAP e com o PRP.

Em continuidade à análise da fala da professora Rita, fica evidente que a professora formadora narra com detalhes o PAP realizado em sua classe e ainda destaca suas reflexões

sobre os aspectos trabalhados pela residente. Nas palavras dela:

Eu aprendi que sempre que eu trabalhar algo com a criança, pela idade deles, trazer o concreto para a criança. Independente de ter sido trabalhado as festas juninas, o que eu não traria seria a religiosidade porque hoje a gente já tem um olhar, de tanto que foi frisado isso, da proposta da Rede e tudo, hoje a gente já tem um olhar que não se deve. Agora essa coisa do concreto, qualquer coisa que a gente trabalhar eu achei bem legal trazer para a criança visualizar, sentir, eu achei muito interessante (Rita).

Partindo da análise das falas das professoras, interessa-nos destacar que, ao observarem a prática realizada pela residente no PAP, é um momento relevante para a construção de novos saberes, de acordo com as narrativas do professor formador. Vale afirmar que a prática desenvolvida pelo residente não se institui apenas como uma ação com fim em si mesma, mas sim como uma ação geradora de reflexão, de aprendizagem discente e docente.

É, portanto, na relação de formando e formador que os papéis se coadunam, sendo possível o formador também aprender num processo formativo onde o mais experiente troca experiência com o futuro professor, numa relação de aprendizagem entre a formação inicial e a formação ao longo da carreira.

Nesse contexto, chamamos a atenção tendo por base o Manual do Programa de Residência Pedagógica (2014, p. 11): “As atividades de residência foram concebidas para constituir uma ação de formação inicial dos futuros profissionais e, ao mesmo tempo, contribuir para a formação continuada dos profissionais de ensino das escolas envolvidas”. Na medida em que ouvimos a voz das professoras formadoras destacadas neste trabalho, é possível verificar a legitimidade sobre o que aprendemos no Manual do PRP, conforme citado acima. Sendo assim, podemos afirmar mais uma vez que as professoras formadoras desenvolvem-se profissionalmente a partir da participação no PRP.

A totalidade das professoras revela que, ao participarem do PRP, consolida-se a oportunidade de observar a ação dos residentes e, com isso, evidencia-se um fluxo que movimenta valores, crenças e práticas. O que para nós é indicativo de que elas ressignificam a sua prática a partir da observação e da discussão da prática do outro, neste caso, os residentes.

Nesse contexto, dentre as narrativas analisadas, destacamos o que nos revela a professora Fernanda. Para ela a sua aprendizagem a partir da vivência no PRP é significativa e faz um importante relato: “Eu passei a fazer: a observar”. A professora Flavia vai revelando em sua narrativa:

Eu enxergo a Residência tanto bom para o aluno como para o professor, eu acho que o ponto da Residência que mais me chamou a atenção é o fato da observação que o residente tem que fazer antes de aplicar a atividade, muitas vezes a gente está tão no automático, ah, eu vou trabalhar isso, vou fazer isso, e se esquece de observar mesmo, ouvir, prestar atenção na conversa entre as crianças, fazer atividade a partir do que as crianças estão pedindo, eu acho que é o ponto maior na Residência que me tocou foi esse (Flavia).

Como já apresentamos no terceiro capítulo deste trabalho, o residente, no período de imersão, primeiramente faz a observação da classe para, assim, planejar e desenvolver o PAP. A professora formadora na citação acima afirma que os residentes primeiramente observam as crianças para depois planejarem a ação a ser desenvolvida. Nesse sentido, as narrativas indicam que esta ação do PRP tem forte influência no trabalho do professor formador, especialmente na reflexão sobre a importância de observar os educandos e planejar as atividades a serem desenvolvidas.

Compreendemos que a maneira como o PRP está organizado, tem contribuído com o desenvolvimento profissional docente, principalmente ao oportunizar a possibilidade de discussão, participação e observação do PAP, que se torna um momento de aprendizagem, de construção de novos saberes e conhecimentos, especificamente por meio da participação no programa. A seguir a professora Flavia relata suas reflexões com base na ação conjunta com o residente:

Eu aprendi, eu acho que eu melhorei, só que, é o que eu falei para você no começo, muitas vezes a gente faz as coisas no automático, e a residência ela mostra isso para você, que você tem que ter um olhar assim, específico, nem sempre é o que vai dar certo para uma turma que eu tive no ano anterior vai dar certo para essa, e até as atividades, tem gente que tem a atividade pronta, ah, eu sempre dou essa atividade, mas de repente aquela atividade que você sempre faz, não é para aquela sala, eu tenho que adaptar de outra maneira, vou dar um exemplo do jogo da memória, para algumas crianças é fácil, mas para outras crianças. Igual, quando a gente trabalhou o jogo da memória no ano que o Tiago trouxe, nós tínhamos crianças do integral que já eram da escola há muito tempo, então o desenvolvimento deles no jogo da memória era muito mais rápido, e já teve turma de nos levarmos o jogo da memória e eles não compreenderem a atividade, então você trabalha de uma outra maneira que eles possam estar compreendendo (Flavia).

Esse relato estabelece uma relação relevante com o seu desenvolvimento profissional, pois revela a aprendizagem da professora formadora a partir da ação pedagógica que lhe foi oportunizada. O exercício de reflexão feito por Flavia indica uma evolução em seu processo formativo. Para que isso aconteça, destacamos a importância das ações realizadas pelo programa no contexto escolar e principalmente nas salas de aula, geradoras de desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, Nóvoa explica que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (1995, p. 25).

Outra participante, a professora Viviam, ao assumir o papel de professor formador, assume também uma relação de docência com a residente em sua sala de aula. Ela enfatiza sua aprendizagem ao ter em sua sala de aula a Silvia como residente.

Ao analisarmos sua narrativa, constatamos que o Pitoco, um boneco de pano criado pela residente na realização do PAP, foi uma atividade inovadora e contribuiu com o desenvolvimento profissional dessa professora formadora, ao possibilitar a reflexão e a mudança na prática. A professora revela na citação a seguir que, além de contribuir com o andamento da sala de aula, ao perceber as dificuldades do educando e desenvolver uma ação que favoreceu o desenvolvimento e a relação das crianças da classe, ainda despertou nela, um olhar diferenciado para as atitudes da criança.

Nesse sentido, importa-nos destacar a importância dessa ação que é narrada por ela com emoção. Viviam explica com detalhes a ação da residente:

Ela teve também um olhar diferente. A gente já estava observando na sala, observando que uma criança ela tinha agressividade e era emocional, essa agressividade, e ela resolveu fazer um boneco, o Pitoco. O Pitoco ficou aqui na escola durante dois anos, o Pitoco, sentava junto com ele na roda de conversa, na roda de história, abraçava ele, não só ele mas todas as crianças, mas o foco era ele porque ele mordida muito as crianças, batia sem motivo aparente, e dessa forma a criança conseguiu se expressar, se sentiu mais acalentado e o boneco já fazia parte da sala, e depois no outro ano a gente também deu continuidade (Viviam).

. Salientamos que a Silvia não apenas foi residente, de acordo com a narrativa de Viviam, foi considerada professora da classe, contribuindo também com o trabalho docente, através de suas ações.

Como é possível notar no relato que segue, ao narrar o momento vivenciado durante sua participação no PRP, Viviam continua sua reflexão e reconhece a aprendizagem e a mudança em sua prática profissional.

Num primeiro momento ajudou nesse aspecto da violência da criança de morder e depois também assim, comecei a observar que ela olhava com outro olhar também, por que a criança mordida? Por que ela fazia aquilo? Não era só uma fase, que estava na fase de morder né, tinha alguma coisa por traz também, daquilo e também dava para ser trabalhado mais profundo com as crianças esse lado né, de buscar, mesmo um outro olhar para saber o motivo mesmo, então isso mudou, até hoje eu olho mais as crianças e porque ela esta fazendo aquilo lá. (Viviam)

A fala mencionada acima apresenta que o PAP realizado pela residente Silvia teve relevância para o trabalho e desenvolvimento profissional de Viviam, especialmente pela sensibilidade em observar as crianças e realizar ações que favoreceram seu desenvolvimento. Ao afirmar que ação da residente a fez mudar a maneira de olhar para as ações das crianças, compreendendo assim, o desenvolvimento de cada uma, percebemos o exercício reflexivo realizado pela professora formadora sobre suas próprias ações e a mudança em sua prática profissional.

Ser professor é um exercício contínuo de aprendizagem. Segundo a literatura, as escolas precisam potencializar essa aprendizagem e o PRP tem feito isso. Portanto, as experiências vivenciadas na trajetória profissional do professor formador no programa têm sido fundamental para a melhoria de sua prática.

É possível perceber, os relatos sobre as ações das residentes, todas as participantes da pesquisa refletem sobre suas vivências no programa e, nesse contexto, algumas mudanças são reveladas por elas. As falas apontam que não apenas observam, mas também compartilham saberes, aprendem e ressignificam sua prática. Tanto a reflexão, quanto o olhar para as crianças revelam que as professoras anunciam mudanças em suas práticas, por isso podemos afirmar que houve desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, é significativa a afirmação de Viviam sobre a residente observar e desenvolver a atividade. Ela demonstra uma concepção do desenvolvimento da criança que faz com que a professora também pense, reflita sobre esse desenvolvimento. Isso é explícito na seguinte fala:

Novamente ela tinha um outro olhar sobre o processo da criança, que também a gente acaba mudando também para ver, para trazer, de uma atividade da para trazer outras em cima daquele tema as crianças também gostavam muito dela, até no final do ano as musicas que ela trouxe as crianças cantavam bastante, a gente teve que aprender inglês porque ela ensinou as crianças a cantar inglês, do jeito das crianças mesmo, apesar que as crianças as vezes fala melhor do que o adulto (Viviam).

Às professoras formadoras, portanto, são oportunizados momentos geradores de desenvolvimento profissional e, por este motivo, nesta categoria, destacamos principalmente as ações desenvolvidas no período de imersão do residente. Entendemos ao analisar as falas das professoras que elas não se consideram apenas formadoras, pois à medida que apontam suas observações relacionadas às ações dos residentes, refletem sua própria prática, também aprendem. Para Imbernón (2004, p.44) “o desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão”.

Nessa perspectiva, chamamos a atenção para a relevância da concepção sobre a educação infantil dos residentes, que em seus atos despertam no professor formador as reflexões sobre essa etapa de ensino, sobre a infância e o relevante ato de observar, de ter um olhar diferenciado para cada educando, de trabalhar com material concreto. Ainda, de acordo com os relatos a utilização de diferentes metodologias durante o PAP em sala de aula é geradora da prática reflexiva na formação ao longo da carreira docente.

Nesse sentido, verificou-se que as ações dos residentes têm um papel fundamental, principalmente nos momentos de realização do PAP, com relação à formação ao longo da carreira do professor formador. Nesse contexto, é possível perceber nos relatos desta pesquisa que ocorre entre o professor formador e o residente a troca de experiências durante a RP, e isso leva a pensar na importância desse processo formativo para todos os envolvidos.

A professora Eliza, referente à troca de experiências em sua narrativa nos explica:

Eu tive uma residente e ela desenvolveu a ação pedagógica sobre alimentação saudável, até um tema muito bacana porque a gente já estava trabalhando, alimentação saudável, então para ela como a gente estava trabalhando alimentação saudável não podia incluir leite moça, o planejamento dela foi muito bom, ela desenvolveu, eu até comentei com a Fabiola, como a gente está trabalhando eles tem que trabalhar os alimentos in natura, natural, e a leite moça praticamente tira o sabor dos alimentos, e foi muito bom (Eliza).

