



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE**

LÍVIA MARIA LINS DE QUEIROZ XAVIER

**O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/PEDAGOGIA/UERN NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: AS SIGNIFICAÇÕES DE UMA PROFESSORA
PRECEPTORA**

**MOSSORÓ/RN
2023**

LÍVIA MARIA LINS DE QUEIROZ XAVIER

**O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/PEDAGOGIA/UERN NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: AS SIGNIFICAÇÕES DE UMA PROFESSORA
PRECEPTORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, na Linha de Pesquisa: Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Antônia Batista Marques.

**MOSSORÓ/RN
2023**

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

**Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

X3p	Xavier, Livia Maria Lins de Queiroz O Programa de Residência Pedagógica/Pedagogia/ UERN na Educação Infantil: as significações de uma professora preceptora. / Livia Maria Lins de Queiroz Xavier. - Mossoró, 2023. 153p. Orientador(a): Profa. Dra. Antônia Batista Marques. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. 1. Programa de Residência Pedagógica. 2. Educação Infantil. 3. Psicologia Sócio-Histórica. 4. Significações. I. Marques, Antônia Batista. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.
-----	--

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

**O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/PEDAGOGIA/UERN NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: AS SIGNIFICAÇÕES DE UMA PROFESSORA
PRECEPTORA**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, na Linha de Pesquisa: Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Antônia Batista Marques (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Prof.^a Dra. Sílvia Maria Costa Barbosa (Examinadora Interna)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte -UERN

Prof. Dr. Fábio Alves Gomes (Examinador Externo)
Universidade do Estado do Amazonas - UEA

Prof.^a Dra. Flávia Spinelli Braga (Suplente Interna)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Prof.^a Dra. Eliana de Sousa Alencar Marques (Suplente Externa)
Universidade Federal do Piauí - UFP

AGRADECIMENTOS

Gostaria de primeiramente agradecer a Deus, pois sem a Sua graça, nada disso poderia ser possível. Gratidão!

Agradecer à minha cunhada, Renata de Almeida e Rebouças, por sempre ter me estimulado a dar continuidade nos meus estudos, acreditando no meu potencial e me fazendo refletir sobre as possibilidades do futuro diante da minha vida profissional acadêmica mais aprofundada. Aquela que não somente me incentivou, mas me inspirou a também fazer parte do processo de seleção do Mestrado em Educação, na mesma época em que eu só tinha sido aprovada na seleção posterior, comemorou de minha aprovação como se fosse sua.

Agradecer ao meu pai, Walter Queiroz Xavier, que sempre acreditou que eu seria capaz de alcançar todos os objetivos que eu traçasse em minha vida. Nunca menosprezou ou questionou atitudes e escolhas da minha vida acadêmica e profissional, me incentivando sempre a concluir o que eu resolvesse iniciar na minha vida. E no mestrado, não foi diferente, comemorou junto a mim e novamente me deu o apoio necessário quando tive que optar por abandonar meu trabalho para continuar os meus estudos.

Agradecer ao meu namorado, Valmir Lins de Sousa Junior, que por mais um ciclo esteve ao meu lado, me dando todo apoio, principalmente emocional que tanto precisei durante esse percurso. Foi meu ombro amigo nos choros de fadiga, o carona de viagens à UERN, o companheiro de corpo presente durante minhas escritas, o colo durante o meu cansaço e o porto seguro diante dos meus anseios e inseguranças.

Agradecer à minha mãe, Luciana de Sousa Lins, que mesmo distante, sempre se fez presente em minha vida. E que a partir de sábias palavras, me incentivou a dar continuidade nas minhas escritas e acreditar que eu seria capaz de concluir mais um ciclo. Grata pelas orações que fez ao nosso Deus -quais sei que não foram poucas- e que pela sua fé, me alcançou.

Agradecer à Ana Camila Holanda Regalado de Queiroz, aos meus irmãos e demais familiares que estiveram sempre presentes acompanhando cada momento vivenciado durante esse ciclo do mestrado, torcendo por mim e compreendendo todas as vezes que precisei me ausentar em suas presenças para me dedicar a esta pesquisa.

À minha orientadora Dra. Antônia Batistas Marques, por primeiramente ter confiado no meu desenvolvimento pessoal e acadêmico, mesmo eu sendo muito nova.

Por todas as orientações precisas a respeito da pesquisa, pela dedicação e afeto durante esses momentos de aprendizados e ensinamentos. Pelo apoio que me deu quando desacreditei ser possível concluir este ciclo. Obrigada pelas conversas e as relações que constituímos.

Agradeço aos professores Dra. Sílvia Maria Costa Barbosa, Dr. Fábio Alves Gomes, Dra. Flávia Spinelli Braga e Dra. Eliana de Sousa Alencar Marques, por terem aceitado o nosso convite em participar da nossa banca examinadora e por ter contribuído de forma sublime com a nossa pesquisa, diante de toda experiência que vos têm.

Agradecimento aos professores do POSEDUC pela oportunidade de vivenciar momentos significativos durante as disciplinas ministradas repletas de ensinamentos e reflexões a partir de mediações nos diálogos e nas atividades propostas.

À Unidade de Educação Infantil e à professora preceptora da pesquisa, Ana (nome fictício), em contribuir para a realização desta pesquisa por meio da sua colaboração e paciência em participar da entrevista reflexiva.

Por fim, mas não menos importante, às colegas Larissa, Tânia, Suerda e Zenaide pelos momentos de partilha de conhecimentos, estudos e reflexões a respeito do método utilizado em nossas pesquisas, pelas discussões de textos e trabalhos acadêmicos durante o POSEDUC, de ajudas quando necessário e pelas palavras de apoio e incentivo diante as dificuldades que encontramos no caminho.

O homem se define no mundo objetivo não somente em pensamento, senão com todos os sentidos [...]. Sentidos que se afirmam como forças essenciais humanas [...]. Não só os cinco sentidos, mas os sentidos espirituais (amor, vontade...) (MARX, 2004, p. 110).

RESUMO

Este trabalho dissertativo está vinculado à linha de pesquisa “Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (POSEDUC). O estudo teve por objetivo apreender as significações de uma professora preceptora da Educação Infantil acerca do Programa de Residência Pedagógica - PRP/Pedagogia da UERN. A pergunta de partida da pesquisa foi: quais as significações produzidas por uma professora preceptora da Educação Infantil acerca do Programa de Residência Pedagógica/Pedagogia da UERN? O *lócus* é o Programa de Residência Pedagógica – PRP, subprojeto: Pedagogia, Campus Central da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, vivenciado em uma Unidade de Educação Infantil - UEI do Município de Mossoró/RN, tendo como colaboradora a professora preceptora do referido programa. A pesquisa teve como referencial teórico-metodológico os pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica de Lev Semenovitch Vigotski e colaboradores como Alexander Romanovich Luria e Alexei Nikolaievich Leontiev. A gênese dessa Psicologia está alinhada ao Materialismo Histórico-Dialético, desenvolvido por Marx. Seleccionamos algumas categorias de análise para nos aproximar das zonas de sentidos da colaboradora, a saber: Totalidade, Historicidade, Mediação, Atividade, Pensamento e Linguagem e Sentidos e Significados. Utilizamos como procedimento de produção das informações, a revisão bibliográfica e documental sobre o Programa de Residência Pedagógica e a Entrevista Reflexiva. A análise e interpretação das informações foi realizada através da proposta dos Núcleos de Significação de Aguiar e Ozella e de Aguiar, Soares e Machado. O resultado da análise e interpretação está sintetizada em três núcleos de significação: O PRP: vivências partilhadas entre universidade e escola; A organização do PRP favorece aprendizagens e desenvolvimento para os residentes; Ações desenvolvidas pelos residentes fizeram diferença na Educação Infantil. A pesquisa tem como relevância e contribuições as discussões acerca das significações de uma preceptora da Educação Infantil sobre o Programa de Residência Pedagógica/Pedagogia, qual foi possível apreender quatro zonas de sentidos, o que consideramos os achados da pesquisa, sendo eles: 1) A parceria entre universidade e escola contribuiu para a formação inicial e continuada dos envolvidos no programa; 2) A organização do PRP é diferente da organização do estágio supervisionado, isso favoreceu o processo de aprendizagem e desenvolvimento, e contribuir para a tomada de decisão dos residentes em relação à escolha da etapa de ensino que queira lecionar; 3) Os residentes foram fundamentais durante o ensino remoto, tinham mais conhecimentos tecnológicos; e 4) As atividades desenvolvidas pelos residentes, afetou vários segmentos da escola. Esperamos que os achados desta pesquisa possam contribuir para o desdobramento de estudos sobre: a) maior visibilidade acerca dos resultados sobre o Programa de Residência Pedagógica, para que provoque o interesse de aumentarem o número de alunos e de escolas parceiras; b) possibilidade de modificações na proposta do componente curricular Estágio Supervisionado em relação à organização da carga horária; c) desenvolvimento de mais atividades nas áreas tecnológicas como formação continuada para professores, entre outros.

Palavras-chave: Programa de Residência Pedagógica; Educação Infantil; Psicologia Sócio-Histórica; Significações.

ABSTRACT

This work is linked to the Research Line “Human Formation and Teacher Professional” Development of the Graduate Program in Education at the State University of Rio Grande do Norte (POSEDUC). It aimed to learn about the meanings of a preceptor teacher of Kindergarten Education about the Pedagogical Residency Program - PRP/Pedagogy at UERN. The starting question of the research was: what are the meanings produced by a preceptor teacher of Kindergarten Education about the Pedagogical/Pedagogy Residency Program at UERN? The locus is the Pedagogical Residency Program – PRP, subproject: Pedagogy, Central Campus of the State University of Rio Grande do Norte – UERN, experienced in an Kindergarten Education Unit – UEI in the Municipality of Mossoró/RN, with the teacher preceptor of the mentioned program. The research had as a theoretical-methodological framework the assumptions of Socio-Historical Psychology by Lev Semenovitch Vygotsky and collaborators such as Alexander Romanovich Luria and Alexei Nikolaievich Leontiev. The genesis of this Psychology is aligned with the Historical-Dialectic Materialism, developed by Marx. We selected some categories of analysis to approach the collaborator's zones of senses, namely: Totality, Historicity, Mediation, Activity, Thought and Language and Senses and Meanings. As a procedure for producing information, we used a bibliographical and documental review on the Pedagogical Residency Program and the Reflective Interview. The analysis and interpretation of the information was carried out through the proposal of the core meanings by Aguiar and Ozella and by Aguiar, Soares and Machado. The result of the analysis and interpretation is summarized in three core meanings: The PRP: experiences shared between university and school; The organization of the PRP favors learning and development for residents; Actions developed by residents made a difference in Kindergarten Education. The research has as relevance and contributions the discussions about the meanings of an Kindergarten Education preceptor on the Pedagogical/Pedagogy Residency Program which made it possible to capture four zones of meaning, which we consider to be those found in the research, namely: 1) The partnership between university and school contributed to the initial and continued training of those involved in the program; 2) The organization of the PRP is different from the organization of the supervised internship, this favors the learning and development process, and contributes to the residents' decision-making regarding the choice of the teaching internship they wish to teach; 3) Residents were fundamental during remote teaching, they had more technological knowledge; and 4) Activities organized by residents affected various segments of the school. We hope that the results of this research can contribute to the development of school studies on: a) greater visibility on the results of the Pedagogical Residency Program, so that they provoke interest in increasing the number of students and partners; b) possibility of modifications to the proposal for the Supervised Internship curricular component in relation to the organization of the workload; c) development of more activities in technological areas such as continuing training for teachers, among others.

Keywords: Pedagogical Residency Program; Child education; Socio-Historical Psychology; Meanings.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

COVID-19 - *Coronavirus Disease* (Doença do Coronavírus)

ENACEI - Encontro Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EPLLE - Exame de Proficiência Leitora em Língua Espanhola

IES - Instituição de Ensino Superior

MEC - Ministério da Educação

MHD - Materialismo Histórico Dialético

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

POSEDUC - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PraLEE - Projeto de Extensão Práticas de Leitura e Escrita

PROEG - Pró-Reitoria de Ensino de Graduação

PRP - Programa de Residência Pedagógica

PSH - Psicologia Sócio-Histórica

RECONEJA - Rede Conversações de Educação de Jovens e Adultos

RN - Rio Grande do Norte

SciELO - Biblioteca Eletrônica Científica Online

SEMANARTE - Semana de Arte da Faculdade de Educação

SENACEM - Seminário Nacional do Ensino Médio

SP - São Paulo

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UEI - Unidade de Educação Infantil

UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

WPP - WhatsApp

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 -	Categorias utilizadas para análise dos sujeitos	41
Figura 02 -	Os momentos da Entrevista Reflexiva	55
Figura 03 -	Representação do movimento da aglutinação dos pré-indicadores em indicadores	61
Figura 04 -	Processo de articulação dos núcleos de significação	63
Figura 05 -	O Movimento da Articulação dos Núcleos de Significação	68
Figura 06 -	Núcleo de Significação 1 - O PRP: vivências partilhadas entre Universidade e Escola	69
Figura 07 -	Núcleo de Significação 2 - A organização do PRP favorece aprendizagens e desenvolvimento para os residentes	78
Figura 08 -	Núcleo de Significação 3 - As ações desenvolvidas pelos residentes fizeram diferença na Educação Infantil	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 -	Periódicos da CAPES (2010 a 2020)	29
Quadro 02 -	Trabalhos que discorrem sobre a Educação Infantil que se relacionam com a pesquisa	32
Quadro 03 –	Recorte do levantamento dos pré-indicadores	60
Quadro 04 –	Exemplo da aglutinação de pré-indicadores em um indicador	62
Quadro 05 –	Recorte da articulação de um Núcleo de Significação	64

SUMÁRIO

SEÇÃO I - ENCONTRO COM O OBJETO DE ESTUDO E CONSTITUIÇÃO COMO PESQUISADORA INICIANTE.....	15
SEÇÃO II - MAPEAMENTO DE PESQUISAS SOBRE O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: EM BUSCA DA ORIGINALIDADE DO ESTUDO.....	27
SEÇÃO III - FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	40
3.1 Considerações sobre o método.....	40
3.2 Concepção de Homem.....	41
3.3 Categorias Metodológicas.....	42
3.3.1 Totalidade.....	43
3.3.2 Historicidade.....	43
3.3.3 Mediação.....	45
3.3.4 Atividade.....	46
3.3.5 Pensamento e Linguagem.....	47
3.3.6 Sentido e Significado.....	47
3.4 Lócus da pesquisa.....	48
3.5 Seleção e caracterização das colaboradoras da pesquisa.....	48
3.6 Procedimentos para a produção, análise e interpretação das informações.....	52
3.6.1 Análise Documental.....	53
3.6.2 Entrevista Reflexiva.....	54
3.7 Núcleos de Significação.....	58
3.8 Levantamento dos Pré-Indicadores.....	59
3.9 Aglutinação dos Pré-Indicadores em Indicadores.....	60
3.10 Articulação dos Núcleos de Significação.....	63
SEÇÃO IV - O MOVIMENTO ANALÍTICO INTERPRETATIVO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO.....	67
4.1 Núcleo 1 - O PRP: vivências partilhadas entre Universidade e Escola.....	69
4.1.1 Indicador 1: O PRP era novo: Aprendi muito com as próprias meninas.....	70
4.1.2 Indicador 2: Universidade dentro da escola e a escola universidade.....	73

4.1.3 Indicador 3: Laboratório para troca de conhecimentos entre os envolvidos do PRP.....	75
4.2 Núcleo 2 - A organização do PRP favorece aprendizagens e desenvolvimento para os residentes.....	77
4.2.1 Indicador 1: Turma muito boa, preparada e tinham inovações.....	78
4.2.2 Indicador 2: Tempo na escola faz diferença entre estagiários e residentes.....	80
4.2.3 Indicador 3: A dinâmica do trabalho remoto: um terror, os residentes ajudaram na parte tecnológica.....	83
4.3 Núcleo 3 - As ações desenvolvidas pelos residentes fizeram diferença na Educação Infantil.....	87
4.3.1 Indicador 1: Assumiam a regência, planejavam aulas, elaboraram projeto.....	88
4.3.2 Indicador 2: Residentes fizeram o que era para ser feito: professores, pais e crianças amaram o residência.....	91
4.3.3 Indicador 3: Os residentes fazem falta: a gente quer de volta.....	93
SEÇÃO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS: SEI QUE POSSO IR MAIS ALÉM.....	97
REFERÊNCIAS.....	103
APÊNDICES.....	108

SEÇÃO I - ENCONTRO COM O OBJETO DE ESTUDO E CONSTITUIÇÃO COMO PESQUISADORA INICIANTE

O ser humano é constituído e constituinte mutualmente mediatizado na relação que estabelece com o outro, consigo mesmo e com o mundo. Esta seção tem por objetivo explicar sobre o caminho até o encontro e definição pela temática do Programa de Residência Pedagógica – PRP/Pedagogia na Educação Infantil, bem como sobre o processo de minha¹ constituição como pesquisadora iniciante, explicitando as mediações que ocorrem nesse processo de modo a situar o leitor. Para isso, fizemos um relato reflexivo sobre a historicidade referente à minha trajetória pessoal, escolar e meu percurso acadêmico, bem como os elementos essenciais da pesquisa.

¹ É importante esclarecer que, durante essa seção, alterno entre a 1ª pessoa do singular, para explicar sobre o caminho percorrido ao encontro do nosso objeto de estudo e as afetações que mediaram na minha constituição como pesquisadora.

Tomamos como base o Materialismo Histórico Dialético - MHD e a algumas categorias da linha teórico-metodológica da Psicologia Sócio-Histórica - PSH como: Totalidade, Historicidade, Mediação, Atividade, Pensamento e Linguagem e Sentidos e Significados. Durante a pesquisa e no desenvolvimento das atividades que me foram atribuídas nesse processo, foi possível analisar as relações entre a minha historicidade e o objeto de estudo, qual seja: as significações de uma professora preceptora acerca do Programa de Residência Pedagógica - PRP/Pedagogia na Educação Infantil da UERN.

No decorrer da escrita sobre minha trajetória foram destacadas afetações que mediarão meu interesse por ser pesquisadora e o caminho que foi percorrido até a escolha do objeto de pesquisa em questão, cujo objetivo foi apreender as significações de uma professora preceptora da Educação Infantil acerca do Programa de Residência Pedagógica - PRP/Pedagogia da UERN. Nascida e residente até hoje na cidade de Mossoró do Estado do Rio Grande do Norte, filha adotada de pais divorciados desde a infância e irmã de dois mais velhos por parte de pai e mãe, e dois mais novos por parte de pai. Quando criança, eu era muito comunicativa, gostava de me expressar através da linguagem oral, mas, devido a uma cena de trauma na infância, essa comunicação foi reprimida. Precisei da ajuda de especialistas, para através das terapias, voltar a falar com tanto desprendimento, o que é tão importante para nos constituirmos como sujeito nessa fase da vida. Muito curiosa, sonhadora, inquieta, buscava aprender sobre tudo, pesquisar na internet tudo que eu não sabia, principalmente do meio tecnológico. Conseguir ajudar alguém de alguma forma era sempre o meu maior prazer.

Durante toda Educação Básica, tive a oportunidade de estudar em escola privada, colégio tradicionalmente renomado da cidade de Mossoró. Era considerada uma boa aluna, mas que sempre gostou muito de conversas. Tive notas excelentes até concluir os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, antigo Ensino Fundamental Menor. Ao iniciar os Anos Finais do Ensino Fundamental, comecei a conhecer novas pessoas na escola, novas amizades surgiram, paixões foram despertadas e eu, em plena adolescência, acreditei que deveria aproveitar o momento, deixando a preocupação pelos estudos de lado, tinha somente comigo a obrigação de ser aprovada no final do ano para que a intimidação do meu pai em me colocar em escola pública caso fosse reprovada, não se concretizasse, o que se estendeu até o Ensino Médio.

Durante o Ensino Médio, acreditava que só retomaria o desejo de ser estudiosa após concluir meus estudos escolares, com a pretensão de sair da escola e me dedicar na entrada em um cursinho preparatório ou na universidade no curso de minha escolha. Ao

concluir o Ensino Médio, foi chegado o momento da prova que resultaria minha possível entrada em uma universidade pública, o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM.

Quando me submeti ao ENEM, a partir da realidade a qual eu estava inserida, considero ser, a primeira vez que eu estaria participando do exame, ser uma pessoa um pouco ansiosa e principalmente por não ter aproveitado meus estudos dos Anos Finais ao Ensino Médio. Isso resultou em inúmeras contradições, tomei consciência de que conseguiria ser aprovada, busquei iniciar o cursinho preparatório para tentar novamente no ano posterior.

A entrada no cursinho preparatório foi o momento crucial para minha dedicação, de fato, aos estudos, me dediquei bastante por meses, para conseguir aprovação no curso de Psicologia na universidade pública de Natal, já que em Mossoró ainda não dispunha do curso e meu pai não conseguiria arcar com as despesas de uma universidade particular, quanto mais em outra cidade.

Perante minha preparação e dedicação no cursinho, aguardava as notas finais do ENEM para saber o resultado. Conversava muito com familiares e amigos sobre a escolha do curso em Psicologia, retratando minha vontade de ajudar e colaborar especificamente com o público infantil, pois sempre fui muito elogiada durante minha vida por ajudar a cuidar dos meus dois irmãos mais novos e por saber lidar com as crianças que ficavam próximas a mim. Em meio a uma dessas conversas, meu pai me aconselhou a cursar Pedagogia, já que compreendia que eu gostaria de trabalhar e ajudar o público infantil, mesmo que inicialmente ele achava que eu me interessaria por engenharia, porque gostava muito de desenho, pintura e organização.

Como eu nunca havia considerado a possibilidade do curso de Pedagogia, pesquisei mais a respeito. Busquei informações do curso na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN de Mossoró, analisei as possibilidades que essa área tinha a me oferecer, tentando me identificar com o trabalho e acabei me interessando e selecionando Pedagogia como minha opção de curso no ENEM, qual fui aprovada na segunda chamada. Parei meus estudos no cursinho e iniciei a minha graduação de Licenciatura em Pedagogia na UERN no ano de 2016.

Ao iniciar a graduação em Pedagogia na UERN, fui me constituindo e à medida que compreendia mais do papel profissional a ser exercido e seus objetivos, fui percebendo que havia feito a escolha correta de curso, mas, como qualquer outro discente de licenciatura, já estava ansiosa para dar aula, ter o contato direto com a escola.

Desde o primeiro período do curso os docentes da universidade enfatizavam o tripé de ensino, pesquisa e extensão, incentivando os discentes a participarem dos grupos de pesquisas, nos dizendo para não perder a oportunidade que os programas formativos têm a nos oferecer e para desfrutar da universidade em sua totalidade, agarrando todas as chances que ela oferece. Com preocupação de não conseguir lidar com toda a demanda da faculdade, preferi esperar o segundo período do curso e conhecer mais sobre esses programas, porém, o tempo foi passando e não obtive interesse pelos programas ofertados.

Quando cursava o sexto período, foi lançado o Edital n. 007/2019 – PROEG (Aditivo ao Edital 079/2018-PROEG) de seleção para o Programa de Residência Pedagógica – PRP. De acordo com esse edital, o programa é constituído através de núcleos, composto pelas modalidades: residente bolsista e voluntário, coordenador institucional, docente orientador e preceptor.

O Programa de Residência Pedagógica é uma Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação - MEC que objetiva construir estratégias interdisciplinares entre os diversos subprojetos, para promover a interação entre a escola e universidade, com o intuito de fortalecer a formação docente. O período de imersão, que é uma das etapas do projeto, visa a realização de diagnósticos que forneçam às equipes de bolsistas conhecer a dinâmica de funcionamento das instituições de ensino para refletir sobre os aspectos estruturais, administrativos, legais, didáticos e pedagógicos da instituição, principalmente, sobre as concepções e práticas docentes dos/as professores/as de cada área de ensino, especialmente das preceptoras integrantes de cada subprojeto.

Podem participar do projeto alunos/as da graduação na condição de bolsistas e residentes voluntários das licenciaturas, professores da Educação Básica (bolsistas) e do ensino superior (bolsistas e voluntários). O Programa de Residência Pedagógica configura-se como um programa que tem por objetivos, segundo a CAPES (2018, p. 1),

1. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
2. Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;

3. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;
4. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Assim, a participação dos graduandos no Programa de Residência Pedagógica, especificamente na Educação Infantil, pode vir a proporcionar momentos ímpares na constituição pessoal e profissional dos sujeitos envolvidos, ressignificando saberes e atribuindo significações em suas vivências.

Por ser um novo programa na faculdade de educação tive receio em participar, então resolvi esperar formar a primeira turma, para que eu pudesse conhecer e após as primeiras exposições e participação de colegas da minha turma, obtive o interesse em participar e experienciar esse programa formativo. Fui participar na esperança que ele pudesse me ajudar na formação profissional e pessoal, visto que eu já estava perto de finalizar o curso e sentia a necessidade de experiências e novas vivências dentro do âmbito educacional.