A professora revela, ainda, sua parceria com a residente, uma relação com base no diálogo, e, quanto à ação pedagógica realizada em sua classe, estava de acordo com o que estavam desenvolvendo com os educandos. Isso é importante, pois revela a observação do residente aos educandos antes de desenvolver o PAP e a sua realização em consonância com o trabalho dos professores.

É preciso dar destaque à necessidade do diálogo, do respeito ao outro, ao trabalho do professor formador e as contribuições dos residentes. Nesse sentido, Freire (2011, p. 13) explica que “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma a inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história”.

As professoras formadoras deixam claro que ações de formação são necessárias e que observam as ações das residentes num movimento de reflexão e mudança de prática se mostram profissionais capazes de refletir sobre sua atividade profissional.

De fato, seja com diferentes estratégias e utilização de materiais, ou por meio da discussão coletiva da atividade desenvolvida, os docentes participantes desta pesquisa nos revelam seu aprendizado. Isso é possível perceber nas narrativas das professoras as contribuições que sua participação no programa tem lhes oferecido, destacamos alguns relatos

a seguir:

Teve alguns que trouxeram novidades, como algumas brincadeiras e musicas que eu não conhecia, mas teve outros que fizeram a ação em cima do que a gente já estava trabalhando, então não contribuiu muito, mas teve alguns que trouxeram brincadeiras, brincadeiras de roda, jogos bem diferentes que a gente não conhecia e adaptamos para a sala (Lucília).

Nós estamos tendo um olhar diferenciado para a criança, para a educação infantil, e se esse residente traz esse material que a gente já utiliza a maior parte quer dizer então que nos estamos no caminho certo, e mesmo que seja uma prática que nos já utilizamos aqui, sempre vem algo a mais, sempre é utilizado e acrescenta, não porque você já faz que não acrescenta, acrescenta sim, de fato acrescenta (Lucília).

Eu vou dar um exemplo da brincadeira da serpente que até o momento ninguém fazia aqui na escola e foi uma das residentes que trouxe e fez a brincadeira, todas nós gostamos, e a maioria das salas hoje faz, foi bem interessante (Lucília).

As narrativas das participantes desta pesquisa apontam que em sua totalidade as professoras formadoras reconhecem as contribuições do PRP para seu trabalho. Nesse sentido, ressaltamos que o desenvolvimento profissional docente não ocorre apenas por sua participação no PRP, alguns elementos como a formação continuada, a valorização profissional, a participação em aspectos pertinentes à escola, aos educandos e suas famílias, atividades diferenciadas, inovadoras, bem como a relação de diálogo e de respeito entre os envolvidos, são essenciais para que realmente tais ações possam contribuir com o desenvolvimento profissional do professor formador.

Como podemos notar, há um aspecto indicado pela professora Luana que legitima as nossas afirmações:

Teve outra residente, que eu tenho medo de criança de se machucar, então eu evito que fique correndo, eu evito que corra na sala, quer brincar no parque correndo, é uma coisa, mas no corredor tem criança menor, na sala, eu morro de medo, e o PAP dela ela fez que era para exatamente para a criança correr, era para correr na sala, era para correr no corredor, foi muito legal, mas eu fiquei aflita porque o corredor é comum para todos, eles são do maternal, mas se vem uma turminha do Berçário, o que esta correndo tudo bem, caiu, levanta, mas e o outro que esta ali desavisado, mas assim , o PAP dela foi super. Eu não interferei, foi muito bom, e foi diferente o jeito que ela fez e o jeito que o outro fez, eu acho que ela percebeu isso, porque tanto eu quanto a I, somos mais controladoras né, e eu acho que ela percebeu isso e deixou esse momento para as crianças a vontade, a gente viu que não morreu ninguém, mas também a gente aprende com isso, se você está ali do lado, eles não estão correndo e você vai estar olhando para outra coisa, fazendo outra coisa, você está observando (Luana).

O reconhecimento de que a participação no PRP lhe proporcionou a resignificação de sua prática, permite-nos refletir que não há dúvidas de que esse reconhecimento das professoras formadoras sobre a necessidade de continuar aprendendo a docência faz com que estas possam refletir de forma crítica sobre seu trabalho. Assim, em unanimidade, as professoras reconhecem que participar do PRP é uma experiência de aprendizagem e tem

contribuído para a evolução de seu processo formativo.

Seguindo com a análise das narrativas, ressaltamos a seguinte fala:

Essa última residente ela fez muito parecido com a nossa prática do dia-dia, ela fez, ela cantou a mesma música que a gente canta para iniciar a história, ela iniciou a história com a música, ela tinha pensado em outra forma de PAP, mas como a gente de alguns problemas de relacionamento de algumas crianças da sala, ela resolveu mudar e fazer de acordo com isso, as relações interpessoais mesmo deles, só que as atividades que ela fez, foi muito parecida com o que a gente já faz, mesmo essa do desenho de desenhar a história, é, do desenho livre mesmo, assim como a parte dos números, das formas geométricas que é o que a gente sempre tá fazendo, é do dia-dia, não só o calendário, mas com os jogos que tem sala e que a gente costuma utilizar com frequência, então ela viu isso e ela fez da mesma forma, então eu percebi muito da gente não como: ah eu vou fazer ao contrário, mas seguindo o mesmo caminho, até a forma de agir com as crianças foi muito parecida, mas mesmo assim a gente pode aprender bastante com ela, de diferentes formas de aplicar a mesma atividade que a gente já vinha fazendo com relação as formas geométricas e os numerais (Luana).

A professora Luana assume, neste relato, seu papel de professora formador e identifica na ação da residente o reflexo do seu trabalho, além de reconhecer que mesmo a residente ao aplicar atividades parecidas com as suas em sala de aula, pôde aprender. Seu relato faz pensar sobre a importância do professor perceber-se como formador, e ainda, como formando.

Assim, em continuidade à fala anterior, a professora Luana relata sobre a mesma residente e reconhece um diferencial em sua ação. Cabe destacar que ela já reconhece que aprendeu com esta oportunidade, o que fica mais evidente ao narrar que, além da residente ter desenvolvido a atividade parecida com a delas, ainda conta que, continuando a ação, a residente relacionou as estratégias com a relação interpessoal das crianças, o que elas não haviam pensado. Isso é possível identificar em sua fala quando ela continua relatando a ação da residente.

Ela conta que a residente

Foi trabalhando também essa parte da relação interpessoal, isso a gente não tinha relacionado, a gente trabalhou a matemática bem relacionada com o lúdico mesmo, com brincadeiras, com gincana, mas não ficando nessa parte interpessoal das relações das crianças, e foi em legal, dele descreverem o amigo, de quem vai falar, quem é o amigo, então foi muito legal, deu para a gente aprender bastante, como ela fez o bastidor, como foi que ela falou? Do desenho? Tem o bastidor, mas tem uma técnica, é de um pintor famoso, ela falou, mas agora eu não lembro, mas eu também nunca tinha utilizado, eu já tinha trabalhado diversos materiais com eles, mas eu nunca tinha desenhando no celofane, a gente já trabalhou fazendo óculos, mas não desenhando no celofane, essa técnica eu não tinha utilizado ainda, e ficou muito legal, como eu falei no dia da avaliação do PAP (Luana).

Embora a prática da residente fosse muito parecida com a das professoras formadoras, o modo de fazer havia algo diferente: a relação interpessoal entre as crianças, as professoras com a ação da residente passam a observar isso nos educandos. Podemos perceber mais uma vez nas ações do PRP condições geradoras ao desenvolvimento profissional, uma oportunidade do professor formador refletir sobre o que faz e como faz. Nesse aspecto, houve reflexão, troca de experiências, diálogo e como consequência mudança na prática e desenvolvimento profissional para a mudança. Assim, podemos afirmar que se trata de objetivos comuns tanto do PRP como dos professores da escola o investimento na formação docente para melhoria da qualidade da educação.

Compreendemos que o professor formador, ao receber o residente em sua classe, tem um papel importantíssimo na formação desta. Assim, diante das narrativas dos sujeitos desta pesquisa, o professor formador que recebe o residente em sua classe, tem a oportunidade de aprimorar seus conhecimentos. Chamamos a atenção para a responsabilidade de cada um neste processo de formação e desenvolvimento profissional para a melhoria da educação, o que significa que cada ato dentro da escola precisa ser planejado, refletido, pois é notória a relevância da ação dos residentes e professores formadores para elevar a qualidade não apenas do processo formativo docente, mas principalmente para o processo ensino-aprendizagem com professores preparados para a docência.

Sendo assim, outra questão que permeia essa pesquisa tem relação com o desenvolvimento dos educandos durante a realização do PAP, conforme observado pela professora formadora. De acordo com a professora Luana, uma das crianças de sua classe que participou da atividade realizada pela residente avançou em diversos aspectos. Importa-nos ressaltar sua satisfação em observar o desenvolvimento da criança na atividade. Segundo a professora:

A criança que mais tem dificuldade de concentração, no dia do PAP ela ficou muito atenta, e a outra que era o amigo dela que era o par, às vezes perdia a atenção e virava para o outro lado e ela chamava a atenção e falava: olha para mim, falta fazer uma sobancelha e falta fazer a outra, só que ela esta na fase do rabisco, e ela estava tão concentrada fazendo a sobancelha e achando que faltava uma, ai quando ela mostrou era um monte de risco. Ela conseguiu identificar depois que era ela que tinha feito e que ela tinha feito a Maria, e ela ficou muito atenta, coisa que ela não é, tanto é que varias atividades que a gente faz, ela entende, do primeiro momento ela consegue responder corretamente, mas depois a gente pergunta e ela não sabe mais, a gente sabe que não é que ela não sabe, é que a atenção dela já esta em outra coisa e nessa atividade que ela fez ela ficou bem concentrada (Luana).

De acordo com os autores que fundamentam nossa pesquisa, a formação implica em reflexão crítica da prática, e, na situação citada, a professora reflete sobre o desenvolvimento da criança, o seu processo de aprendizagem, legitimando o processo de desenvolvimento do

professor formador durante a realização do PAP.

Destaca-se, de acordo com os relatos das professoras, que na escola pesquisada o PRP contribui ainda para a aprendizagem dos educandos e dos residentes. Isso é indicado no relato já mencionado e no apresentado a seguir:

Eu lembro até mesmo da menina que fez Residência, a Paula, que fez residência na sala da Luana e da Jane, que ela deu a pintura nas caixas, que meu filho era da sala e meu filho pintou a língua, e ela chorou me pedindo desculpa, ela falou: eu não sabia que eles iriam fazer isso. E isso para ela, eu tenho certeza que foi marcante, um dia quando ela entrar numa sala de aula novamente, que ela for trabalhar pintura, ela já vai saber, “não, eles vão pintar a escola, se eu deixar livremente, livre, eles vão pintar a escola, vão pintar a língua, porque eles querem explorar, então pode ser que ela faça de uma maneira mais organizada, não que ela não vá deixar livre, para a criança escolher a cor que quer e pintar do jeito que quer, mas ela vai fazer de uma outra maneira, vai pegar menos grupos para trabalhar, vai fazer de uma outra maneira, mas com certeza é marcante, para ela, eu acho que isso é legal para a residência (Flavia).