Fui selecionada para participar do programa (Edital n. 007/2019 – PROEG (Aditivo ao Edital 079/2018-PROEG) na modalidade residente voluntária, pois no momento as bolsas designadas ao PRP estavam ocupadas. O PRP além de oferecer o contato que eu tanto queria com a escola e experiências dentro do âmbito escolar, possibilitou muito o estudo em diversas temáticas sobre a Educação Básica de ensino. Havia muitas rodas de conversa na universidade para que pudéssemos compartilhar as experiências, questionar e aprender cada vez mais, nos constituindo em um processo de desenvolvimento profissional e pessoal, singular de cada sujeito, como bem reafirma Freitas (2021, p. 129):

Foi revelado também que a dinâmica do PRP no que se refere aos encontros semanais e com outros programas formativos foram significativos para desenvolver ações na escola, bem como para ampliar os saberes, conhecimentos e atitudes do fazer docente as egressas destacam a potência positiva desses encontros para as suas práticas profissionais, portanto, os conhecimentos construídos durante o PRP incidem nas vivências profissionais das egressas.

Todos esses momentos vivenciados no PRP possibilitaram a escrita de artigos e resumos expandidos para serem publicados e apresentados em eventos, momentos que

tive verdadeiras experiências com a escrita de artigos científicos, incentivados pelos docentes do programa, qual nos orientavam cada vez mais a pesquisar, escrever e se desenvolver no meio científico. Dessa experiência, embora que naquela época eu não tivesse consciência, foi um momento que contribuiu significativamente para/com minha constituição como pesquisadora e inserção ao mestrado, especificamente no Programa de Pós-Graduação em Educação - POSEDUC a nível *strictu sensu*.

Concomitante a tudo isso, decidi iniciar a pesquisa e escrita do meu Trabalho de Conclusão de Curso - TCC sobre o estágio, em busca de analisar as implicações formativas do Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia da UERN a partir de produções monográficas dos estudantes; minha preocupação era não conseguir concluir a pesquisa a tempo, principalmente pelo fato de iniciar no PRP, além das disciplinas presentes na grade curricular do curso. No oitavo período estava concluindo minha escrita do TCC e finalizando a minha participação no PRP com a entrega de relatórios quando me surgiu a oportunidade de assumir uma sala de aula nos Anos Iniciais, em uma instituição privada de Mossoró.

Antes mesmo de apresentar meu TCC, tive a oportunidade de assumir uma turma de 2º ano dos Anos Iniciais em uma instituição privada da cidade de Mossoró. Uma oportunidade que eu não esperava conseguir antes de concluir meu curso, visto que ainda não tinha diploma, mas pude perceber que as experiências vividas durante o PRP ajudaram e me sentir mais preparada para lecionar. Mesmo que minha participação no programa fosse diretamente a uma Unidade de Educação Infantil - UEI, havia outros residentes que compartilhavam de suas experiências nos Anos Iniciais e Finais, o que me aproximou mais desse nível de ensino.

Após a conclusão de curso em 2020 e apresentação do TCC, fiquei dedicada apenas ao meu trabalho. Mesmo gostando da oportunidade e experiência que estava vivenciando no emprego, tinha por mim, que deveria dar continuidade aos meus estudos, inclusive, colegas do trabalho me incentivavam a dar continuidade. Dessa forma, resolvi me inscrever pela primeira vez na seleção do Mestrado em Educação, a partir do Edital n. 12/2020 - POSEDUC/UERN, qual fui aprovada e pela necessidade de me dedicar aos estudos, deixei o trabalho e priorizei minha formação.

Hoje, como aluna regular do mestrado e a partir de muitas leituras e estudos a respeito da Psicologia Sócio-Histórica - PSH, ao relembrar essas experiências, consigo enxergá-las de modo mais reflexivo, percebendo as afetações mediante à minha constituição a partir do momento em que consigo perceber a minha historicidade em sua

totalidade. Com o auxílio da escrita de um diário de pesquisa² nesse processo da pós-graduação, dispus de uma formação autoral, constituindo significações durante a escrita e da releitura, percebendo-me como sujeito ativo e passivo de investigação de maneira individual e coletivamente.

Após esse relato reflexivo sobre um pouco da minha historicidade, de relatos pessoais, escolares e acadêmicos e as afetações produzidas pelas mediações referentes ao processo de constituição para me tornar pesquisadora, me dedico agora a situar o leitor acerca dos elementos essenciais do estudo: a origem do problema da pesquisa, novamente o objetivo, o referencial teórico-metodológico adotado, a relevância da pesquisa, os procedimentos de produção, análise e interpretação das informações produzidas pela professora colaboradora, as categorias teórico-metodológicas utilizadas e a estrutura da organização do texto.

O interesse por esse tema emergiu a partir das repercussões que o Programa de Residência Pedagógica - PRP tem conquistado com a formação inicial e continuada de professores e estudantes da UERN e de Instituições de Educação Pública de Mossoró/RN, parceiras do PRP Pedagogia. As pesquisas e projetos realizados nas escolas pelos professores e residentes, coordenados pela preceptora, as publicações divulgando as experiências, conhecimentos e aprendizagens viabilizadas pelo programa, demonstram o seu potencial na formação dos estudantes para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais, onde alguns professores das escolas de Educação Básica concedem a sua sala de aula e acompanham os residentes nas atividades desenvolvidas. Isso nos instiga a investigar e questionar que possíveis significações a professora preceptora constitui acerca do Programa de Residência Pedagógica do Curso de Pedagogia da UERN na Educação Infantil.

Ainda como estudante do Curso de Pedagogia da UERN, pude conhecer a proposta e objetivos do programa, na condição de residente voluntária, além de discutir diversas temáticas a respeito da Educação Básica de ensino, ressignificando saberes e vivenciando momentos ímpares que me foram proporcionados. Sobretudo, pude conhecer melhor a etapa inicial da Educação Básica, a Educação Infantil. Esse nível de ensino que é tão importante, cheias de especificidades. Aprofundei os conhecimentos sobre o trabalho lúdico, os direitos de aprendizagens das crianças, as áreas de conhecimentos e

² É um instrumento utilizado pelo pesquisador para escrita de situações vivenciadas durante o processo de sua pesquisa, com impressões, sentimentos, percepções e indagações a respeito de temáticas diversificadas de estudo.

pude viver experiências significativas para a minha formação docente, tudo isso ao atuar na área de Educação Infantil.

Durante os estudos e participação no PRP, observei que programa formativo é significativo para os estudantes em sua formação inicial docente. Com base na Portaria n. 259/2019, de 17 de dezembro de 2019, o programa tem por finalidade proporcionar aos discentes dos cursos de licenciatura a experiência de regência em sala de aula a partir da segunda metade do curso, em escolas públicas de Educação Básica, acompanhados pelo professor da escola. Possibilita a imersão dos graduandos, que participam do programa, na instituição de ensino básico, para conhecer e vivenciar seus processos formativos, se aproximando da instituição, planejando com as professoras da escola e acompanhando a aprendizagem e desenvolvimentos dos alunos da Educação Básica.

Percebemos, a partir de uma pesquisa na página dos Programas Formativos da UERN, que no PRP, o Subprojeto Pedagogia do Campus Central, é o único com instituição parceira uma Unidade de Educação Infantil, demonstrando, assim que, até o momento, o curso de Pedagogia do Campus Central tem privilegiado este nível de ensino.

A partir das relações com os outros, mediações constituídas e da oportunidade de participar do PRP, na modalidade de residente voluntária, foi possível perceber a contribuição do programa na compreensão da realidade a qual estava inserida, fazendo com que os residentes tenham sua visão de realidade educacional mais complexa, faz-nos enxergar com outros olhos esse processo que é tão relevante para o desenvolvimento humano e certamente o programa terá contribuído significativamente na construção do ser docente, devendo está em constante formação perante as novidades de sua profissão.

O PRP não pode propiciar uma aquisição de conhecimento apenas para os residentes participantes, mas para todos dos núcleos existentes. O programa é uma oportunidade de aprendizado para todos os envolvidos nesse processo, a partir do momento de abertura de discussões sobre temáticas relevantes sobre a educação, documentos voltados para a educação, planos de aula e ações realizadas e vivenciadas em conjunto, todos refletem sobre as experiências compartilhadas, ressignificam seus conceitos e saberes e atribuem significações diferentes.

Os graduandos de Pedagogia têm a oportunidade de participar desse programa formativo ainda em sua graduação visto que os objetivos propostos pelo Curso de Pedagogia da UERN e Programa de Residência Pedagógica estão em conformidade no que se refere ao desenvolvimento profissional dos sujeitos.

O Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, campus central, tem por objetivo formar pedagogos para atuarem na docência da Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e na gestão dos processos educativos em espaços escolares e não escolares, e meios que impliquem o trabalho pedagógico (UERN, 2019). Ou seja, conforme o Projeto Pedagógico do Curso, o licenciado em Pedagogia pela UERN, deve desenvolver habilidades para tratar das demandas da atuação docente, dos desafios postos pela prática educativa em diferentes contextos e da gestão educacional. Nesse contexto, os programas formativos são essenciais à formação inicial dos/as estudantes e continuada dos professores, pois promovem a valorização da formação de graduandos/as e professores/as.

Esse nível de ensino, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e social, pode articulá-los em suas propostas pedagógicas, no sentido de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças (BNCC, 2018). Assim, o professor ao assumir uma turma desse nível, deve articular conhecimentos que deem conta de trabalhar a motricidade, o cognitivo e a fala das crianças nas instituições de educação infantil. Os residentes ao participarem do programa e imergirem na Unidade de Educação Infantil têm a oportunidade de relacionar teorias estudadas e ressignificar suas práticas educativas.

As práticas de ensino são pensadas e elaboradas a serem instruídas de maneiras mais lúdicas, através de brincadeiras e jogos que possuam intencionalidade ao desenvolvimento da criança como no seu processo de aprendizagem, estratégias de ensino para que os alunos mantenham a atenção e o interesse na aula, respeitando, dessa forma, as singularidades de cada criança, de maneira que elas desempenhem um papel ativo e signifiquem os conhecimentos, como ressaltam Oliveira, Xavier e Soares (2020, p. 2). “Assim, entendemos que o programa visa colocar o aluno em contato com a prática docente, em relação com as instituições de ensino, aproximando a formação inicial da escola e promovendo a valorização do professor e da educação pública básica”.

Então, com o apoio imprescindível dos profissionais educadores e colaboradores presentes no programa, os residentes potencializam o discernimento acerca da Educação Infantil, discutem os documentos que abordem a temática, autores que discorram sobre a BNCC que rege a educação, refletem sobre as suas próprias práticas e permaneçam buscando ressignificar as aprendizagens e experiências de vida, como aponta Oliveira, Xavier e Soares (2019, p. 4):

Ter feito parte do programa faz com que as discentes tenham sua visão de realidade educacional mais amadurecida, passando a ver com outros olhos esse processo que é tão importante para o desenvolvimento humano e certamente o programa terá contribuído significativamente na construção do ser docente que se deve estar em constante formação perante as novidades de sua profissão.

Acreditamos que os professores ao colaborarem com os residentes estarão melhorando cada vez mais as suas práticas pedagógicas, aperfeiçoando saberes necessários à educação, sendo capazes de gerar mudanças no contexto educacional e potencializar o processo de ensino e aprendizagem, de modo a favorecer à formação continuada.

Dessa maneira, torna-se impreterível considerar questionamentos a partir da atividade realizada durante o programa como: Por que o Programa Residência Pedagógica é importante? O que a professora preceptora pensa a respeito do programa na educação infantil? Buscamos responder essas questões de modo a refletir sobre as significações da professora preceptora da Educação Infantil acerca do Programa de Residência Pedagógica.

Compreendendo que o Residência Pedagógica é um programa que ocorre dentro da formação inicial docente e possibilita uma formação continuada de professores, é necessário discuti-lo no sentido de ampliar nosso entendimento acerca dessa temática e suas implicações para todas as professoras que aderiram ao programa formativo. Em virtude disso, questiona-se: **quais as significações produzidas por uma professora preceptora da Educação Infantil acerca do Programa de Residência Pedagógica/Pedagogia da UERN?**

Nesse sentido, o nosso objeto corresponde a estudos sobre processos psicológicos de professoras, especificamente as significações sobre Programa de Residência Pedagógica na Educação Infantil e, para isso, definimos como objetivo geral: **apreender as significações de uma professora preceptora da Educação Infantil acerca do Programa de Residência Pedagógica - PRP/Pedagogia da UERN**, tendo como *lócus* o Programa de Residência Pedagógica - PRP, subprojeto: Pedagogia, Campus Central da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, vivenciado em uma Unidade de Educação Infantil - UEI do Município de Mossoró/RN.

A definição do nosso objeto se consolidou após a realização de uma revisão de literatura, a partir das pesquisas feitas no Portal de Periódicos da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, SciELO, Catálogo de Teses e Dissertações e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, no recorte temporal de 2010 a 2020 com o uso de cinco descritores diferentes e seus operadores de busca, sendo eles: “Residência Pedagógica”, “Residência Pedagógica na Educação Infantil”, “Residência Pedagógica no Ensino Infantil”, “Residência Pedagógica *and* Educação Infantil” e “Significações *and* Residência Pedagógica” para as buscas nos bancos de dados.

Para que pudéssemos discutir sobre o PRP em pedagogia e significações de professores especificamente na etapa da educação infantil, utilizamos de filtragens nos três bancos de dados e selecionamos apenas dois (02) trabalhos que foram analisados a partir dos critérios de inclusão, como: trabalhos em língua portuguesa, artigos e dissertações, pesquisas que falam sobre subjetividade e que dão ênfase à Educação Infantil, e os critérios de exclusão: escritas que embora falassem do PRP não era da área de educação, e/ou sobre a Educação Infantil, trabalhos estrangeiros, livros e não se aproximavam do nosso objeto de estudo.

Dessa forma, foi possível constatar que até a data da realização desses levantamentos, não se encontram pesquisas sobre as significações de professoras acerca do Programa de Residência Pedagógica/Pedagogia na Educação Infantil, o que nos instiga a apreender essas significações, embasada numa perspectiva teórico-metodológica da Psicologia Sócio-Histórica, fundamentada no Materialismo Histórico Dialético - MHD.

Nossa pesquisa teve seu referencial teórico-metodológico ancorado na Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski, Luria e Leontiev e no Materialismo Histórico Dialético de Marx e Engels. De acordo com esse referencial, o homem é concebido em seu processo biológico, único, ativo, social, histórico e cultural que é determinado e determinante pelas interações sociais que estabelece com o outro, consigo e com o mundo, sendo assim, um ser inacabado que se constitui e se humaniza nessas relações.

Deste modo, para a contextualização do objeto de pesquisa a as significações de uma professora preceptora acerca do Programa de Residência Pedagógica - PRP/Pedagogia na Educação Infantil da UERN, fizemos uma análise documental.

Para compreensão das significações da professora colaboradora, apresentamos como procedimento da construção das informações, a Entrevista Reflexiva (SZYMANSKI, 2002), considerada como um encontro interpessoal que inclui a subjetividade dos protagonistas, como procedimento de produção das informações.

Utilizamos como procedimento de análise e interpretação das informações, os Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2006; 2013) e (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015) que nos possibilitou uma análise mais profunda para obtermos os resultados.

Utilizamos, ainda, as categorias da Psicologia Sócio-Histórica, que são necessárias para a compreensão do movimento do objeto com o meio, que conforme Aguiar e Machado (2016), permitem a apreensão da materialidade do real, norteando a interpretação, tanto dos fenômenos mais complexos, quanto dos menos complexos.

A partir das mais diversas categorias encontradas, elencamos as que mais se aproximam das propriedades constitutivas do objeto de estudo, sendo elas: historicidade, mediação, atividade, pensamento e linguagem, sentido e significado e totalidade, escolhidas para este trabalho dissertativo com finalidade de compreender as significações de uma professora preceptora da Educação Infantil acerca do Programa de Residência Pedagógica/Pedagogia da UERN, em seu caráter subjetivo/objetivo, logo, os resultados não são quantificáveis. Vale salientar que as categorias estão no objeto, logo, estão constituídas e condensadas no fenômeno o tempo inteiro, não estão isoladas. Sendo que, ao fazermos a análise, colocamos nosso pensamento de acordo com o movimento dialético da matéria, que para melhor descrevê-las, nos utilizamos de uma escrita pouco dialética.

Organizamos a pesquisa em cinco seções:

Seção I- ENCONTRO COM O OBJETO DE ESTUDO E CONSTITUIÇÃO COMO PESQUISADORA INICIANTE: essa seção apresenta a trajetória pessoal, escolar e acadêmica da pesquisadora, evidencia afetações que mediarão o seu interesse para pesquisar sobre o tema, o caminho percorrido até o objeto de estudo, apresenta também elementos essenciais da pesquisa.

Seção II- MAPEAMENTO DE PESQUISAS SOBRE O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: EM BUSCA DA ORIGINALIDADE DO ESTUDO: essa seção explicita o caminho percorrido para o levantamento de produções científicas encontradas sobre o Programa de Residência Pedagógica na Educação Infantil, bem como, reflexões sobre os trabalhos que mais se aproximaram do nosso objeto de pesquisa.

Seção III- FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: essa seção discute sobre os fundamentos teóricos metodológicos da pesquisa, seu contexto (*lócus*, critérios utilizados para a escolha da colaboradora da

pesquisa e sua caracterização), bem como, os procedimentos utilizados para a produção, análise e interpretação das informações.

Seção IV- O MOVIMENTO ANALÍTICO INTERPRETATIVO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO: essa seção apresenta o movimento analítico-interpretativo, intra e inter-núcleos, dos três Núcleos de Significação sistematizados.

Seção V- CONSIDERAÇÕES FINAIS: SEI QUE POSSO IR MAIS ALÉM: essa seção apresenta as nossas considerações do fechamento desse ciclo, nossas afetações acerca do estudo referenciado pela Psicologia Sócio-Histórica, bem como, os achados e os possíveis desdobramentos da pesquisa.

SEÇÃO II - MAPEAMENTO DE PESQUISAS SOBRE O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: EM BUSCA DA ORIGINALIDADE DO ESTUDO

Nesta seção, explicitamos todo caminho percorrido do levantamento de produções científicas encontradas a partir da pesquisa bibliográfica sobre o Programa de Residência Pedagógica na Educação Infantil, seguido por considerações acerca dos trabalhos selecionados.

O desenvolvimento da pesquisa enquanto levantamento de produções científicas foi requisito para obtenção de nota da disciplina obrigatória Pesquisa em Educação disponibilizada no Programa de Pós-Graduação em Educação - POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, mas também serviu para determinar a originalidade deste estudo. Este mapeamento teve por objetivo analisar produções científicas desenvolvidas sobre o Programa de Residência Pedagógica e discutir especificamente no âmbito da Educação Infantil, com ênfase nas significações de professoras, de maneira que se aproximem do objeto de estudo e da nossa pesquisa no mestrado em Educação, identificando o objetivo do programa e suas especificidades nessa primeira etapa da Educação Básica, cheia de cuidados e singularidades. Dessa forma, acreditamos que essa pesquisa do levantamento contribuiu para apresentação da relevância e originalidade do nosso estudo.

Desse modo, foi registrado o processo de levantamento referente aos achados científicos, a partir de um recorte temporal de 2010 a 2020, período do Programa de Residência Pedagógica, definição dos descritores e seus operadores de busca, escolha de bancos de pesquisas, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas, coleta do material de pesquisa, leitura das publicações considerando o título, resumo, linguagem e elaboração das conclusões preliminares a serem discutidas sobre o Programa de Residência Pedagógica na Educação Infantil e as significações de professoras.

Para resultados obtidos desse levantamento, aplicamos alguns critérios de inclusão na seleção das pesquisas, como que fossem artigos e dissertações, com linguagem no português, falassem sobre subjetividade e que dessem ênfase à Educação Infantil. Também foram aplicados os critérios de exclusão, como os de escritas sobre o PRP que não fossem da área de educação e/ou sobre a Educação Infantil, trabalhos estrangeiros, livros e os que não se aproximavam do nosso objeto de estudo.

Este levantamento foi organizado em três etapas, sendo elas: a seleção dos bancos de dados; descrição dos critérios para as buscas avançadas em cada banco de dados; e a realização de leituras mais detalhada dos trabalhos, para chegar ao número final de pesquisas selecionadas. Ao final das três etapas, foi feito o diálogo com os trabalhos encontrados que se aproximaram do nosso objeto de estudo.

Na primeira etapa, selecionamos os bancos de dados, sendo eles o Portal Periódicos da CAPES, SciELO e Catálogo de Teses e Dissertações. Selecionamos cinco descritores e seus operadores de busca, sendo eles: “Residência Pedagógica”, “Residência Pedagógica na Educação Infantil”, “Residência Pedagógica no Ensino Infantil”, “Residência Pedagógica *and* Educação Infantil” e “Significações *and* Residência Pedagógica” para as buscas nos bancos de dados. É importante ressaltar que de acordo com as plataformas utilizadas, só aparecem trabalhos no Brasil a partir de 2017.

Na segunda etapa, nas buscas avançadas em cada banco de dados, além do recorte temporal e dos descritores definidos, consideramos também o título, assunto, linguagem no português, além dos resumos dos trabalhos científicos para seleção das pesquisas futuras de análise.

Iniciamos nossas buscas no Portal de Periódicos CAPES, buscando pelos cinco descritores já mencionados, sempre no recorte temporal de 2010 a 2020. Mas, antes que pudéssemos fazer uma pesquisa mais avançada, procuramos as buscas de forma ampla, para podermos ter uma noção inicial do que poderíamos encontrar em cunho quantitativo. Obtivemos uma grande quantidade de trabalhos no descritor “Residência Pedagógica”, um total de seiscentos e noventa (690), mas como estávamos à procura de pesquisas mais específicas, começamos a fazer filtragens que se encaixassem com o nosso tema, levando em consideração o recorte temporal, título, assunto e linguagem.

Com a busca avançada pelo descritor “Residência Pedagógica” filtrando por título *or* assunto, linguagem e recorte temporal, encontramos um total de dezessete (17) trabalhos. Mesmo com as filtragens, algumas escritas ainda não estavam de acordo com a nossa perspectiva de busca sobre a residência pedagógica. Sendo assim, desses dezessete (17), selecionamos dois (02) e ao tentar visualizar outro, não conseguimos ter acesso ao site. Desse modo, selecionamos dois (02) trabalhos a serem posteriormente analisados.

Com o descritor “Residência Pedagógica na Educação Infantil”, seguindo a mesma filtagem de título *or* assunto, linguagem e recorte temporal, não foi encontrado nenhum resultado. O que não se diferenciou do descritor “Residência Pedagógica no

Ensino Infantil” que mesmo com as mesmas filtrações, no título *ou* assunto, linguagem e recorte temporal, também não foi encontrado nenhum resultado de trabalho.

Ao passarmos para a busca avançada com o uso do *and*, selecionando encontrar em qualquer espaço, ou seja, não mais somente em título ou assunto, procuramos primeiro pelo descritor “Residência Pedagógica *and* Educação Infantil”, filtração de linguagem e recorte temporal, mas incluímos agora a exclusão de livros, totalizando os resultados em dez (10), onde os únicos dois (02) possíveis trabalhos propícios à contribuição da pesquisa referente à residência pedagógica na Educação Infantil não se conseguiu acesso.

Ainda com o uso da busca avançada do *and* em qualquer espaço, buscamos por “Significações *and* Residência Pedagógica”, filtração de linguagem e recorte temporal, totalizamos um total de oito (08) resultados, nos quais seis (06) eram livros e os outros dois (02) não estavam de acordo com a residência pedagógica na Educação Infantil e significações de professores.

Sendo assim, concluímos que com o total de busca no Periódicos da CAPES, de recorte temporal entre 2010 a 2020, foram selecionados dois (02) trabalhos para futura análise de construção e contribuição da pesquisa sobre os processos psicológicos de professores a respeito do programa de residência, conforme mostra o quadro 01 que expõe o total de trabalhos, a quantidade de links não acessíveis e a quantidade de trabalhos selecionados abaixo.

Quadro 01 - Periódicos da CAPES (2010 a 2020)

DESCRIPTORES	TOTAL	LINKS NÃO ACESSÍVEIS	SELECIONADOS
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	17	01	02
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	0	0	0
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO ENSINO INFANTIL	0	0	0
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA AND EDUCAÇÃO INFANTIL	10	02	0
SIGNIFICAÇÕES AND RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	08	0	0

Fonte: Produzido pela pesquisadora a partir do portal CAPES.

Após selecionar e fazer levantamento do Periódicos da CAPES, demos continuidade agora às nossas buscas de pesquisas na SciELO, buscando também pelos

mesmos cinco descritores, sempre na perspectiva do recorte temporal de 2010 a 2020 e com filtrações conforme a necessidade.

Ao pesquisar apenas as palavras “Residência Pedagógica” de modo a qualquer índice, tivemos um total de vinte e três (23) resultados. Uma quantidade boa para seleção de futuras análises, devido a essa quantidade, não foi preciso fazer muita filtração, apenas do ano de 2010 a 2020, resultando então em vinte (20) trabalhos. Dessa forma, a partir das leituras de resumos e palavras-chave, selecionamos apenas uma (01) pesquisa, que continha a residência pedagógica na docência, ainda a ser analisado posteriormente conforme o objeto do estudo.