Está explícito nesta narrativa, a aprendizagem da residente, o desenvolvimento dos educandos e, principalmente, a reflexão que a professora formadora faz sobre a ação realizada. Além de contar com detalhes, ela ainda, ao relatar a importância desse momento para a residente, deixa claro que este foi um momento de aprendizagem, de desenvolvimento profissional para todos os envolvidos na atividade, residentes e professores.

Cabe expor, portanto, como o desenvolvimento do PAP tem sido uma ação importante para a melhoria da prática dos professores formadores. Com base nas narrativas, é possível inferir que o desenvolvimento profissional docente ocorre a partir de ações que oportunizam ao professor a reflexão de sua prática. Assim, neste trabalho, a análise das narrativas revela que os professores repensam suas ações a partir da realidade vivenciada durante sua participação no PRP.

Nesse contexto, os professores reconhecem que participar do PRP tem sido relevante para a reflexão de seu trabalho, para a construção de novos saberes, bem como para o desenvolvimento profissional.

Para Imbernón (2009),

A capacidade profissional do professorado não se esgota na formação técnica, disciplinar e nocionista, mas sim alcança o terreno prático e as concepções pelas quais se estabelece a ação docente. A formação permanente deveria apoiar-se, criar cenários e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nos centros e nos territórios, de modo que lhes permita examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., potencializando um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz (p. 47).

As falas das professoras corroboram com a afirmação do autor e legitimam que o PRP tem contribuído com o seu desenvolvimento profissional docente, por ser gerador de oportunidades de observação de diferentes práticas, reflexão da ação do outro e das suas, construção de conhecimento e de novos saberes, proporcionando mudanças na prática profissional.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou uma investigação realizada com professoras da educação infantil de escola pública do município de Guarulhos, com o objetivo de analisar os desdobramentos das ações do Programa de Residência Pedagógica no seu desenvolvimento profissional.

Retomamos, aqui, os motivos que despertaram o desejo de realizar a presente pesquisa. Foram eles: a minha carreira docente, especificamente os cinco anos que exerci a função de Professora Coordenadora Pedagógica em escola municipal e, nesse mesmo tempo e espaço, a participação no PRP.

Portanto, a realização desta pesquisa é fruto principalmente da nossa participação no PRP, pois foi a nossa observação às ações do programa nessa escola e as oportunidades de participação como aluna nas disciplinas oferecidas pela UNIFESP em contrapartida do PRP à Rede Municipal de ensino, que incitaram a refletir sobre a importância de continuar os estudos e, principalmente, desenvolver a presente pesquisa.

Salientamos que as ações realizadas pelo programa contribuíram para o nosso desenvolvimento profissional, porém era preciso investigar se também oportunizou e oportuniza esse desenvolvimento aos professores participantes do programa. Nessa perspectiva, indagou-se se seria possível o professor desenvolver-se profissionalmente em seu contexto de trabalho, especificamente ao participar do PRP. Então, precisávamos de um aprofundamento teórico sobre desenvolvimento profissional e de ouvir a voz das professoras para encontrar as respostas.

Ademais, nosso olhar foi para os desdobramentos das ações do PRP no desenvolvimento profissional de professores. Portanto, a aprendizagem docente em seu contexto de trabalho. E foi com esse propósito que retornei a essa escola, não mais como Professora Coordenadora Pedagógica, e sim como pesquisadora, para realizar a presente pesquisa.

Os professores convidados se dispuseram a participar, demonstraram interesse e disponibilidade ao narrarem sua trajetória profissional num processo de falar de si, de suas experiências em se tornarem professores e sobre sua participação no PRP.

Dessa maneira, o caminho dessa investigação iniciou-se com a discussão sobre o que é ser professor da escola pública, com as formulações sobre desenvolvimento profissional de professores e suas possibilidades de concretização no contexto do programa de inserção profissional, com ênfase no Programa de Residência Pedagógica.

No percurso da presente pesquisa destacamos a realização de estudos sobre o PRP e sobre o desenvolvimento profissional docente, e na pesquisa empírica, para, assim, respondermos nossas questões de pesquisa. São elas: é possível o professor aprender em seu contexto de trabalho? Como é possível os professores se desenvolverem? O PRP favorece o desenvolvimento profissional de professores que participam dessa iniciativa? Por meio de nossa observação e das narrativas das professoras tornou-se possível responder as estas indagações.

Ao ouvir a voz das professoras formadoras e analisar os dados, obtivemos indicativos que, ao iniciarem a carreira, as professoras revelam suas dificuldades ao tornarem-se professoras, entretanto, a profissão docente demarca-se como um processo contínuo de aprendizagem e evolução ao longo da profissão.

Foi possível perceber, tendo por base as narrativas, elementos indicativos que a escola é espaço promotor de desenvolvimento profissional. Um espaço privilegiado de diferentes possibilidades de aprendizagem.

Ademais, verificamos a importância das ações que incidem na escola reveladas por elas numa reflexão que aponta o processo de desenvolvimento profissional a partir das oportunidades de aprendizagem vivenciadas na escola, principalmente pela participação no programa.

Nesse sentido, alguns fatores apontam a busca docente por aprimoramento da prática, a troca de experiências no contexto de trabalho e estudos em seu campo de atuação. Tal cenário permite constatar a superação das dificuldades em diferentes contextos no espaço escolar, dentre estes a aprendizagem com os colegas de trabalho, com as formações em H.A. e principalmente com as ações do PRP.

Em síntese, esta pesquisa revela, por meio da análise dos dados, que as ações realizadas no contexto de trabalho pelo PRP potencializam a reflexão da prática das professoras formadoras, num processo de reflexão diante das próprias ações. Compreendemos que, por meio da observação das ações realizadas pelos residentes, nos momentos de trabalho coletivo em Hora Atividade, durante a apresentação e avaliação do Plano de Ação Pedagógica dos residentes, é possibilitada aos docentes envolvidos a discussão sobre as práticas desenvolvidas em suas classes com os educandos.

Nas narrativas das professoras sobre a participação no programa, constatamos que elas revelam as ações desencadeadas na escola no contexto do PRP, com ênfase nos espaços constituídos para a reflexão sobre a prática docente. Elas apontam também as oportunidades de reflexão da prática e as mudanças de atitudes na vida profissional como desdobramentos de

sua participação no programa.

São exemplos de desenvolvimento profissional: as aprendizagens que as fizeram mudar a sua prática, como passar a observar as crianças para, assim, realizarem o planejamento de acordo com as necessidades de cada turma e educando, a importância do próprio planejamento e de diferentes maneiras da realização da prática docente para proporcionar a qualidade do ensino-aprendizagem.

Concluimos, diante de suas trajetórias profissionais, que o desenvolvimento profissional docente ocorre no contexto de trabalho, entretanto, somente ao relatarmos sobre a participação no PRP afirmaram que aprenderam com o outro em situações que observaram, participaram, refletiram e mudaram suas práticas, em decorrência às ações do programa, principalmente nos momentos de imersão do residente em sua sala de aula e de desenvolvimento do PAP.

A escola, portanto, ao abrir as portas e receber a universidade, possibilita que ações geradoras de conhecimento de novos saberes sejam oportunizadas no percurso do programa. Nessa perspectiva, tendo por base a participação da escola pesquisada no PRP, desvelamos as possibilidades de compreensão da unidade teoria e prática.

A pesquisa aponta que o programa desenvolve ações formativas na escola e de reflexão da prática docente, contribuindo, assim, para o desenvolvimento profissional de professores que participam do programa.

As professoras formadoras legitimam a contrapartida da universidade com a escola e apontam momentos de formação continuada com a presença do professor preceptor (professor da universidade). Descrevem as mudanças na prática profissional a partir das formações realizadas pela universidade e da observação das práticas realizadas pelos residentes em sua sala de aula. Revelam a importância das ações de formação realizadas pelas professoras preceptoras (professoras doutoras da universidade) na escola como um dos desdobramentos do PRP que contribui para o desenvolvimento profissional do professor formador. Isso fica evidente ao relatarmos que, após os momentos vivenciados no decorrer de suas participações no programa, passaram a planejar e desenvolver atividades com base em suas aprendizagens por meio dessa participação.

Ressaltamos os momentos de apresentação e de avaliação do PAP, momento de discussão coletiva em que ocorre a apresentação do PAP; a residente pode contar com a colaboração das professoras formadoras com sugestões e reflexões acerca da atividade a ser desenvolvida. O mesmo ocorre no momento da avaliação. Foi possível perceber uma análise das professoras formadoras sobre a atividade desenvolvida. Elas analisam a sua participação,

o desenvolvimento da atividade e a ação do residente.

O PRP envolve de maneira ativa nas escolas os residentes e, principalmente, as professoras formadoras no processo de formação dos estudantes e Pedagogia da Unifesp. Neste sentido, faz-se necessário ressaltar a importância das professoras formadoras na trajetória dos cursistas de pedagogia nas escolas e concomitantemente na sua autoformação, ou seja, na sua prática docente.

As professoras apontam que, ao observar as ações dos residentes, refletem e modificam sua própria prática. Tudo isso ocorre também porque a escola tem uma cultura de trabalho coletivo, de envolvimento de todos no trabalho realizado e, principalmente, em H.A. Percebe-se, assim, uma valorização deste momento, em que realmente as discussões ocorrem e efetivam a pesquisa e a prática docente.

A cultura escolar que se apresenta nas narrativas das professoras formadoras está relacionada com a parceria da coordenadora com as professoras preceptoras e a participação, nesse momento, com todos os envolvidos na apresentação e na avaliação do PAP, inclusive com discussão e contribuição dos demais educadores da escola, e não somente os professores da classe a ser realizada a ação pedagógica. Uma cultura de discussão e reflexão coletiva das atividades a serem desenvolvidas, ações propulsoras para a melhoria da qualidade da educação nesta escola, é importante para entendermos a relevância do envolvimento dos profissionais da escola e da universidade em um encontro de formação inicial e formação continuada onde oportuniza o desenvolvimento profissional de todos.

Como explica Garcia (1999, p.162): “a reflexão sobre a ação é um processo que tem a intenção de proporcionar aos professores um processo de análise sobre o ensino que desenvolvem”. Nessa perspectiva, com base no modelo: a reflexão sobre a ação e o apoio profissional mútuo e o diálogo profissional, modelo apresentado por Garcia (1999), concluímos que o PRP desenvolve ações na escola que têm como desdobramentos o desenvolvimento profissional dos professores, pois é gerador de observação, reflexão e mudança da prática profissional.

Ao longo da nossa análise, compreendemos que elementos como a relação dialógica e de respeito entre os envolvidos são essenciais para que realmente tais ações possam contribuir com o desenvolvimento profissional do professor formador. Acreditamos que a relação professor formador e residente indica a importância do vínculo construído e do comprometimento de ambos com a sala de aula e com o programa, mesmo estando juntos por pouco tempo.

Outro ponto a ser destacado sobre o período de imersão dos residentes é a realização do PAP, pois, ao observarem a prática realizada pelo licenciando, afirmam que este é um momento relevante para a construção de novos saberes. Dessa maneira, as professoras reconhecem que a participação no PRP têm possibilitado a reflexão sobre a teoria e a prática, assim como a melhoria ao exercício da docência.

Essa gama de fatores desmistifica uma visão simplista sobre o estágio do aluno de pedagogia, pois no PRP evidenciamos o processo formativo dos distintos profissionais envolvidos no programa, como professores doutores que intensificam laços com as escolas; e também se formam os residentes, com base em nossa pesquisa empírica; e as professoras, que ao darem a oportunidade a um residente, também oportunizam a si mesmas a formação ou a reavaliação das suas práticas docentes.

Os relatos explicitam o desenvolvimento profissional das professoras ao participarem do PRP, o professor como ser humano inacabado. Portanto, são necessários investimentos das universidades, e dos sistemas de ensino na formação inicial e continuada de docentes. Um olhar diferenciado para a aprendizagem e a relevância da formação em toda a trajetória profissional.

Ao analisarmos as falas das professoras formadoras participantes da pesquisa, concluímos que são necessárias ações propulsoras de formação docente, em que os professores possam refletir sua prática profissional e, de acordo com este estudo, ações que trazem para a escola e sala de aula estudos da teoria e práticas que contribuam para o desenvolvimento profissional docente e conseqüentemente, para a melhoria do ensino aprendizagem.

Essa investigação ofereceu importantes indicadores para concluirmos que os professores reconhecem as contribuições do programa para a evolução de seu processo formativo, assim como identificamos aspectos que consolidam o desenvolvimento profissional de professores participantes do PRP em seu contexto de trabalho.

Por fim, compreendemos a relevância de políticas públicas voltadas para a formação de professores que fomentem processos formativos que problematizem a unidade teoria e prática num movimento de pesquisa e reflexão da docência, ações que incidam no espaço escolar geradoras de aprendizagem docente. Indubitavelmente, é o que nos aponta as participantes da presente pesquisa: elas relatam suas aprendizagens por meio das ações do programa com os residentes e professoras preceptoras, o que nos permite concluir que o PRP favorece o desenvolvimento profissional de professores que participam dessa iniciativa.

REFERÊNCIAS

- ANDRE, Marli; HOBOLD, Márcia. *Representações Sociais de Estudantes de licenciatura Sobre a Profissão e a Profissionalidade*. Revista FAEEBA, v. 18, n. 32, p. 83-93, 2009.
- BRASIL/INEP. *Formação de Professores no Brasil (1990-1998)* / Organização: Marli Eliza Dalmazo Afonso de André. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2002.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. Cortez, 2012.
- CORTELLA, M. S. *A escola e o Conhecimento: Fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez, 2011
- DAY, Christopher; FLORES, Maria Assunção. *Desenvolvimento Profissional de Professores Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto, Portugal: Editora Porto, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora, 1999.
- _____. *Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, Lisboa: Universidade de Lisboa; Dialnet, n. 8, p. 7-22. Jan/Abr.2009.
- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba; ANDRÉ, Marli. *Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.
- GATTI, Bernadete Angelina. *Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente*. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 19, n. 2, 2014.
- GIGLIO, Celia Maria Benedicto; LUGLI, Rosario Silvana Genta. *Diálogos pertinentes na formação inicial e continuada de professores e gestores escolares*. A concepção do Programa de Residência Pedagógica na UNIFESP. Cadernos de Educação, n. 46, p. 62-82, 2013.

GIMENO SACRISTÁN, J. *Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In: NOVOA, António (Org.) *Profissão Professor*. Portugal: Porto Editora:1999.

GIMONET, Jean Claude. *Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação*. *Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento*, v. 1, p. 39-48, 1999.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre, RS: Artmed, 1997.

GOMES, Marineide Oliveira. *Estágios na Formação de Professores*. São Paulo:Loyola,2011.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza*. 4º edição. São Paulo: Cortez, 2004.

_____.*Formação Permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

JULIA, Dominique. *A cultura escolar como objeto histórico*. Revista Brasileira de História da Educação, nº jan/jun. 2001.

MOREIRA, António Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos*. *Revista Brasileira de Educação*, n 23, maio/ag.,2003.

MINAYO, M. C. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1998.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA (Instituto de Educação/Universidade de Lisboa), 2009.

_____. *Vidas de Professores*. 2 ed., Porto Editora, Porto, 1995. (Coleção Ciências da Educação)

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. *Desenvolvimento profissional de professores*. In: FORMOSINHO, João; FERREIRA, Fernando Ilídio. *Formação de Professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Portugal: Porto Editora, 2009..

PANIZZOLO, Claudia et al. *Programa de Residência Pedagógica da Unifesp: Avanços e Desafios para a implantação de propostas inovadoras de estágio*. Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores. XVI ENDIPE-Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campinas, anais, 2012.

PÉREZ, Gómez. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre, 2001.

ROLDÃO, Maria do Céu. *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, Autores Associados, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr., 2007.

SILVESTRE, M.A. *Modelos de Formação e Estágios Curriculares*. *Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*. Volume 3, n 5, ago/dez, 2011.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em Educação: a observação*. Brasília: Plano, 2007.

SOUZA, E.C. *O conhecimento de si Estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2006.

UNIFESP. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (2006-2010)* da UNIFESP, disponível http://humanas.unifesp.br/rep/cursos/pedagogia_projeto_pedagogico.pdf
Acesso em: 10 mar. 2014

UNIFESP/Curso de Pedagogia. *Manual do Programa de Residência Pedagógica*. Guarulhos: Unifesp, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo para participar voluntariamente da pesquisa “Desenvolvimento Profissional Docente de Professores Participantes do Programa de Residência Pedagógica”, investigação de pesquisa de mestrado em Educação, apoiada pelo Programa Observatório da Educação – OBEDUC/CAPES e cuja equipe de pesquisa integramos. Este estudo tem como objetivo analisar as implicações das ações do Programa de Residência Pedagógica no desenvolvimento profissional dos professores de escola pública municipal de Guarulhos, inserida no Programa. Os resultados desta investigação poderão contribuir para o aprofundamento de estudos e iniciativas destinadas a valorização e desenvolvimento profissional docente.

A coleta de dados dessa investigação abrange duas fases: a primeira consiste na observação - da apresentação e da avaliação do Plano de Ação Pedagógica realizada em Horário de trabalho coletivo com a participação da professora-preceptora da universidade, alunas da universidade (Residentes), professoras e gestoras da escola; a segunda consiste na realização da entrevista utilizando como instrumento de coleta de dados a narrativa autobiográfica oral dos professores da escola participantes do Programa de Residência Pedagógica, considerando questões relacionadas ao objetivo desta investigação. É resguardada aos participantes da pesquisa a garantia de receber esclarecimentos sobre a metodologia desta, antes e durante o seu curso.

No decorrer da pesquisa desconfortos e riscos decorrentes do estudo poderão surgir. Os riscos de exposição dos participantes serão minimizados através da total garantia de sigilo, assegurando sua privacidade. As gravações em áudio das entrevistas serão usadas unicamente para organização, tratamento e análise das informações pelo pesquisador e utilizadas somente para esta pesquisa em questão. Após o término da pesquisa, as gravações permitidas serão devolvidas aos participantes que tiverem interesse de recebê-las, ou serão destruídas. A pesquisa em questão trará como benefício aos participantes a socialização de seus resultados em forma de seminários, publicações em eventos, bem como divulgação de artigo em revista.

Esta pesquisa não resultará em nenhuma despesa financeira aos participantes, assim como também não haverá nenhuma compensação financeira pela sua participação.

Informamos que este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi elaborado em duas vias.

Se forem necessários maiores esclarecimentos, nos colocamos a disposição dos participantes deste estudo por meio dos telefones: (11) 96894-3138 e (11) 2458-7468, ou e-mail: profanalivia@gmail.com e ou magali.obeduc@uol.com.br , contatos de Ana Paula Reis Felix Pires e Profa. Dra. Magali Aparecida Silvestre , da Universidade Federal de São Paulo, responsáveis por esta pesquisa. Poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Paulo, localizada na Rua Botucatu, 572, 1º andar Conjunto 14, CEP: 04023-061, São Paulo/SP, tel: (11) 5571-1062, email: cepunifesp@unifesp.br.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, para ter ciência do estudo “Desenvolvimento Profissional Docente de Professores Participantes do Programa de Residência Pedagógica”. Ressalto que ficou claro para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizadas, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos necessários no percurso do estudo.

Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa, tendo clareza de que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades se for esse o meu desejo.

Nome

Assinatura

Nome da Pesquisadora

Assinatura

Guarulhos, ____ de _____ de 2016.

APÊNDICE B - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Roteiro para observação da apresentação do PAP:

- Objetivo do encontro;
- Interação entre a professora preceptora, as residentes e as professoras formadoras;
- A estratégia utilizada pela professora preceptora para envolver as professoras formadoras;
- Como é realizada a apresentação do PAP pelas alunas, residentes;
- A participação dos professores formadores.

Roteiro para observação da avaliação do PAP:

- Objetivo do encontro;
- Interação entre a professora preceptora, as residentes e as professoras formadoras;
- Como o momento de discussão é organizado pela preceptora;
- Estratégias utilizadas pela professora preceptora para envolver as professoras formadoras na discussão;
- Aspectos sobre a participação dos professores formadores na avaliação do PAP;
- Quais são os critérios de avaliação do PAP.

APÊNDICE C - ROTEIRO DA NARRATIVA ORAL

Roteiro da Narrativa Oral com Professor com quatro eixos norteadores:

- Passagem da escolarização para a formação, ser professor;
- Inserção Profissional;
- Trajetória Profissional;
- Trajetória Profissional após a inserção no PRP.

Para realização das entrevistas com as gestoras utilizaremos o seguinte Roteiro da Narrativa Oral com cinco eixos norteadores:

- Passagem da escolarização para a formação, ser professor;
- Inserção Profissional;
- Trajetória Profissional;
- Trajetória Profissional após a inserção no PRP na escola;
- Percepção da Transformação das Práticas Pedagógicas dos Professores.

APÊNDICE D - NARRATIVAS

Passagem da escolarização para a formação, ser professor.

Eu terminei o ensino médio e fiquei um tempão sem fazer nada, depois que eu estava trabalhando na área, não tinha a menor intenção de ser professora, fui para a prática primeiro e depois fui conhecer a teoria na faculdade na área de Pedagogia (Lucília).

Ele achava melhor eu mudar de curso, eu engravidei e fiquei sem estudar dois anos, porque a C. nasceu prematura e nesse tempo eu não quis voltar a fazer processamento de dados, e realmente eu não me identificava com o curso, e aí eu resolvi fazer um outro curso e sempre me falavam para eu fazer magistério (Flavia).

Então, eu sempre quis ser professora, eu falava que ia fazer magistério, só que quando eu terminei o fundamental II, no dia da inscrição mesmo, eu mudei de ideia e resolvi fazer outro curso na hora, e fiz secretariado, inscrição para secretariado. Iniciei o curso com um mês mudei de ideia e queria voltar para fazer magistério, conversei com o diretor da escola ele não quis, falou que não podia, que não tinha vaga, e se eu quisesse que mudasse de escola, então eu conclui o secretariado em três anos, fiz o ensino médio. Fui fazer faculdade, só que não fiz pedagogia, fui fazer psicologia, fiz cinco anos de psicologia só que não conclui, no ultimo ano, fiz estágio, fiz atendimento, mas acabei pegando uma DP, jubizou e eu perdi, fiz cinco anos, todos os atendimentos, tudo, entreguei as três monografias que tinha que entregar e fiquei com pendência de um estágio educacional e acabei não concluindo, por problemas pessoais mesmo, acabei não voltando, quando eu voltei teria que voltar do começo porque tinha mudado a grade, refazer muito e achei que não valia a pena e eu não quis mais (Luana).