Com os descritores “Residência Pedagógica na Educação Infantil” e “Residência Pedagógica no Ensino Infantil”, não foi encontrado nenhum resultado. Assim também com o uso do *and* pelos descritores “Residência Pedagógica *and* Educação Infantil” e “Significações *and* Residência Pedagógica”, não foi encontrado resultado algum.

Sendo assim, concluímos que com o total de busca na SciELO, de recorte temporal entre 2010 a 2020, foi selecionado apenas um (01) trabalho a ser selecionado para futura análise para construção e contribuição da pesquisa sobre os processos psicológicos de professores acerca da atividade dos residentes.

Após selecionar e fazer o levantamento do Periódicos da CAPES e da SciELO, concluímos que houve pouca quantidade de trabalhos selecionados nos dois bancos de dados, então, optamos por pesquisar em um terceiro banco, agora estaríamos em busca de pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações, buscando também pelos mesmos cinco descritores, sempre na perspectiva do recorte temporal de 2010 a 2020 e com filtrações conforme tenha necessidade.

Iniciamos nossas buscas no Catálogo de Teses e Dissertações e, ao buscarmos por “Residência Pedagógica”, encontramos um total de vinte e oito mil trezentos e setenta e cinco (28375) trabalhos, mas como temos propósitos de buscas mais específicas, optamos por colocar entre aspas, encontrando assim, trinta e dois (32) resultados, mas ainda sendo necessário filtrar pela área de conhecimento em educação e ensino, totalizando então, vinte e seis (26) pesquisas. A partir da leitura dos resumos e palavras-chave, foram selecionados sete (07) pesquisas para serem analisadas posteriormente.

Com as buscas avançadas entre aspas dos descritores e seus operadores de busca “Residência Pedagógica na Educação Infantil”, “Residência Pedagógica no Ensino Infantil”, “Residência Pedagógica *and* Educação Infantil” e “Significações *and*

Residência Pedagógica” não foi encontrado nenhum resultado de pesquisas referentes a essas temáticas em qualquer requisito.

Após as buscas para essa revisão de literatura foram selecionadas duas (02) publicações disponíveis no Portal de Periódicos da CAPES, um (01) na SciELO e sete (07) no Catálogo de Teses e Dissertações, perfazendo um total de dez (10) trabalhos a serem analisados.

Na terceira etapa, foram realizadas as leituras mais detalhadas dos dez (10) trabalhos selecionados pelos três bancos de dados, para confirmar se de fato essas pesquisas estariam compatíveis a contribuir e que realmente se aproximassem do objeto de estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica na Educação Infantil e as significações de professoras a respeito do PRP de Pedagogia. Apenas dois (02) estavam verdadeiramente em conformidade com a pesquisa em questão.

Na análise dos dados, pela pouca quantidade e a partir das leituras realizadas foi possível identificar um (01) trabalho que discorria mais sobre o programa dentro do âmbito da Educação Infantil intitulado de “Residência Pedagógica em Educação Infantil: uma experiência em formação de professores” e outro sobre a formação diferenciada de professores diante o programa, intitulado “Programa de Residência Pedagógica/CAPES: formação diferenciada de professores em cursos de Pedagogia?”, sendo assim, duas temáticas que se interligam em nossas discussões, conforme mostra o Quadro 02 abaixo, que expõe o título, objetivo, autores, ano de publicação de cada trabalho e o banco de dados onde foram encontrados.

Quadro 02 - Trabalhos que discorrem sobre a Educação Infantil que se relacionam com a pesquisa

TÍTULO	OBJETIVO	AUTORES	ANO	BANCO DE DADOS	TIPO
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES.	Contextualizar detalhadamente como ocorre a imersão de residentes nas escolas-campo de Educação Infantil, tomando como elementos de análise as inquietações, observações e reflexões registradas em cadernos de campo referentes aos anos de 2015, 2016 e 2017.	Edna Martins, Maria de Fátima Carvalho e Renata Marcilio Cândido	2018	CAPES	Artigo
PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/CAPES: FORMAÇÃO DIFERENCIADA DE PROFESSORES EM CURSOS DE PEDAGOGIA?	Identificar o diferencial formativo e as contribuições do Programa de Residência Pedagógica (PRP/CAPES), como ação de imersão em campo e de aprendizagem profissional dos estudantes residentes do curso de Licenciatura em Pedagogia em uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada, e na formação contínua de professores preceptores na escola-campo pública (ambas instituições localizadas na região da Baixada Santista/SP), por meio de observação com registros escritos em Diários de Campo na escola-campo e nas IES e análise dos documentos norteadores do PRP da CAPES (Editais e Portarias) e da IES (Projeto Institucional e Subprojeto de Pedagogia).	Beatriz Martins dos Santos Prado	2020	CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES	Dissertação

Fonte: Produzido pela pesquisadora a partir do Portal Periódico CAPES e Catálogo de Teses e Dissertações.

Ao final das três etapas, deu-se início ao diálogo com os dois (02) trabalhos encontrados na busca do levantamento de produções científicas que se aproximaram do nosso objeto de estudo, na expectativa de que contribuam para apresentação da relevância e originalidade dos nossos estudos.

Após uma busca densa nos bancos de dados e feito o mapeamento dos trabalhos que discorrem sobre o Programa Residência Pedagógica, discutimos sobre dois trabalhos: Residência Pedagógica em Educação Infantil: uma experiência em formação de professores e Programa de Residência Pedagógica/CAPES: formação diferenciada de professores em cursos de Pedagogia? sendo o primeiro, um artigo e o segundo, uma dissertação. Ressaltamos que nos pautamos nos objetivos, metodologia e resultados dos referidos estudos. Essa discussão se justifica pela tentativa de estabelecermos um diálogo entre o objeto de estudo de ambos e o nosso.

O trabalho intitulado “Residência Pedagógica em Educação Infantil: uma experiência em formação de professores” (MARTINS; CARVALHO; CÂNDIDO, 2018) teve como objetivo contextualizar detalhadamente como ocorre a imersão de residentes nas escolas-campo de Educação Infantil, tomando como elemento de análise as inquietações, observações e reflexões registradas em cadernos de campo.

Martins, Carvalho e Cândido (2018) discorrem sobre o objetivo do programa enfatizando que os residentes podem retomar de forma reflexiva o que vivenciam na escola, ressaltam que na modalidade da Educação Infantil o residente pode desenvolver análises crítico-reflexivas acerca da instituição na qual está imerso durante o programa, no que se refere à interação com as famílias e à comunidade em seu entorno, assim como sobre as práticas pedagógicas realizadas nesses locais a partir do reconhecimento da criança como sujeito de direito e de toda a legislação que diz respeito a essa modalidade de ensino.

Martins, Carvalho e Cândido (2018) descrevem a forma de registro no período de imersão na escola, destacam que alguns residentes usaram um blog para a construção, online, de um caderno de campo, uma ferramenta restrita, apenas um único grupo de alunos e professores preceptores da Universidade podem participar em cada escola acompanhada. Ressaltam ainda que, durante as duas primeiras semanas de imersão no programa, os residentes foram orientados a descrever o que observam e suas impressões, como sobre a escola, as relações entre professor/crianças, criança/criança, escola/comunidade, famílias/escola, professor/professor, professor/gestão e práticas educativas do cotidiano que são observadas mais atentamente.

A partir da análise dos registros no caderno de campo online, os residentes tiveram um olhar sobre a escola de Educação Infantil a partir da imersão no programa. Nessas análises, teve como resultado cinco (05) temáticas mais recorrentes de significações para os residentes durante as suas escritas nos relatos ao longo de sua participação, sendo elas: a organização de espaços, gestão escolar, famílias, escolarização das práticas da educação da infância e inclusão escolar.

Ao referir-se à organização de espaços, Martins, Carvalho e Cândido (2018) pensam sobre o contexto e espaços que podem influenciar na aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sinalizando que é preciso uma organização que está diretamente ligada a uma rotina, rotina essa que se configura como um dos aspectos mais relevantes na vida da criança na Educação Infantil. Consideramos que um dos pontos principais é a rotina de uma criança, ela precisa se habituar e saber os momentos adequados para a realização de qualquer atividade, desde os momentos dentro de sala de aula, como também nos momentos pelas dependências da escola. Isso tudo parte de um planejamento bem feito e executado pelo docente para que essas atividades e esses momentos sejam realizados de forma mais significativa para os alunos.

Ao mencionar a gestão escolar, Martins, Carvalho e Cândido (2018) apontam os questionamentos ao caráter da gestão, em que os residentes assinalam a importância do papel do coordenador pedagógico na Educação Infantil em sua mediação e o quanto a ausência desse papel atuante pode interferir de forma negativa na orientação das atividades dos professores. Referem-se ainda, ao papel escolar da direção que estava ausente, não tendo tempo para um olhar mais atento às relações entre os professores/alunos/ funcionários da escola devido ao envolvimento de trabalhos administrativos. Sabemos que todos aqueles que fazem parte da área da educação exerce um papel importante para uma melhor educação, porém, não é de hoje que se percebe a ausência de uma gestão escolar mais participativa e ativa ao que se refere à socialização e relação entre professores, alunos e funcionários devido à grande demanda administrativa que executam e se distanciam das outras obrigações, se fazendo necessária a presença mais comunicativa desses gestores para mediação e orientação de atividades que venham a ser realizadas dentro da escola.

Quando se fala de famílias, Martins, Carvalho e Cândido (2018) se remetem àquelas matriculadas na escola, uma relação pouco valorizada no dia a dia escolar. Os residentes expressam o quanto essa relação entre professor e família se faz importante, mas que é difícil conseguir de fato perceber as estruturas de algumas famílias, pois além

dos diferentes tipos de arranjos familiares, é preciso compreender a especificidade de cada uma e o seu papel em casa e na sociedade. Destacamos que professor precisa ter uma relação mais próxima com as famílias de seus alunos, bem como a escola precisa ser parceira dessas famílias, para poderem caminhar juntos pelo mesmo propósito, de uma melhor educação para as crianças que lá estão. Cada criança traz consigo sua historicidade, e em cada uma, a sua singularidade, é possível que tenham significações positivas, mas também há as negativas. Para compreender a criança e suas individualidades é preciso conhecer de onde essa criança vem, onde ela está inserida, qual o seu contexto familiar, entre outros aspectos, pois somos seres em constante relação com outros e muito das relações e o meio podem refletir na aprendizagem.

Quanto à escolarização das práticas da educação da infância, Martins, Carvalho e Cândido (2018) estão se referindo ao momento da ludicidade como brinquedos e brincadeiras, leitura, contação de histórias e aos modos de introdução do desenho, ao uso de novas tecnologias e aos modos de avaliar as crianças. Acentuamos que vem se relacionar a grande dicotomia entre o brincar e a leitura/escrita, bem como a única necessidade de a Educação Infantil ser o brincar. É preciso ressaltar a relevância que se tem em romper com essa ideia nesse nível de ensino, é fundamental a alfabetização, bem como, é possível tornar a parte de leitura e escrita no ensino infantil um momento prazeroso e significativo para os alunos.

Referente à inclusão escolar, Martins, Carvalho e Cândido (2018) fazem referência às observações a respeito das diferenças sejam de religião, gênero, raça/cor e também daquelas relacionadas à deficiência, através de relatos e inquietações dos estudantes, possibilitando a identificação de processos discriminatórios, de resistências e acomodações dos profissionais e do distanciamento de uma prática verdadeiramente inclusiva na esfera das práticas educativas cotidianas. Realçamos que mesmo diante de uma temática bastante recorrente, percebe-se que ainda falta a preparação de professores para lidar com situações constrangedoras de desrespeito, às vezes até dentro de sala de aula, e determinação para que os profissionais insistam e trabalhem o respeito às diferenças, sejam elas quais forem, com as crianças desde a Educação Infantil, não deixando situações desagradáveis acontecerem e educando essas crianças também para o mundo, para o convívio social.

Diante da análise, podemos observar que esse trabalho é significativo, pois nos proporcionou um leque de informações e temáticas que são abordadas e ressignificadas durante o Programa de Residência Pedagógica em Pedagogia na Educação Infantil, bem

como as relevantes experiências dos residentes ainda em seu processo formativo inicial, com ênfase nas situações ocorrentes e recorrentes no ensino infantil, o que viabilizou uma contribuição importante para as discussões que abordamos em nosso trabalho, já que o objeto da nossa pesquisa requer as significações de uma professora preceptora acerca do Programa de Residência Pedagógica - PRP/Pedagogia - UERN na Educação Infantil.