Eu fiz o primeiro ano do ensino médio de processamento de dados, e o professor chamou meu pai em uma das reuniões e falou que não era o curso para mim, que precisava de muita concentração, de realmente gostar de matemática, coisa que eu não gostava (Flavia).

Quando eu vim para Guarulhos estava se oferecendo faculdade para o pessoal, não existia ainda uma formação, acho que se não me engano tinha tido só sessenta vagas eles

ofereceram a alguns e nem todos tinham nível superior, as meninas nem tinham magistério, então eu peguei uma transição da educação infantil (Flavia).

Então, eu terminei o magistério e acabei arrumando um emprego numa empresa de advocacia e eu gostava também, muito, só que eu gosto das relações que tem com as pessoas e o direito, nem sempre ele é justo, então eu fiz um ano de faculdade direito, mas eu me decepcionei muito, nem sempre o que você pode fazer para ajudar a pessoa é o correto na sua visão, eu acabei deixando o direito, e eu falei que eu ia voltar para a área da educação. Eu tinha quase quatro anos, nessa advocacia e eu larguei para vim para a prefeitura (Flavia).

Eu fiz o magistério e depois que eu já estava na Prefeitura eu fiz a Pedagogia, fiz três anos de Pedagogia, na T. (Viviam).

Bom, eu terminei o ensino médio, quem fez a minha inscrição na verdade foi a minha mãe, não sabia nem o que era Agente de Desenvolvimento Infantil, eu imaginava que era até uma coisa assim, debilitada, para ajudar, tipo para auxiliar a andar ou qualquer coisa assim, jamais eu imaginava o que era (Amanda).

Eu fiquei um tempo fora da escola, quando eu terminei o ensino fundamental eu fiquei dezessete anos sem estudar, e senti a necessidade, até pelos meus filhos, as perguntas da escola tudo, durante esse tempo eu ajudei o meu marido, eu ajudei no comercio dele, eu queria voltar a estudar, e eu voltei a estudar. Fiz o ensino médio, quando eu fiz o ensino médio, eu entrei de contrato na prefeitura de São Paulo, na área da educação infantil, eu me apaixonei, me encontrei e falei: é isso que eu quero para a minha vida e eu fui fazer o magistério, eu falava: não vou fazer pedagogia eu vou fazer o magistério que é mais rápido para eu ingressar no concurso e em seguida eu fiz a pedagogia, era tudo o que eu queria (Rita).

Eu falei que eu ia voltar para a área da educação, que era o que eu mais me identifiquei, por causa dos estágios que eu cheguei a fazer no magistério, e aí eu comecei a estudar para fazer concurso, para voltar para a área da educação (Flavia).

Então, eu entrei na faculdade em 2009, já trabalhava na Rede de Guarulhos, em 2008, eu entrei na Rede, e através de uma amiga minha que já estava cursando, que tinha aberto o Campus aqui da Unifesp, ela falou assim para mim: tenta para ver se você consegue lá, fica mais perto para você, é uma faculdade muito boa. E, eu estudei o ano todinho de 2008, para poder fazer o vestibular, e eu entrei em 2009 (Flavia).

Eu entrei no D. P., uma escola tradicional em S. M. bem antiga, e lá tinha um curso de magistério, e assim, de primeiro momento foi para fugir de química, física e biologia e matemática, que você tem bem reduzido, por causa das outras matérias e eu fui gostando do curso e foi ficando (Flavia).

Só que assim, eu não queria trabalhar em escolinha, de jeito nenhum, tinha uma visão assim, não sei por que, mas trabalhar em escolinha eu não queria particular (Flavia).

Inserção e Trajetória Profissional

Foi difícil, eu não dominava nada, fui aprendendo na prática e com outros professores, e com o tempo foi ficando mais fácil para mim (Amanda).

E quando eu cheguei aqui sem experiência nenhuma, numa sala que tinha quinze bebês de Berçário I, eu tinha noção de cuidados, mas na época que eu entrei, não tinha nada de pedagógico, era mais o cuidado mesmo, e com o passar dos anos é que veio a pedagogia que veio essa questão, que veio essa parte mais de pedagógica, mas assim, eu entrei sem experiência nenhuma, fiquei assustadíssima de ver aquele monte de criança chorando sem saber o que fazer, de ter que dar comida, ter que dar banho, trocar fralda (Amanda).

Eu sou do concurso de 2002, cheguei nesta escola em 2004, única escola que eu trabalhei em Guarulhos (Amanda).

Estou nessa escola há 14 anos e fiz Pedagogia (Amanda).

Prestei o concurso na época para ADI, comecei a trabalhar e não sabia do que se tratava, sabia que era com criança, pelo edital sabia que era escola, mas não tinha a menor ideia do

que seria, só quando a gente chegou aqui, aquele monte de criança chorando, aquela confusão, que nós fomos entender o que era para ser feito, e na verdade era mais um jogo assim de espelho, era uma aprendendo observando a outra, porque a maioria da época que eu entrei, entrou da mesma forma, acho que da escola inteira tinha uma que tinha pedagogia, eu acho que tinha magistério era uma só também, não era comum, porque no nosso concurso não foi exigido nem o magistério, então era um jogo de espelho, uma fazia uma coisa que achava que tinha sido legal e copiava, ou que não gostou ia deixando de fazer, e ia aprendendo assim, com erros e acertos, até começar a fazer a faculdade de pedagogia, a começar a fazer os cursos também, de extensão que eu acho que fez uma grande diferença no meu trabalho, nem por conta de pontuação evolução, nada disso, por conta de aprendizagem mesmo, porque assim que eu iniciei a faculdade, eu comecei a fazer também os cursos de formação, eu acho que você aprende muito, eu vejo isso todo dia, a gente vê, só que as vezes o curso faz a gente ver com outros olhos, com outro olhar, que eu acho que é o que faz ocorrer a mudança, então, eu acho que foi muito importante esses cursos da própria prefeitura mesmo (Luana).

Comecei na Prefeitura de Guarulhos, prestei concurso só com o ensino médio e eu não conhecia nada na área, na verdade eu não conhecia nada mesmo, eu fui chamada do concurso, numa escola assim que estava inaugurando, todo mundo novo (Lucília).

Eu prestei concurso em São Paulo, e não passei, tentei em Guarulhos, por insistência de uma amiga minha, eu não queria porque era muito longe, mas ela disse: para cargo público não existe distância, eu fiz, passei nos dois e ela não passou. Eu sabia o que eu queria, eu trabalhei no projeto Toda força ao 1º ano, que a gente tinha que alfabetizar 85% da sala, mas como eu também tinha passado 4 anos na ed. infantil, eu amei e aí fiquei em Guarulhos, gostei até mais que trabalhar em São Paulo e só tentei uma vez depois que eu já estava em Guarulhos prestar um concurso em São Paulo e depois eu não quis mais, eu quis ficar aqui. No ano que eu entrei em Guarulhos, foi o ano mais difícil da minha vida, eu estava fazendo o meu TCC, entrava aqui às 13 e saía às 19, eu ia para São Mateus onde era a faculdade, eu perdia todos os dias as duas primeiras aulas, eu tive o apoio da coordenadora da faculdade, e ela falou: não, você não vai parar nada do que você está

fazendo você assume o seu emprego e continua a faculdade, quando chegar no final do ano se você não conseguir pensa num plano B, mas Graças a Deus eu dei conta, todos os trabalhos da faculdade eu tinha que fazer individual, porque era nas primeiras aulas, qualquer trabalho em grupo eu fazia individual, mas ela falava; não, você vai justificar a sua falta do dia e eu tive o apoio, e assim como eu tive o apoio e eu entendo que assim como eu as residentes também precisam, você tem que apoiar (Rita).

Comecei primeiro na escola M.A. e depois eu pedi para ser transferida para cá e estou até hoje (Lucília).

Trabalhei na conveniada, eu peguei uma turma de mini grupo, estava tendo desfalque de professor, eram dezoito crianças e eu sozinha, mas eu gostei o primeiro impacto que eu tive assim, foi gostoso. Eu gosto do retorno, com as crianças você tem um retorno muito rápido do que você está plantando, então, eu não fiquei assim impactada, eu já tinha certeza que era isso que eu queria. Depois passei no concurso da Prefeitura de Guarulhos e assumi em Guarulhos, aí eu rodei muito, não por questão que a Prefeitura fizesse eu rodar, mas pelo meu pensamento que se você conhece varias escolas você agrega muito mais coisa, então no primeiro ano eu fui para o C., trabalhei no Berçário II, uma escola muito boa, uma comunidade muito boa, aprendi muita coisa, porque quando eu entrei na prefeitura eu tinha trabalhado alguns meses de conveniada, então eu posso dizer que eu aprendi muito mais nesse ano que eu trabalhei na prefeitura, aí eu sai do C. e fui para a EPG H., trabalhei no Berçário, e, pessoas com muita experiência na educação infantil, onde eu tive uma visão melhor e depois eu sai da EPG H e fui para a EPG M. R. e também foi uma experiência muito boa, nessa escola eu trabalhei em sala com pessoas que eu já conhecia, quando você trabalha com pessoas que você conhece, você já tem um ritmo né, diferente, você acaba tendo um encontro das ideias, e depois eu vim para a EPG M. P. e estou até hoje (Flavia).

Antes de vim para a prefeitura, eu trabalhei seis meses numa conveniada e logo a prefeitura me chamou, e depois vim para cá para a Prefeitura de Guarulhos. Eu trabalhei numa conveniada que o prédio era da Prefeitura de São Paulo, só era organizado por uma ONG. Então eu fiquei dois anos contratada em São Paulo na creche também, fiquei depois cinco anos e vim para a Prefeitura de Guarulhos. Faz oito anos, entrei na EPG E. R. e faz seis

anos que eu estou aqui na EPG M. P. (Viviam).

Primeiro eu trabalhei como baba durante quinze anos, e eu gostava, já estava a muito tempo, então eu fiz o ensino médio e depois o magistério, e eu peguei uma época que o ensino fundamental tinha estagiária, o estado contratava a gente como estagiária, e a gente ganhava uma aula mais você ganhava, tinha um valor, em cima dessas aulas, você tinha um percentual que ganhava como estagiário e ganhava a aula, tipo assim, se eu desse dez aulas eu ganhava um valor a mais em cima do salário de estagiaria, então eu comecei em 86 como estagiaria, depois 98 eu peguei uma substituição em algumas escolas como PEBI, porque em São Paulo tinha muita concorrência como PBI, então o que eu resolvi: eu fiz faculdade de biologia em 2000, eu resolvi fazer a biologia, eu achei que o campo era mais amplo porque era licenciatura e podia dar aula para o fund. II e para o ensino médio, do 5º ao 9º ano e o ensino médio, depois quando eu terminei a biologia comecei a trabalhar como eventual, fiquei treze anos como eventual, e quando eu vim para Guarulhos, olha lá em São Paulo eu conseguia pegar aula e aqui eu já não conseguia mais pegar aula de biologia, só aqui em Guarulhos eu fiquei dez anos como eventual, pegava uma aulinha, uma licença gestante, licença saúde, depois o professor retornava e eu retornava como eventual, e quando foi 2009 eu passei aqui na Prefeitura de Guarulhos e em 2010 eu fui chamada e assumi dia 24/02/2010, e eu comecei aqui, depois fui para a EPG T. A. e depois voltei para a EPG M. P (Eliza).