O trabalho intitulado “Programa de Residência Pedagógica/CAPES: formação diferenciada de professores em cursos de Pedagogia?”, Prado (2020) teve como objetivo identificar o diferencial formativo e as contribuições do Programa de Residência Pedagógica (PRP/CAPES), como ação de imersão em campo e de aprendizagem profissional dos estudantes residentes do curso de Licenciatura em Pedagogia em uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada, e na formação contínua de professores preceptores na escola-campo pública (ambas instituições localizadas na região da Baixada Santista/SP), por meio de observação com registros escritos em Diários de Campo na escola-campo e nas IES e análise dos documentos norteadores do PRP da CAPES (Editais e Portarias) e da IES (Projeto Institucional e Subprojeto de Pedagogia). É importante destacar que, por considerarmos relevante para esse momento da nossa pesquisa, discutimos apenas os resultados da análise documental realizada por Prado (2020).

A partir dos principais achados da análise documental, Prado (2020) destaca seis (06) temas recorrentes sobre o Programa Residência Pedagógica, sendo eles: relação escola-campo e IES; escola-campo como espaço para formação de professores; aprendizagem colaborativa a partir das experiências; reflexão e problematização das práticas vivenciadas no PRP/CAPES; experiência PRP/CAPES para reformulação dos currículos e do estágio supervisionado e PRP/CAPES como ação para fortalecimento da unidade teoria e prática.

No tema “Relação escola-campo e IES”, Prado (2020) vem destacar a importância e objetivo do fortalecimento da relação escola e IES na formação de professores, além da articulação da teoria e prática. Apontamos que em parceria nesse percurso, podemos encontrar, assim, uma enorme pluralidade de saberes e experiências a serem compartilhadas para a construção, reconstrução e reflexão das práticas pedagógicas de todos que estão envolvidos no processo.

Na temática “Escola-campo como espaço para formação de professores”, Prado (2020) ressalta que as análises e reflexões sobre as experiências vivenciadas na escola-campo são material para estudo e aprofundamento. Consideramos que a possibilidade de trazer o aluno de graduação a vivenciar o chão escolar ainda no seu processo formativo,

podendo problematizar a realidade das instituições de ensino e aprofundar os conhecimentos pedagógicos do fazer docente é um reconhecimento da escola como esse espaço de formação de professores, onde os residentes e preceptores, a partir das experiências e práticas, ensinam e aprendem concomitantemente.

O tema “Aprendizagem colaborativa a partir das experiências” vai ao encontro da formação contextualizada com espaço escolar, que segundo Prado (2020), com as trocas de experiências entre os professores e os residentes, os professores ensinam e aprendem coletivamente, refletindo sobre sua própria prática. Enfatizamos que de fato, quando há respeito e confiança entre ambas as partes, o rendimento durante o processo de ensino aprendizagem dos próprios residentes vai se tornando mais significativo, o que não se diferencia também para os professores da escola, que podem estar tomando essas experiências como uma formação continuada, já que estarão ensinando e aprendendo com os residentes que lá estão, além de conseguir ressignificar suas práticas educativas e construir coletivamente aprendizagens a todos os envolvidos.

A temática “Reflexão e problematização das práticas vivenciadas no PRP/CAPES” na pesquisa de Prado (2020), se remete à possibilidade de os residentes refletirem e problematizarem temas trazidos a partir das experiências vivenciadas na escola-campo para as reuniões de supervisão para articulação no currículo do curso da IES para melhor processo de ensino-aprendizagem e induzindo à reformulação das propostas de estágio curricular. Salientamos que assim como existem assuntos e ações que são previamente discutidos antes das práticas dos alunos durante o curso de licenciatura, há também assuntos e ações que são revelados e problematizados durante a participação ativa da vivência dos residentes dentro do âmbito escolar. Alguns assuntos até mesmo já podem ter levado a reflexões prévias, mas que a partir da experiência, pode se transformar e ressignificar saberes já tidos. Uma formação em que os saberes sejam sempre refletidos a cada ação, acaba sempre a tornando mais significativa.

Sobre a temática “Indução a reformulação das propostas de estágio curricular, deu-se formação ao tema experiência PRP/CAPES para reformulação dos currículos e do estágio supervisionado”, Prado (2020) conclui que a intenção do PRP/CAPES é de colaborar para a reformulação do estágio supervisionado e os currículos dos cursos de licenciatura, sendo assumido tanto pelo PRP/CAPES como pela escola campo observada como uma forma de estágio. Dessa forma, destacamos que se inicia o debate sobre as atividades entrelaçadas entre o programa e o estágio, cujas ações são orientadas e

vivenciadas dentro do âmbito escolar, onde os alunos e/ou residentes estão aprendendo e ensinando concomitantemente.

A respeito da temática “PRP/CAPES como ação para fortalecimento da unidade teoria e prática”, Prado (2020) ressalta que um dos principais objetivos do programa é o exercício de reflexão e problematização das práticas vivenciadas nas escolas; assume que tal ação fortalece a relação teoria e prática, dando protagonismo para o processo de ensino-aprendizagem dos residentes. Concordamos que, com a perspectiva de aperfeiçoamento na formação, a partir do momento em que os residentes vivenciam a inserção no chão da escola e se utilizam do contexto de escola-campo, eles conseguem fazer reflexões e problematizações acerca das ações e, dessa forma, reafirma o fortalecimento da unidade teoria e prática, na qual os dois não se distanciam, superando possível dicotomia.

Diante da análise, podemos reafirmar que a pesquisa de Prado (2020) não estava trabalhando especificamente as significações de professores a respeito do Programa de Residência Pedagógica no âmbito da Educação Infantil, porém, buscando identificar o diferencial formativo e as contribuições do Programa de Residência Pedagógica e contribuições na formação contínua de professores preceptores na escola-campo.

Dito isso, as duas pesquisas selecionadas possibilitaram nos aproximarmos de possíveis significações de professores que pudemos encontrar para as discussões que abordamos em nosso trabalho do mestrado, já que o objeto da nossa pesquisa requer as significações de uma professora preceptora acerca do Programa de Residência Pedagógica - PRP/Pedagogia na Educação Infantil da UERN.

Em nossas buscas, concebemos que há um grande número de pesquisas que discorrem sobre o Programa de Residência Pedagógica, dentro de outras áreas além da educação e com objetivos distintos de pesquisa, porém, utilizamos dos critérios de exclusão e inclusão mencionados e referentes à nossa busca, para que nesse momento, pudéssemos discutir sobre o programa em Pedagogia e significações de professores especificamente no âmbito infantil, dessa forma, selecionamos apenas dois (02) trabalhos que foram analisados.

Conseguimos, também, exercitar a prática ao processo de busca de informações de dados e as análises das produções, possibilitando perceber a pluralidade de trabalhos existentes em diferentes bancos de dados, com saberes e propostas de atividades divergentes e ao mesmo tempo tão próximas umas das outras, de forma que se aproximam do nosso objeto de estudo, promovendo um levantamento da relevância que tem os nossos

estudos do mestrado para a educação, sobre o Programa Residência Pedagógica na Educação Infantil e as significações de professoras.

As produções analisadas nos proporcionaram compreender a importância inserção do programa nos cursos em licenciatura, no qual os alunos tenham a oportunidade de vivenciar ainda na graduação momentos dentro do espaço escolar, podendo problematizar e refletir sobre ações, perceber a verdadeira realidade escolar, aprender e ensinar com os envolvidos no processo, ressignificar conhecimentos, dicotomia entre teoria e prática, discutir temáticas que venham a surgir no dia a dia e aprimorar as práticas educativas aproximadas do estágio durante a formação.

Além disso, percebemos que o programa proporciona um momento de formação continuada aos professores envolvidos no processo, não estando ali somente para ensinar aos residentes, mas também aprender com eles, podendo ressignificar as suas práticas educativas, discutir temáticas que surjam dentro do âmbito escolar e se conceder a uma experiência cheia de aprendizagem, de modo simultâneo com os residentes e todos os envolvidos.

Por fim, podemos constatar que até a data da realização desses levantamentos e a partir da busca nos três bancos de dados, com o específico recorte temporal de 2010 a 2020, não se encontram pesquisas sobre as significações de professoras a respeito do Programa de Residência Pedagógica na Educação Infantil, mas somente sobre os saberes e práticas a serem simultaneamente partilhados com os residentes e a análise documental. Dessa forma, verificamos a necessidade de estudos que estejam atentos a apreender essas significações de professoras, oportunizando a considerar os seus sentidos e significados que são atribuídos durante o Programa de Residência Pedagógica no âmbito da Educação Infantil.

SEÇÃO III - FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O objetivo desta seção é apresentar os fundamentos teóricos metodológicos da pesquisa, o contexto da pesquisa (o *locus* da pesquisa, os critérios utilizados para a escolha da colaboradora da pesquisa e sua caracterização), bem como, os procedimentos utilizados para a produção, análise e interpretação das informações.

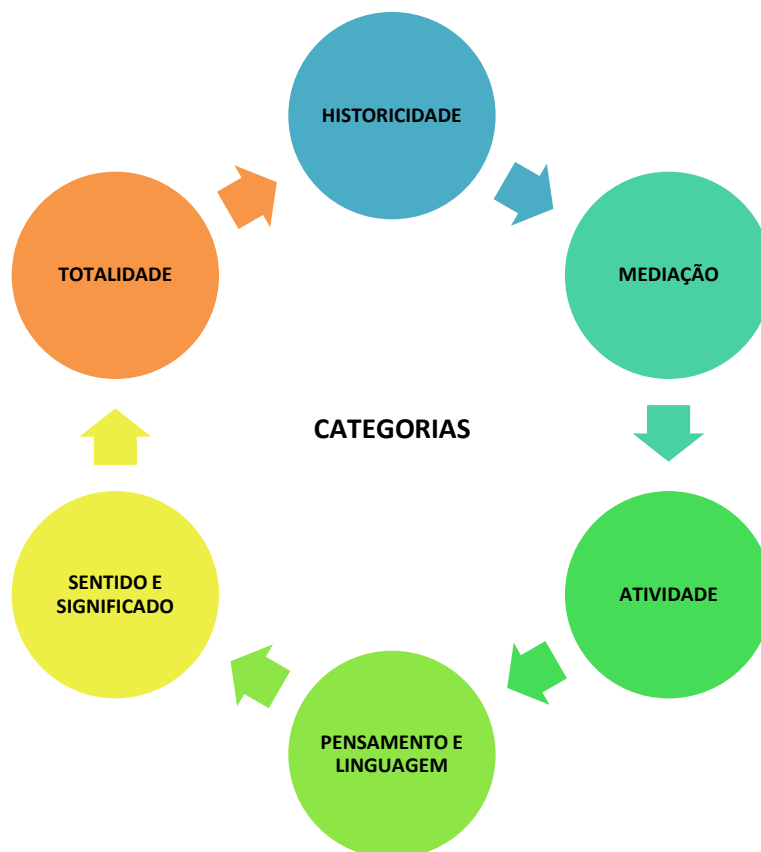
3.1 Considerações sobre o método

A pesquisa teve como método a abordagem da Psicologia Sócio-Histórica desenvolvida por Vigotski, fundamentada no Materialismo Histórico Dialético, esse método que busca explicar os processos psicológicos superiores de sujeitos histórico-social e histórico-cultural envolvidos na pesquisa, já que o homem se desenvolve a partir das suas relações sociais com os outros e com o meio o qual está inserido, não sendo somente por questões biológicas (FERREIRA, 2010).

Para análise e situação do objeto, fizemos uma pesquisa documental e bibliográfica de natureza exploratória, de cunho qualitativo. Realizamos a referida análise sobre documentos publicados no portal CAPES (2018), sobre o Programa Residência Pedagógica através da Portaria n. 259/2019 qual explica o que é o programa, bem como o documento que rege a Educação, a BNCC (2018). Realizamos também leituras de autores que contribuíram para a discussão sobre o programa na perspectiva da formação profissional docente e sobre a primeira etapa da Educação Básica, que é a Educação Infantil, como Andrade (2010), Abramowicz e Tebet (2017).

O método utilizado para a realização da pesquisa é o Materialismo Histórico Dialético de Marx e Engels, o qual a Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski, está ancorada. Neste método e na PSH consta várias categorias teóricas e metodológicas. Para esta pesquisa selecionamos as categorias Totalidade, Historicidade, Mediação, Atividade, Pensamento e Linguagem e Sentidos e Significados. Essas categorias foram as que mais nos ajudaram a apreender as significações de uma professora preceptora da Educação Infantil acerca do Programa de Residência Pedagógica/Pedagogia da UERN. É importante ressaltar que as referidas categorias nos aproximaram do nosso objeto de estudo, o que não impede que outras não estejam presentes.

Figura 01- A inter-relação entre as categorias selecionadas



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

3.2 Concepção de Homem

A concepção de ser humano que embasa a Psicologia Sócio-Histórica é de que o sujeito não é visto como um ser isolado, mas ativo, criativo, social, histórico, cultural e inacabado, inserido em uma sociedade na qual é capaz de modificar e se modificar a partir das suas relações sociais, em uma constituição múltipla. Assim, o homem ao nascer dispõe apenas de funções elementares (reflexos e estímulos), e os que diferenciam de outros animais são essas relações e mediações apropriadas pela cultura, linguagem, signos e instrumentos que desenvolvem as funções superiores. (VIGOTSKI, 2007).

Dessa forma, a produção histórica dos homens se dá através do trabalho que produz sua vida material e suas ideias se mostram como representações da realidade material. A história como o movimento contraditório constante do fazer humano, parte da base material, é compreendida toda produção de ideias, envolvendo nesse sentido a ciência e a psicologia (BOCK, 2017). Ao passo que o homem contribui para constituição dessa realidade que é social, histórica e passiva de ser transformada, essa realidade objetiva/subjetiva da qual faz parte, também contribui para a realidade desse homem.

Em outras palavras, o homem é uma pessoa social, um agregado de relações sociais encarnado num indivíduo (VIGOTSKI, 2001). O homem é um ser constituído pela mediação da sua relação com o meio através das suas vivências, englobam a relação afetiva com o meio social que está inserido e das suas próprias experiências pessoais na atividade consciente marcadas durante a sua vida constitutiva. Um indivíduo pode estar diante de uma mesma situação social que outro, porém, cada um vivenciará de um modo diferente.

Sabendo-se disso, na PSH utilizamos as categorias para compreender essa realidade material do homem nas suas relações. Então, para fundamentar, produzir, analisar e interpretar as informações da nossa pesquisa utilizamos algumas categorias que foram selecionadas com base no nosso objetivo. Nesse sentido, para explanar sobre as significações constituídas por uma professora preceptora do Programa Residência Pedagógica/Pedagogia da UERN, em sua totalidade, nos aproximando, assim, das suas zonas de sentidos, utilizamos as categorias: Totalidade, Historicidade, Mediação, Atividade, Pensamento e Linguagem e Sentidos e Significados.

3.3 Categorias Metodológicas

As categorias metodológicas do Materialismo Histórico Dialético utilizadas na Psicologia Sócio-Histórica:

[...] devem dar conta de explicitar, descrever e explicar o fenômeno estudado em sua totalidade. São construções ideais (no plano das ideias) que representam a realidade concreta, e como tais, carregam o movimento do fenômeno estudado, suas contradições e a sua historicidade (AGUIAR, 2017, p. 117).

No processo de análise da pesquisa, é preciso estar atento a todas as falas e expressões do sujeito, buscando sempre sair do imediato/aparente para o que não se está aparente, entender o não revelado, e para isso, devemos considerar para a pesquisa a totalidade que envolve o objeto de estudo.

3.3.1 Totalidade

Uma das categorias fundamentais no processo de uma produção dialética do conhecimento envolvendo um objeto de estudo é a categoria **Totalidade**. Para compreender o concreto³ e a realidade na qual o sujeito está inserido, não é possível pensar nas suas determinações de forma isolada. Logo, como aborda Lukács (1967, p. 240):

A categoria de totalidade significa [...], de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas.

Sendo assim, essa categoria é pensada como uma universalidade, constituída numa completude, um conjunto de vários aspectos. Então, se pensarmos que o sujeito se constitui dentro de uma totalidade, sendo histórica e cultural, a partir dos conhecimentos que ele traz consigo e das relações que ele estabelece com o meio e os outros, teremos um conjunto de determinações. Qualquer objeto que o homem possa criar ou perceber faz parte de um todo, em que cada ação empreendida por ele defrontará em problemas interligados e que para a sua solução, precisará da visão do conjunto para avaliar a dimensão de cada particularidade (KONDER, 2008).

Nesse sentido, em nossa pesquisa, essa categoria de análise nos faz compreender que para a apreensão das significações constituídas da professora colaboradora em uma realidade objetiva, faz-se necessário alcançar a sua totalidade, qual não se pode falar dela sem fazer ilusão a uma universalidade e particularidade em conjunto, pois os sujeitos são constituídos de uma forma mais abrangente, por meio da história constitutiva de cada um deles e também menos abrangente, a partir das suas singularidades que é única por meio dos sentidos e significados que são atribuídos em suas relações. Sendo assim, outra categoria primordial a se considerar em nossa pesquisa, é a da historicidade.

3.3.2 Historicidade

A partir da concepção do homem que embasa a Psicologia Sócio-Histórica de que ele é ativo, criativo, social, histórico, cultural e inacabado a partir das suas múltiplas

³ Concreto, nesse sentido, é compreendido quando se busca sair do aparente, como uma síntese de múltiplas determinações e não de forma empírica.

relações, visto que é preciso compreender a parte abrangente de sua totalidade, de suas ideias que são mediadas pelas suas experiências, ou seja, a sua historicidade que se dá em processos contraditórios da realidade.

No que diz respeito à categoria **Historicidade**, é preciso atentar-se que a história que constitui o sujeito e por ele é constituída não é uma simples sucessão cronológica de fatos, um movimento sem rumo, desgovernado (LUKÁCS, 1979), deve-se considerar a totalidade histórica, essa constituição humana do ser que é tão complexo, determinado e determinante em suas relações dialéticas com os outros e com o mundo, em um movimento próprio, individual e coletivo, auxiliando na compreensão do processo da realidade a partir de fatos ocorridos em um espaço/tempo vivenciado pelo sujeito em um processo irreversível, como aborda Lukács (1979, p. 77):

[...] Se esse caráter do tempo não fosse o fundamento ineliminável de todo ser, nem sequer se poderia apresentar a questão da historicidade necessária do ser. Porém, isso não quer dizer que não existem vários processos reversíveis no caso do ser inorgânico; e já esse fato indica como é impossível chegar ao problema real quando se entende essa conexão como uma conexão direta.

Sendo assim, o sujeito é compreendido segundo sua história e as relações que ele estabelece em sua trajetória no meio social. A cada contexto vivenciado por ele, é revelado sentimentos diferentes em cada processo, atribuído de significados, modificando e se modificando de acordo com as suas necessidades, a partir de mediações desenvolvidas no trajeto. Segundo Aguiar e Machado (2016, p. 265), “[...] há necessidade de entender a relação entre a história de cada um, aquela que é diretamente experimentada pelo sujeito individual, e a história social, do mundo”.

Dessa forma, a partir da minha historicidade ao encontro com o nosso objeto de estudo, faz-nos reconhecer que a historicidade da professora colaboradora da pesquisa também é importante para que a partir das suas falas e no processo de aproximação da apreensão de significações acerca do programa formativo, para que possamos nos aproximar de forma rigorosa da realidade, não ficando apenas no que se está aparente, visto que a totalidade histórica de cada sujeito é constituída pelas relações, experiências e as mediações significativas ocorridas conforme a necessidade singular de cada um deles. Dessa forma, é preciso também da utilização da categoria mediação em nossa pesquisa.

3.3.3 Mediação

A categoria **Mediação** nos ajuda compreender a constituição do homem a partir das suas relações dialéticas com os outros e com o mundo, visto que esse movimento não é linear ou imediato, mas mediado por instrumentos ou signos.

Buscar apreender as significações de um sujeito em seu desenvolvimento de funções psicológicas superiores é compreender seu processo atribuído por afetações, sejam positivas ou negativas presentes em sua constituição. Cada ser humano é singular, mas também é universal, constitui e é constituído durante toda sua vida. Conforme Oliveira (2009, p. 33), “A mediação é um processo essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo.”

Como bem explicitam Aguiar e Ozella (2006, p. 225) sobre a mediação:

O uso dessa categoria nos permite romper as dicotomias, interno-externo, objetivo-subjetivo, significado-sentido, assim como afastar-nos das visões naturalizantes, baseadas numa concepção de homem fundada na existência de uma essência metafísica. Por outro lado, possibilita-nos uma análise das determinações inseridas num processo dialético, portanto, não causal, linear e imediato, mas no qual as determinações são entendidas como elementos constitutivos do sujeito, como mediações.

Sendo assim, o conhecimento da realidade nunca é direto, não é mediato, porque a realidade se apresenta de uma forma e nós precisamos desvelar, até nos aproximarmos da sua essência. A relação entre o sujeito e mundo é mediada por diversos aspectos, como a cultura, sentimentos, fatores históricos, pensamento, linguagem, ou seja, instrumentos de acordo com sua necessidade.

Dessa forma, a utilização dessa categoria na pesquisa é fundamental, pois ao compreender que o homem está em constante mediação em suas relações com os outros e com o mundo, consideramos existentes mediações constituídas a partir das atividades exercidas durante todo o processo de ensino e aprendizagem da professora colaboradora da pesquisa, juntamente com os envolvidos no percurso profissional e pessoal dessas pessoas, através das suas vivências e experiências ao longo do tempo. Isso posto, percebemos a presença da categoria atividade aqui presente.

3.3.4 Atividade

A categoria **Atividade** é ampla, pois toda atividade consiste em uma ação humana consciente. A ação é constituída pelo sujeito, fruto da subjetividade humana, tendo uma motivação e objetivo para que haja condições necessárias ao seu desenvolvimento. Essa atividade se dá de maneira individual e coletiva, mas socialmente, pois o sujeito se constitui e é constituído a partir das múltiplas determinações da realidade ao meio social e cultural em que vive.

Segundo Leontiev (2014, p. 48):

Atividade é uma unidade molar, não uma unidade aditiva da vida do sujeito físico, material. Em um sentido estreito, isto é, no nível psicológico, é uma unidade de vida, mediada pelo reflexo psíquico, a função real a qual é aquela que orienta o sujeito no mundo objetivo.

Nesse sentido, a atividade humana é um processo fundamental para a mediação da relação entre o ser humano e a realidade transformada por ele. A dialeticidade desta relação permite que o ser humano transforme a realidade e se transforme também. Em outras palavras, a atividade é um processo no qual o ser humano se relaciona com o mundo, se reproduzindo e se transformando de maneira criativa.

A utilização dessa categoria também se fez necessária, visto que, nosso objetivo está relacionado com as significações de uma professora preceptora a respeito do programa formativo. Com base em Aguiar (2017), podemos afirmar que é na atividade externa que se produz as possibilidades da atividade interna e que o ser humano transforma o que há no seu entorno e se transforma num processo dialético de criação e recriação de instrumentos, ferramentas que propiciam a relação com outros sujeitos.

Nesse sentido, ampliando essa discussão, é por meio de mediações e intencionalidades em função às suas necessidades que o homem se insere na natureza e a transforma. E no âmbito educacional, a professora colaboradora da pesquisa pode constituir significações acerca da atividade realizada na sua relação com outros sujeitos, tendo como um dos elementos mediadores a linguagem.

3.3.5 Pensamento e Linguagem

Percebemos a capacidade humana de unir **Pensamento e Linguagem** em uma só categoria, refletindo a realidade de modo generalizado. Compreendendo que embora tenham origens diferentes, a relação da linguagem -um meio de comunicação social- e o pensamento, é mediado pelo significado da palavra:

O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento (VIGOTSKI, 2001, p. 398).

Através da fala, o homem consegue concretizar seu pensamento e interagir socialmente, desenvolvendo assim suas funções psicológicas superiores.

Esta categoria nos ajuda a compreender as significações implícitas e explícitas nas falas da professora colaboradora participante da pesquisa durante o processo de produção das informações, sendo fundamental para nos aproximar da zona de sentidos constituída pela professora colaboradora acerca do Programa de Residência Pedagógica na Educação Infantil. Nesse entendimento, a categoria sentido e significado também se faz necessário, visto que, busca-se apreender significações constitutivas.

3.3.6 Sentido e Significado

As categorias **Sentido e Significado** também devem ser compreendidas como um par dialético. Apesar da singularidade de cada um, o sentido é mais amplo que o significado e instável, enquanto que os significados são estáveis, em conjunto denominam-se de significações (VIGOTSKI, 2001).

Os significados são mais “dicionarizados”, podendo se transformar por meio das relações sociais constituídas com o outro no contexto em que está inserido, mais universal, enquanto os sentidos são mais singulares de cada sujeito, de seus processos afetivos, cognitivos e biológicos, mediados socialmente a partir das experiências e vivências constituídas historicamente (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Ainda em relação às singularidades entre sentido e significado, Vigotski (2001, p. 465) esclarece que:

O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata.