Em 2007 nós conquistamos a carga horaria reduzida para 30 horas, e a primeira turma se formou em 2010 na realidade, as pessoas só passaram a PEI mesmo em 2011, quando elas colaram grau. Então, tinha escola que tinha uma formação melhor na educação infantil, tinha uma outra visão, e tinha escola que não tinha, tinha escola que ainda focava só no cuidar, que não olhava professor da creche como professor mesmo, então eu peguei varias escolas assim (Flavia).

Desde o ano passado eu estou acumulando, no ensino fundamental em Itaquaquecetuba, também é muito diferente, senti muita dificuldade no inicio, mas agora já estou me adaptando, agora esta mais fácil (Luana).

Cultura escolar

Eu percebi a escola tomando uma cara, essa escola eu percebo, porque até então a única experiência escolar era essa, eu nunca trabalhei em outra, então o que eu tenho de parâmetro é esse, eu só fui ter outra visão do que é certo, porque isso para mim, isso acontecia em todas, quando eu mudei com o acúmulo que eu fui para outras escolas , na primeira eu não percebi tanto, porque eu fiquei dois meses, mas nessa escola que eu estou, que já tem três anos na outra rede, que aí sim eu pude comparar e ver a diferença, de que tem de administração, vê que esta escola tem , tomou um corpo, tomou uma cara própria, diferente, digamos assim, eu acho muito, eu até me estranho, porque na outra escola eu falo: ah, isso não acontece, porque na minha escola parece que eu ainda não tomei posse do acúmulo, mesmo estando três anos lá, estou em adaptação ainda, porque para mim tem coisas que é inconcebível que aconteça lá porque aqui faz muito tempo que aqui a gente não vê isso acontecer mais, porque aqui foi tomando um caminho diferente, todo mundo perdido, mas foi tento algumas regras, algumas condutas que eu acho que diferencia, uma organização, determinada forma de ver as coisas, de lhe dar com alguns problemas , que eu percebo que em uma outra escola não acontece da mesma forma, e não é, a visão que se tem aqui, não é a mesma de outras, e a gente foi percebendo isso no decorrer do tempo, porque até então, a gente não conseguia avaliar se um diretor realmente era ruim, só quando era muito ruim, mas a gente não conseguia avaliar até que ponto era bom ou ruim, porque a gente não tinha um parâmetro, mas depois de passar por tantas gestões e coordenação e tudo, a gente começa a conseguir avaliar melhor (Luana).

Então, quando você entra na Prefeitura a gente que vem de empresa é diferente, a gente acha que é igual, que todos os lugares são iguais, empresa é assim, cada canto que você vai é igual, já a escola dentro da prefeitura, cada escola tem o seu jeito e a sua norma, tem o seu jeito de trabalhar (Flavia).

Na EPG H., eu acredito que eu tive uma formação muito boa em questão pedagógica né, a escola tinha um projeto de relações raciais, muito bom, então todas as atividades eram baseadas em textos, para que o projeto se realizasse no final do ano, então a escola fazia uma boa formação teórica. Eu acho que conforme você vai trabalhando, você vai conhecendo outras pessoas, outras atividades, aquilo vai agregando na sua vida (Flavia).

Trajetória Profissional após a inserção no PRP

Eu enxergo a Residência tanto bom para o aluno como para o professor, eu acho que o ponto da Residência que mais me chamou a atenção é o fato da observação que o residente tem que fazer antes de aplicar a atividade, muitas vezes ele está tão no automático, ah, eu vou trabalhar isso, vou fazer isso, que se esquece de observar, ouvir, prestar atenção na conversa entre as crianças, fazer atividade a partir do que as crianças estão pedindo, eu acho que é o ponto maior na Residência que me tocou foi esse. Eu passei a fazer: A observar mais. Todos os residentes que vieram fazer na minha sala, a gente conversou bastante para poder chegar à atividade do PAP, eu nunca achei que tinha que interferir ou mudar alguma coisa, acho que eu não sei se por eu também ter sido aluna lá, eu tinha uma relação muito aberta com eles, eles perguntavam o que você acha vai dar certo, se você acha que não, dependendo do tema que a pessoa pegava, que nem o B. , eu estava fazendo um curso e ele achou legal e a gente meio que casou, era sobre trânsito, fizemos o projeto todinho em cima disso, a partir do que eu trouxe e ele trouxe outras ideias, e parou ali, quando ele terminou a gente trabalhou tudo que tinha que trabalhar. Eu aprendi, eu acho que eu melhorei, é o que eu falei para você no começo, muitas vezes a gente faz as coisas no automático, e a residência ela mostra isso para você, que você tem que ter um olhar específico, nem sempre é o que vai dar certo para uma turma que eu tive no ano anterior vai dar certo para essa, e até as atividades , tem gente que tem a atividade pronta, ah , eu sempre dou essa atividade, mas de repente aquela atividade que você sempre faz, não é para aquela sala , eu tenho que adaptar de outra maneira, vou dar um exemplo do jogo da memória, para algumas crianças é fácil, mas para outras crianças, não. O B., ele fez o jogo da memória da família que ficou aqui por muitos anos e a escola inteira usou o tapete sensorial foi o melhor, até hoje ele está dentro da escola. Quando a gente trabalhou o jogo da memória no ano que o B. trouxe, nós tínhamos crianças do integral que já eram da escola há muito tempo, então o desenvolvimento deles no jogo da memória era muito mais rápido, e já teve turma de nos levarmos o jogo e eles não compreenderam a atividade, então você trabalha de uma outra maneira que eles possam estar compreendendo. E isso a gente traz para a nossa prática, e isso nos faz lembrar até na nossa trajetória do começo, porque os estágios normais que se faz nas outras escolas, em que não se faz a aplicação do PAP, você senta no fundo da sala e observa, você não tem uma ação, você não é inserido,

na verdade você está só cumprindo horário e ter que aplicar uma atividade é diferente, eu lembro que, eu não lembro qual foi a residente que falou assim para mim: eles não me escutam. Ela tentava falar e eles falavam todos juntos, mas como que eu faço para eles ficarem quietos, então, eu acho que isso é importante, para o residente, para o professor que está aqui, igual esse mesmo das tintas, teve uma outra atividade que a gente fez também, que a gente ia fazer as cores com corante, e eu não lembro o que eu ia usar que não diluía na água, e as crianças tudo olhando e esperando, e eu não tinha feito o teste antes, que a gente foi trabalhar com as crianças depois de uma formação da B., que ela deu sobre você trabalhar sobre a variação das cores, com as crianças, mas com produtos naturais, e elas mesmas fazendo, eu não lembro o que foi, eu acho que foi açafraão, e não diluía de jeito nenhum, mas porque você tem que fazer o teste antes, e a residência traz isso, muitas vezes o aluno quando vai aplicar o plano de ação dele, quando é alguma coisa assim, ele testa antes, e o professor não faz isso, eu acho que isso para mim, foi essencial, sempre que eu vou mexer com alguma coisa, eu faço o teste antes para ver se dá certo (Flavia).

Então, a sala muda, no meu caso que peguei dois residentes homens, eu tinha criança que chorava, eu lembro que a menina tremia, que ela tinha medo, até eles irem se acostumando com uma outra pessoa na sala, você sente o impacto diferente também né, na sala, mas eu acho que quando você tem um olhar assim, igual eu, falava assim, puxa vida se eu tivesse tido uma residência né, se eu tivesse visto isso antes de eu entrar para a sala de aula, porque todo mundo que entra comete erros, de repente eu não teria cometido esses erros, ou até mesmo a pessoa vê tanto a parte teórica e ela não tem uma noção que muitas vezes é de outra maneira, Eu lembro até mesmo da menina que fez Residência, a P., que fez residência na sala da L. e da J., que ela deu a pintura nas caixas, que meu filho era da sala e meu filho pintou a língua, e ela chorou me pedindo desculpa, ela falou: eu não sabia que eles iriam fazer isso. E isso para ela, eu tenho certeza que foi marcante, um dia quando ela entrar numa sala de aula novamente, que ela for trabalhar pintura, ela já vai saber, “não, eles vão pintar a escola, se eu deixar livremente, eles vão pintar a escola, vão pintar a língua, porque eles querem explorar, então pode ser que ela faça de uma maneira mais organizada, não que ela não vá deixar livre, para a criança escolher a cor que quer e pintar do jeito que quer, mas ela vai fazer de uma outra maneira, vai pegar menos grupos para trabalhar, vai fazer de uma outra maneira,, mas com certeza é marcante, para ela, eu acho que isso é legal para a residência. Eu acho que essa atividade que os residentes fazem é muito legal, pela parte

assim que eles pensam uma atividade própria para o desenvolvimento daquela sala , eu acho que isso é o legal (Flavia).

Teve a proposta na época da coordenadora A., junto com as professoras da universidade a A., a B. e a C., elas num primeiro momento fizeram um trabalho importante. Embora tenha pessoas que pense que vai incomodar, não incomoda. E também, nós fizemos um PAP, em seguida teve umas formações a noite aqui, e nós desenvolvemos um PAP de artes, com a profª B., teve até certificação, acho que avaliado por ela e fizemos em grupo, trabalhamos com as crianças e foi legal, para a gente sentir o que era um PAP, parecia assustador e não é. Eu tive a F. como residente, em 2013 e foi um mês aqui que eu pensei: o que que ela vai fazer que nos estamos trabalhando bem as festas culturais, era mês de junho, embora não façamos festa junina nós estávamos trabalhando a cultura, e ela, o trabalho que ela desenvolveu foi legal, porque ela não interferiu no nosso trabalho, ela fez o trabalho dela em cima do que a gente trabalhou, voltava um pouco para a religiosidade, que ela trabalhou a capelinha de melão e a musica alecrim dourado, mas ela fez bem passo a passo, ela sentou, fez roda de conversa, falou da musica, trouxe a plantinha, cantou, deu para as crianças sentirem o aroma, um monte de coisas, mas sem interferir no trabalho que a gente fez, ela desenvolveu o projeto dela, o PAP. Enquanto nós estávamos com a residente, em todos os momentos nós a apresentamos como professora e também tudo vai da conversa que você faz com as crianças. E sempre reflete na nossa prática, eu não digo que ela interferiu, mas acrescenta porque assim, dentro do que a gente estava trabalhando, era festa da família esse momento, ela trabalhou a parte cultural como se fosse festa junina, mas não foi festa junina, ela fez como um momento daquilo, dos momentos daquilo, tudo a gente consegue trazer para a vida da gente, ou para a prática profissional ou para dizer não, isso eu não quero trabalhar, eu senti um pouco de religiosidade no trabalho dela mas ela não frisou isso, mas a maneira que ela trabalhou eu achei bem interessante, fazer a roda de conversa , tela trouxe o concreto né, ela trouxe a plantinha, depois a gente cultivou a plantinha e até enquanto ela resistiu ficou, então eu acho que é uma outra forma de trabalhar, você trazer o concreto, eu achei muito interessante isso. Quando ela fez a capelinha de melão ela reproduziu a música no concreto. O que eu tinha entendido da residência é que ela chega e interfere para fazer a proposta dela, mas não, ela observou o que a gente estava trabalhando e daí ela falou da para trabalhar isso e isso, ou também , ela pedia algumas dicas para a gente, sem a gente interferir, legal, eu gostei, não achei ruim

não. (Rita)

Quando a residência começou, eu tive um pouco de dificuldade porque a gente não sabia muito qual era a intensão né, eu achava que era para vim vigiar, meio que vigiar, que nem, elas fazem o relatório e tal, você tem que pensa, aí meu Deus, será que eu estou fazendo certo, ela está fazendo o relatório, ela vigiando, ela está olhando, aí você fica com aquela impressão, é de não errar porque você esta meio que ensinando, ela tá ali para te olhar, para te observar e você fica meio assim, aí quando é na parte que elas fazem o PAP é a gente que passa a observar, passa a observar o que ela está fazendo, aí eu vou lá atrás e penso na dificuldade que eu tinha, só que hoje eu penso que para elas estar aqui é uma oportunidade muito grande , porque é o que eu não tive, elas tem. Até na questão de falar se ela está aprovada ou não está aprovada, é difícil, porque é muito pouco tempo, para falar se está aprovada ou não, porque a gente aprende com o dia dia, ou aprendo até hoje, até com elas mesmo a gente aprende, como essa ultima agora que teve, na hora que ela estava fazendo, que ela pegou uma caixinha com algumas coisas, já me veio um monte de coisa na cabeça, eu falei: nossa, eu já não pensei em fazer uma caixinha assim, então eu acho que para a gente também é um aprendizado (Amanda).

Então, sempre acrescenta, que nem eu te falei dessa última da caixinha, ela formou pares, mas ela não simplesmente chamou eles e falou vamos fazer dupla, ela fez uma caixa, ela colocou formas geométricas, ela colocou números e quem pegasse os iguais formavam as duplas, então achei interessante porque eu nunca pensei em fazer isso, eu nunca pensei, então eu acho interessante porque elas fazem umas coisas, muitas vezes sem saber que elas estão fazendo, mas nos ajuda muito. Então, assim, por mais que eles estão para observar, eles também estão interagindo e tem as criticas deles com relação ao nosso trabalho, porque querendo ou não eles estão aprendendo, mas também estão avaliando, não adianta falar que não está, a gente se sente observado, parece que esta avaliando, e esta. Não adianta, mesmo que não seja estagio, se eu for ver a aula de algum professor, querendo ou não, tem coisa que eu faria e tem coisa que eu pensaria, não, isso eu não faria, isso é próprio, e da mesma forma eles, e você esta observando, você está tirando o que é legal para mim, e tira, o que não é bom, porque a gente faz e nem tem essa consciência, mas as vezes quando a gente vê o outro fazendo a gente fala: nossa, esta errado (Amanda).

No primeiro ano eu já tive residente no BI, e a principio a gente não sabia o que realmente era a proposta né, mas depois a professora, ela, se encaixou muito bem na sala, se inseriu muito bem, mostrando o projeto que ela queria desenvolver com as crianças e ela praticamente foi uma quarta professora, porque tinha três né, ela ajudava e quando foi para aplicar as atividades dela estava dentro da proposta da nossa sala, aí ela também deu para dar continuidade. Ela teve também um olhar diferente, que a gente já estava observando na sala, observando que uma criança ela tinha agressividade e era emocional, essa agressividade, e ela resolveu fazer um boneco, que foi o Pitoco. O Pitoco ficou aqui na escola durante dois anos, o Pitoco sentava junto com ele, na roda de conversa, na roda de história, abraçava ele, não só ele, mas todas as crianças, mas o foco era ele porque ele mordida muito as crianças, batia sem motivo aparente, e dessa forma a criança conseguiu se expressar, se sentiu mais acalentado e o boneco já fazia parte da sala, e depois no outro ano a gente também deu continuidade, o Pitoco ficou aqui ainda por mais um tempo, e eu gostei muito dessa primeira residente, ela foi uma parte também, o dia que ela foi embora eu até chorei, porque parecia que estava indo embora uma professora da sala, a gente ainda manteve o contato mas depois se perdeu mas eu gostei muito dessa experiência.

Inclusive nesse mesmo ano as professoras da tarde utilizavam, viam lá o boneco e começaram a utilizar, até era outro nome de tarde, de manhã era Pitoco e de tarde elas também trabalhavam com ele, esse teatro de sombras também, foi trabalhado aqui e foi trabalhado também em outras salas, que as professoras gostaram da ideia, a S. trouxe também umas bolas com chocalho dentro e bastante tempo as meninas do Berçário I usou, e esse livro sensorial também. Depois no ano seguinte eu tive a outra, que já foi no maternal, na sala que estávamos eu e M., ela também, a residente ajudou muito contribuiu com muita coisa, deixou até material dela, eu tenho até hoje alguns CDs e os materiais que ela trouxe até hoje estão comigo, eu uso, e ela também ela trouxe atividades novas, novamente ela tinha um outro olhar sobre o processo da criança, que também a gente acaba mudando também para ver, para trazer, de uma atividade da para trazer outras em cima daquele tema as crianças também gostavam muito dela, até no final do ano as musicas que ela trouxe as crianças cantavam bastante, a gente teve que aprender inglês porque ela ensinou as crianças a cantar inglês, do jeito das crianças mesmo, apesar que as crianças as vezes fala melhor do que o adulto. O que me marcou muito foi a atividade do teatro de sombras, que eu nunca tinha feito na sala com eles, e deu muito certo, ela ensinou a criança a fazer a sombra e as crianças gostavam muito e para eles era mágico, e as vezes ver bem

grandão também, isso para eles foi muito proveitoso (Viviam).

Eu conheci a Residência aqui mesmo, porque até então eu não sabia, sempre vi os estágios nas escolas e não sabia que tinha esse tipo de estágio, eu não sabia que tinha esse tipo de trabalho desenvolvido pela faculdade, porque no estágio é diferente, além delas observarem a gente, elas também podem contribuir porque é diferente, nem sempre o professor está disposto que o colega residente fica na sala de aula, porque olha assim com aquela cara, tipo, está olhando o meu trabalho, tipo, por que você está fazendo isso, então, quando eu comecei a fazer estágio as professoras não gostavam muito não, eu assino o meu estágio elas falavam, mas eu falava : eu quero ver para eu aprender, tem muita coisa que a gente aprende, tem coisa que eu vi que eu não faço na sala de aula, a mesma coisa eu aprendi o que fazer e o que não fazer, a gente aprende coisas boas, porque assim, nós na sala de aula somos como referência, vamos fazer desse jeito que dá certo a gente sempre conversa com elas , tem coisas que a gente faz que tem 100 % de aproveitamento do aluno, tem atividade que a gente faz que não rendeu muito, então cada dia a gente passa uma coisinha para eles para eles assimilar e aprender. Eu tive uma residente e ela desenvolveu a ação pedagógica sobre alimentação saudável, até um tema muito bacana porque a gente já estava trabalhando, alimentação saudável, então para ela como a gente estava trabalhando alimentação saudável não podia incluir leite moça, o planejamento dela foi muito bom, ela desenvolveu, eu até comentei com a Fabiola, como a gente está trabalhando eles tem que trabalhar os alimentos in natura, natural, e a leite moça praticamente tira o sabor dos alimentos, e foi muito bom, para gente eu não tenho o que reclamar não, foi proveitoso mesmo, elas participam, vinham e ajudavam a gente quando precisava, então, eu sempre gostei (Eliza).

Desde o primeiro ano que teve a residência, eu sempre tive residente na sala, todos os anos, não teve nenhum ano que eu não tenha tido, sempre eu tive um excelente relacionamento com os residentes, com a maioria na verdade, mas com alguns a gente, digamos, que teve uma troca maior, do que com outros. Teve uma outra residente, que eu tenho medo de criança de se machucar, então eu evito que fique correndo, eu evito que corra na sala, quer brincar no parque correndo, é uma coisa, mas no corredor tem criança menor, na sala, eu morro de medo, e o PAP dela ela fez que era para exatamente para a criança correr, era para correr na sala, era para correr no corredor, foi muito legal, mas eu fiquei aflita porque

o corredor é comum para todos, eles são do maternal as de repente vem uma turminha do Berçário I, o que esta correndo tudo bem, caiu, levanta, mas e o outro que esta ali desavisado, mas assim , o PAP dela foi super, eu não interferi, foi muito bom, e foi diferente o jeito que ela fez e o jeito que o outro fez, eu acho que ela percebeu isso, porque tanto eu quanto a I., somos mais controladoras né, e eu acho que ela percebeu isso e deixou esse momento para as crianças a vontade, a gente viu que não morreu ninguém. Então também a gente aprende com isso, se você está ali do lado, eles não estão correndo e você vai estar olhando para outra coisa, fazendo outra coisa, você está observando, então mesmo que caia , não vai ser uma coisa tão grave, mas eu só faltava enfartar. Essa ultima residente eu percebi, não só essa, teve uma outra que menos, mas essa eu foi muito assim, fazendo o que ela viu, porque teve outros que faziam totalmente ao contrario do que eles achavam que não estava certo, como o que , isso de correr e de não ter regras, eles fizeram o PAP voltado exatamente ao contrario, claro que perguntaram o que a gente queria trabalhar ou não, mas você percebia a intenção, para mim foi claro, na época quem trabalhava comigo era a I., não sei se ela percebeu isso também, mas para mim foi claro, foi evidente, olha vendo , da para fazer assim. Nessa do caça ao tesouro, ótimo, deu super certo, foi tranquilo, mas esse que foi do K., a gente teve que interferir e em nenhum momento ele interferiu, e as crianças se pegando ali, literalmente, mas essa ultima residente ela fez muito parecido com a nossa prática do dia dia, ela fez, ela cantou a mesma música que a gene canta para iniciar a história, ela iniciou a historia com a música, ela tinha pensado em outra forma de PAP, mas como a gente de alguns problemas de relacionamento de algumas crianças da sala, ela resolveu mudar e fazer de acordo com isso, as relações interpessoais mesmo deles, só que as atividades que ela fez, foi muito parecida com o que a gente já faz, mesmo essa do desenho de desenhar a historia, é, do desenho livre mesmo, assim como a parte dos números, das formas geométricas que é o que a gente sempre esta fazendo, é do dia dia, não só o calendário, mas com os jogos que tem sala e que a gente costuma utilizar com frequência, então ela viu isso e ela fez da mesma forma, então eu percebi muito da gente não como: eu vou fazer ao contrário, mas seguindo o mesmo caminho, até a forma de agir com as crianças foi muito parecida, mas mesmo assim a gente pode aprender bastante com ela, de diferentes formas de aplicar a mesma atividade que a gente já vinha fazendo com relação as formas geométricas e os numerais e trabalhando também essa parte da relação interpessoal, isso a gente não tinha relacionado, a gente trabalhou a matemática bem relacionada com o lúdico mesmo, com brincadeiras,

com gincana, mas não ficando nessa parte interpessoal das relações das crianças, e foi em legal, dele descreverem o amigo, de quem vai falar, quem é o amigo, então foi muito legal, deu para a gente aprender bastante, como ela fez o bastidor, como foi que ela falou? Do desenho? Tem o bastidor, mas tem uma técnica, é de um pintor famoso, ela falou mas agora eu não lembro, mas eu também nunca tinha utilizado, eu já tinha trabalhado diversos materiais com eles, mas eu nunca tinha, não desenhando no celofane, a gente já trabalhou fazendo óculos, mas não desenhando no celofane, essa técnica eu não tinha utilizado ainda, e ficou muito legal, como eu falei no dia da avaliação do PAP, a criança que mais tem problema de concentração, no dia ela ficou muito atenta, e a outra que era o amigo dela que era o par, as vezes perdia a atenção e virava para o outro lado e ela chamava a atenção e falava: olha para mim, falta fazer uma sobancelha e falta fazer a outra, só que ela não, ela está na fase do rabisco, e ela estava tão concentrada fazendo a sobancelha e achando que faltava uma, quando ela mostrou era um monte de risco, ela conseguiu identificar depois que era ela que tinha feito e que ela tinha feito a M., e ela ficou muito atenta, coisa que ela não é, tanto é que várias atividades que a gente faz, ela entende, do primeiro momento ela consegue responder corretamente, mas depois a gente pergunta e ela não sabe mais, a gente sabe que não é que ela não sabe, é que a atenção dela já está em outra coisa e nessa atividade que ela fez ela ficou bem concentrada (Luana).

A Unifesp realizou dois encontros com a B. e o outro com a A., então foi os dois encontros que tiveram, depois eles deixaram se quisesse, disponível para fazer lá na própria Unifesp, para fazer quem se interessasse, podia fazer as aulas e foram os dois. Eu acho que poderia ter continuado mais né, ter contribuído, eu acho que quando começou a residência começou com uma força maior, depois foi perdendo-se a força né, a gente sabe que é o tempo, o tempo delas é curto, mas acho que se perdeu um pouco o processo né, a distancia também que eles não ficaram mais próximos aqui do Pimentas, então eu acho que isso dificultou para elas também. Eu acho que a melhor contribuição foi do primeiro ano, quando a A., a C. e a B. conseguiram fazer a formação com o grupo inteiro, porque o tempo é muito reduzido né, o professor acaba vendo o preceptor nas reuniões só, que é na apresentação e na avaliação do PAP. Fizemos uma formação de artes depois do horário de trabalho, eu achei bem interessante porque contribuiu bastante com o nosso trabalho, e assim foi uma formação aqui, assim eu trabalhava a tarde e não precisava ir para casa, então foi o que facilitou, ser aqui, e foi uma formação que ajudou bastante, que foi referente a desenhos, e

isso nos ajudou bastante nas atividades de sala de aula (Fabiola).

No ano passado a prof B. veio à escola, e fez a formação com a comunidade, nós fizemos a semana da arte, e teve as oficinas e a B., fez uma oficina que todos puderam participar, eu não participei desta oficina, foi feito um trabalho muito bom dentro da escola, acho que foi um dos trabalhos mais bonitos que teve aqui, porém nós erramos em alguma coisa, porque a comunidade não compareceu da maneira que nós esperávamos, não sei se foi porque nós colocamos para fazer inscrição nas oficinas e aí eles sentiram uma pressão, ou obrigação, ou até mesmo, eu conversando com a A. e com a F. que não é cultura das pessoas participar de exposições d arte ou participar de oficinas de arte (Flavia).

Teve alguns que trouxeram novidades, como algumas brincadeiras e musicas que eu não conhecia. Alguns trouxeram brincadeiras, brincadeiras de roda, jogos bem diferentes que a gente não conhecia e adaptamos para a sala. As outras foram ótimas, eu tive uma há três anos atrás, quando eu trabalhei com a J., não me lembro bem do nome dela, eu estava lá na sala 5, e ela participou bastante, interagiu na sala com a gente, e fez umas atividades que foi bem legal, ela participava efetivamente. Como eu falei, tem coisas que elas trazem que acrescenta. Eu vou dar um exemplo da brincadeira da serpente que até o momento ninguém aqui na escola fazia e foi uma das residentes que trouxe e fez a brincadeira, todas nos gostamos, e a maioria das salas hoje faz, foi bem interessante. Nós estamos tendo um olhar diferenciado para a criança, para a educação infantil, e se esse residente traz esse material que a gente já utiliza a maior parte quer dizer então que nos estamos no caminho certo, e mesmo que seja uma prática que nos já utilizamos aqui, sempre vem algo a mais, sempre é utilizado e acrescenta, não é porque você já faz que não acrescenta, acrescenta sim, de fato acrescenta. Eu não sou contra a residência, eu sou a favor, a gente precisou eles precisam, e também sempre traz algo bom e novo para a gente e acrescenta de fato, eu sou a favor (Lucília).

Tem uma coisa que me marca na residência que eu já disse, eu acho bem diferente do estágio. A gente recebe estagiária aqui todo dia. O ano inteiro é recebendo estagiárias novas e o trabalho da residência é muito diferenciado tanto para escola que está recebendo, mas principalmente para o estudante, para quem está vivendo aqui a residência porque eu percebo que elas chegam assim meio acuadas, meio com medo, o que será que eu vou

encontrar pela frente e elas saem daqui, ainda bem, todas às vezes, eu não presenciei ninguém sair daqui pior do que entrou mais triste ou decepcionado, elas sempre saem melhores, felizes, inclusive as duas últimas que estiveram aqui, eu conversei com elas, - E, como é a residência? Mudou, o que mudou para vocês? A menina falou, - Eu me apaixonei pela EJA, eu não conhecia. Depois da residência, ela fez um comentário sobre a gestão que era algo que ela queria. Só que a residência mostrou para ela que não é mais isso, não é mais esse o caminho. Que ela gostou muito da EJA, que ela gostou do fundamental, do infantil nem se fala. E principalmente na escola de educação infantil, eu acho que as pessoas que estão fora tem um outro olhar, aquela coisa, chega aqui e as coisas são diferentes, a questão pedagógica, esse olhar da escola mesmo. Então elas mudam bastante, elas saem daqui muito satisfeitas, pelo menos dessa escola, eu espero que das outras também, mas é isso que eu noto, que a residência muda sim a visão do estudante da escola, o jeito delas lidarem né. Elas vão se formar e vão trabalhar muito mais preparadas (Aline).

Desafios no PRP

A primeira residente não foi muito confortável, não foi uma boa experiência não, eu acredito que ela não estava bem de saúde, e os dias que ela veio, que ela frequentou a sala ela quase não observou, e depois ela falou que estava doente e foi afastada da residência. Mas teve outros que fizeram a ação em cima do que a gente já estava trabalhando, então não contribuiu muito, mas como eu te falei, tem muitas coisas que acabam vindo que a gente já faz, já age assim na prática. A gente percebeu, eu consegui perceber uma diferença muito grande com um residente só, a forma de agir mesmo com as crianças, com relação as regras, a gente teve até um pouco de problema depois para voltar a sala no nosso ritmo, porque a sala acabou pegando o ritmo do período que o residente esteve, pegou o ritmo dele, embora ele tenha aplicado o PAP nos últimos três dias, mas refletiu um mês na forma que, então foi o único (Luana).

Depois eu tive outra residente, mas essa segunda ela não contribuiu muito porque ela não se inseriu, ela não estava inserida no programa, ela faltou muitos dias e quando ela veio ela não observava, não foi uma residente, foi como uma estagiária mesmo (Amanda).

A gente percebeu, eu consegui perceber uma diferença muito grande com um residente só, a forma de agir mesmo com as crianças, com relação às regras, a gente teve até um pouco de problema depois para voltar a sala no nosso ritmo, porque a sala acabou pegando o

ritmo do período que o residente esteve, pegou o ritmo dele, embora ele tenha aplicado o PAP nos últimos três dias, mas refletiu um mês na forma que então foi o único que ter regras, que a criança tem que criar as suas próprias regras, para mim tem que ter regras (Luana).

E eram coisas básicas, eu sempre fiz cantinhos na sala e ele achava um absurdo, ele nunca disse, mas eu percebia pelo olhar dele e pelo PAP que ele fez, ele fez cantinhos também, mas não tinha regras, porque a gente sempre fez os cantos e explicava para as crianças, que eles podiam brincar em qualquer canto, mas que não podia misturar, vamos supor que os brinquedos que estavam nesse canto não podia levar para o outro, era para manter os cantinhos e as crianças durante o PAP dele, literalmente saíram no tapa, a gente evitou o máximo interferir mas teve uma hora que uma das crianças foi com o lápis para cima do outro nós tivemos que interferir, e teve chute de um chutar o outro, foi bem complicado e ele fez já, ele ficou como observador mesmo, e nós tivemos que interferir no PAP dele porque uma criança estava agredindo a outra e ele em nenhum momento ele interferiu, mas não chegou a ser um problema (Luana).

Outras Considerações

O Cortella, ele fala assim, que muitas vezes a pessoa vai fazer a pedagogia pensando que aquela criança é igual ao sobrinho dela, ai meu sobrinho é bonitinho, meu sobrinho é inteligente, então quando você faz a residência você já vai ter uma noção se realmente você vai querer aquilo para a sua vida, você vai pegar crianças com o desenvolvimento muito mais avançado, muitas vezes igual o seu sobrinho, como você vai pegar crianças com uma outra realidade de vida que tem muito mais dificuldade, a criança muitas vezes se comporta de um jeito com a sua família e se comporta de um jeito com outras pessoas, lidar com uma criança é diferente de você lidar com vinte e poucas (Flavia).

Eu acho que tem que abrir a oportunidade para eles, vê como que é a sala de aula, porque muitas vezes, que nem eu falei para a N., hoje o professor de pedagogia está muito despreparado no ensino fundamental o magistério capacitava mais o professor do que a pedagogia hoje, porque é assim, você fala para o professor: como você vai dar divisão para uma criança, eu não sei eu não gosto de matemática, como é que você vai ensinar uma

coisa que você não gosta, então, a pedagogia perdeu a essência do que é ensinar mesmo, porque a teoria é importante, mas a prática também é mais importante ainda, porque você precisa desenvolver essa teoria, a prática o aluno vai aplicar no dia dia e falta muito isso na pedagogia, quando eu fui fazer a Pedagogia a gente não aprendeu nada da prática, a gente só aprendeu a teoria, teoria a gente sabe, e como aplicar isso na prática, então falta , a prática mesmo, como você ensinar essa criança para que ela aprenda, assim, a criança não sabe somar não sabe dividir, parte do concreto, até aqui na educação infantil, a gente estava trabalhando maior e menor, eu peguei duas crianças aqui e falei: o Lucas e o Pedro, quem é maior, quem é menor, então a criança já tem uma noção a gente tá desenvolvendo já matemática, você pode ver, ninguém gosta de matemática, Por que? Porque não sabe, e a base é na educação infantil. Poderia repensar o caso das residentes, sabe por quê? Porque assim, para elas participarem mais, é importante que elas participem mais, para eles aprenderem a realidade da sala de aula, às vezes eles ficam mais o tempo observando, do que fazendo atividade com a criança, não é para tomar o lugar do professor, mas ele vai auxiliando, mais participativo na sala de aula. Seria legal que elas tivessem mais contato com as crianças, poderia ser mais participativo, aprenderia mais (Eliza).

APÊNDICE E – CATEGORIAS DE ANÁLISE

- A escola como espaço promotor de desenvolvimento profissional;
- A contrapartida da UNIFESP com a escola;
- O PRP sob o olhar do professor formador;
- Período de imersão e de realização do PAP.