Ressaltamos que mesmo expondo as categorias sentido e significado separadamente, elas se dão em uma relação dialética, dando significado à realidade social. Na nossa pesquisa, as categorias sentidos e significados nos ajudou a apreender as significações constituídas pela professora colaboradora participante da pesquisa, nos aproximando das zonas de sentidos, revelando o que não estava aparente ou que não foi dito. Portanto, nesse texto, nós utilizamos o termo significações, pois é a articulação de sentido e significado.

3.4 *Lócus* da pesquisa

O *lócus* é o Programa de Residência Pedagógica - PRP, subprojeto: Pedagogia, Campus Central da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, vivenciado em uma Unidade de Educação Infantil - UEI do Município de Mossoró/RN.

Justificamos a escolha por esse *lócus* de pesquisa em virtude de termos participado do referido edital como aluna residente e considerarmos um espaço formativo repleto de experiências que foram se constituindo em significações relativas ao processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil.

A referida Unidade de Educação Infantil do Subprojeto Pedagogia do Campus Central é a única UEI que tem parceria com o PRP. Seu funcionamento é nos turnos matutino e vespertino, com o número de dezesseis turmas (16) do maternal a pré-escola, quatorze (14) professoras, sendo uma readaptada na biblioteca. Recebe diariamente alunos vindos de vários bairros de Mossoró, próximos e distantes da sua localização, dentre eles tem: Boa Vista, Belo Horizonte, Aeroporto, Nova Betânia e Sumaré. Para a seleção da professora colaboradora da pesquisa, definimos os critérios necessários.

3.5 Seleção e caracterização das colaboradoras da pesquisa

Referimo-nos ao sujeito da pesquisa, como “professora colaboradora”, pois, consentimos com Santos (2021) quando enuncia que esses sujeitos são chamados de colaboradores pelo fato de ter ajudado a construir e desmistificar um problema que é histórico e social, além de contribuir para a apreensão de significações por um determinado grupo, permitindo visualizar o que não estava explícito.

Para escolha dessa colaboradora, consideramos os seguintes critérios: a) Ter participado do Programa Residência Pedagógica, Subprojeto: Pedagogia da UERN Edital n. 007/2019 – PROEG (Aditivo ao Edital 079/2018-PROEG), b) Apresentar interesse voluntário e disponibilidade em participar da entrevista, c) Tenha sido professora da Unidade de Educação Infantil parceira do PRP.

A partir dos critérios acima, em agosto de 2021, entramos em contato via *WhatsApp - WPP* com a supervisora pedagógica da UEI de Mossoró parceira do PRP de Pedagogia do Campus Central da UERN. Por meio de mensagem, nos identificamos e apresentamos o objetivo da nossa pesquisa em apreender as significações de professoras da Educação Infantil acerca do Programa de Residência Pedagógica - PRP/Pedagogia da UERN, e em seguida, perguntamos-lhe se haveria a possibilidade de na próxima reunião de extra regência ela disponibilizar um momento para apresentarmos brevemente a nossa pesquisa às professoras da UEI e em seguida, sensibilizá-las a participar colaborativamente em sua construção. Através de uma resposta por áudio, percebemos que a supervisora aceitou com entusiasmo a ideia e nos informou que seria realizada em setembro de 2021, mas que confirmaria horário posteriormente, pois naquela ocasião estávamos em isolamento social causado pela pandemia do Coronavírus (COVID-19) e não saberia se daria de forma presencial ou remota.

Posteriormente, fizemos um segundo contato naquele mesmo mês, com a supervisora via *WhatsApp* para confirmar o horário e o modo que seria realizada a reunião. Respondendo-nos que seria no formato *online*, nos informou o horário e a necessidade do uso do aplicativo *Google Meet*. Confirmamos presença e solicitamos os *e-mails* das professoras para que após a apresentação pudéssemos entrar em contato com elas. Devido a demanda de atividades, a supervisora não conseguiu disponibilizar, mas informou que durante a apresentação elas poderiam escrever no *chat* à medida que desejassem colaborar.

No dia referente à reunião de extra regência, através do aplicativo *Google Meet*, reencontramos as professoras que participaram do PRP nos anos de 2018 e 2019, tendo

assim, nosso primeiro contato com a UEI da pesquisa em desenvolvimento. Havia quatorze (14) pessoas na sala do *Google Meet*, somente a supervisora e uma das professoras estavam com a câmera ligada.

Em um ambiente reservado, silencioso, fundo de tela borrado, roupa composta, câmera e áudio ligado, nos identificamos, apresentamos o título, justificativa da temática e o objetivo da pesquisa. Em seguida, convidamos as professoras para contribuir de forma colaborativa, explicitando que suas identidades seriam mantidas em sigilo e que não precisariam responder de imediato, mas, quem tivesse interesse ou quisesse saber mais a respeito, estaríamos deixando nossos contatos: *e-mail* e número de celular.

Durante nossa apresentação, a partir da imagem das duas pessoas que estavam com a câmera ligada, uma demonstrava concordar com as falas, sempre balançando a cabeça para cima e para baixo, e a outra, mesmo não demonstrando aparentemente concordar ou discordar das falas, estava a todo tempo muito atenta ao que estava sendo apresentado.

Ao final da nossa apresentação, a supervisora parabenizou pela temática, por pensar na parte docente, voltar à UEI e com palavras motivadoras, incentivou as professoras a colaborarem com a pesquisa, mesmo sabendo de toda demanda no momento devido ao modo remoto; acrescentou ainda que essa participação não consumiria muito do tempo delas. Reafirmamos esse posicionamento e nos colocamos à disposição para conversarmos a respeito, pois nossa entrevista seria realizada a partir da disponibilidade delas. Após as palavras, nos despedimos e agradecemos mais uma vez pela atenção de todas, finalizando a chamada em seguida.

Como não tivemos professoras que se disponibilizaram de imediato, resolvemos esperar um tempo e continuar nossos estudos. Após quase dois meses desse primeiro momento entramos em contato com a supervisora da UEI via *WhatsApp* em outubro de 2021 por mensagem e perguntamos-lhe quais os contatos das possíveis candidatas colaboradoras. Ela nos disponibilizou um total de cinco (5) contatos, porém, duas delas não estavam na lista de professoras que receberam residentes em sua turma. Dessa forma, nos restaram três (3), as quais entramos em contato também pelo WPP. Apenas uma nos deu retorno de imediato, respondendo que poderia colaborar, porém, disse que não teria recebido residente em sua sala. Ficamos felizes pela disponibilidade e agradecemos o aceite do convite informando-a que estaríamos entrando em contato com ela novamente depois para combinar a entrevista.

Por meio do WPP, entramos em contato com a professora que foi preceptora do programa, que ao receber a nossa mensagem, visualizou e somente respondeu horas depois, confirmando que também poderia colaborar com nossa pesquisa. Dessa forma, também ficamos satisfeitas e felizes, agradecemos e informamos que estaríamos entrando em contato posteriormente para marcar a entrevista.

Após dois dias do contato com as professoras, uma colaboradora das duas que ainda não havíamos tido resposta, entrou em contato e se desculpou pela demora em responder, mas não aceitou o convite devido às demandas de documentos atrasados para colocar em dia, sendo assim, não teria tempo e dispunha de uma vida corrida, mas, esperava que outras colegas aceitassem. Agradecemos e complementamos falando que compreendíamos.

Sendo assim, dos cinco contatos disponibilizados pela supervisora, um (1) não participou do programa, (1) não nos deu retorno, (1) não pôde participar por conta de outras demandas escolares, então contamos com (2) que se disponibilizaram a participar voluntariamente da nossa pesquisa. Por fim, realizamos a entrevista com duas professoras, no entanto, no decorrer das análises detectamos a insuficiência de informações por parte de uma das duas entrevistadas e optamos por continuar apenas com uma professora, a preceptora do programa naquela Unidade de Educação Infantil. Por isso, foi realizada a caracterização da professora colaboradora selecionada.

Para a caracterização da professora colaboradora da pesquisa, nos utilizamos de alguns trechos de suas falas para melhor inteirar as informações que foram apresentadas.

Devido ao comprometimento em manter as idades da colaboradora da pesquisa em sigilo, pensamos inicialmente em deixar as falas nos resultar em algum nome para representá-las. Porém, como apresentou Freitas (2021), o nome é algo subjetivo, e ao deixarmos escolherem como gostariam de ser chamadas, acreditaríamos fazer mais sentido. Então, após a realização da entrevista, perguntamos como ela gostaria de ser identificada. Dessa forma, seu nome fictício foi escolhido por ela, como: Ana (2021), alegando ser em consideração a uma amiga querida.

Ana (2021) é formada em Pedagogia, preceptora do Programa de Residência Pedagógica, subprojeto: Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, professora com vinte e cinco anos de vivência em sala de aula do Ensino Fundamental Menor, dezenove anos na Educação Infantil, sendo dezessete na Unidade de Educação Infantil do Município de Mossoró/RN em que trabalha até hoje. Ana (2021) diz que

mesmo gostando do seu trabalho, ela se identifica mais com a atuação na Educação Infantil, afirmando que:

[...] assim, a gente vocês sabem que a gente quando trabalha em sala de aula é muito desgastante né, mas eu, a, digo muito assim: “se eu tivesse iniciado minha vida profissional na educação infantil, hoje eu era outra pessoa”, porque eu acho que eu era uma pessoa mais calma, mais tranquila.

Percebemos que a professora colaboradora acredita que o fato de ter trabalhado em turmas do fundamental que outras professoras não queriam assumir, fez com que ela fosse menos calma e tranquila, como acredita que seria se tivesse exercido a docência na Educação Infantil. Identifica-se e diz gostar muito das crianças do maternal, especificamente os menores, sente falta do convívio com esses alunos, pois está vivenciando um momento de pandemia, tendo que trabalhar com aulas remotas, maneira essa que expressa não se acostumar, além de trabalhar mais do que trabalhava quando suas aulas eram presenciais.

Para apreender as significações constituídas pela professora colaboradora a respeito do PRP na Educação Infantil, precisamos levar em conta as mediações e afetações que constitui nossa colaboradora historicamente, culturalmente e socialmente, de maneira a considerar as suas relações com os outros e com o mundo em sua totalidade.

3.6 Procedimentos para a produção, análise e interpretação das informações

A produção das informações se deu em dois momentos. O primeiro foi a realização da revisão bibliográfica e documental, ocasião em que organizamos o levantamento das fontes teóricas e documentais como o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (2012) acerca da formação inicial docente, o Programa de Residência Pedagógica (2018), com o Edital CAPES n. 06/2018 e Edital n. 1/2020, a Política Nacional de Alfabetização (2019), instituída pelo Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019, a Base Nacional Comum Curricular (2018). O segundo momento foi a realização da Entrevista Reflexiva.

Como procedimento de análise e interpretação das informações produzidas, nos utilizamos da proposta dos núcleos de significação, desenvolvida e sistematizada por Aguiar e Ozella (2006, 2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015). Conforme Aguiar e Ozella (2006, p. 224), “[...] tem no empírico seu ponto de partida, mas a clareza de que é

necessário irmos além das aparências, não nos contentarmos com a descrição dos fatos [...]”. Consistirá em uma proposta metodológica pautada na tríade dialética (tese-antítese-síntese) a partir das etapas de levantamento dos pré-indicadores, sistematização dos indicadores e construção dos núcleos de significação, para que, dessa forma, seja realizado o processo interpretativo dos núcleos de significação.

3.6.1 Análise Documental

A pesquisa documental se caracteriza pela pesquisa “[...] de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2002, p. 45). Para realizar a análise documental, buscamos informações nos documentos a partir de questões de interesse, fonte onde podem ser retiradas evidências que fundamentam a pesquisa.

A análise documental para Gil (2002), apresenta inúmeras vantagens, ao considerarmos que os documentos possuem fonte rica e estável de dados há tempos, tornando-se uma importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica. Nesse sentido, pudemos encontrar documentos normativos e históricos em bancos de dados confiáveis e utilizados no meio científico de escrita, a respeito do Programa de Residência Pedagógica e educacionais que estavam em conformidade com a nossa pesquisa.

Outra vantagem da pesquisa documental é quando comparado com outras pesquisas, seu custo é significativamente baixo, pois, na maioria das vezes, vai exigir apenas a disponibilidade de tempo e capacidade do pesquisador (GIL, 2002). Sendo assim, em nossa pesquisa, nos dispusemos em organizar um tempo específico para fazermos essas buscas de documentos que fundamentassem a nossa escrita durante o percurso, e para isso, nos utilizamos de técnicas que pudessem nos ajudar a encontrar documentos que de fato estivessem em conformidade com o nosso objetivo, sendo a utilização de palavras temáticas, descritores, operadores, filtragens de buscas nos *sites* quando fosse necessário, entre outros, o que não nos deu custo de nada.

Outra vantagem apontada por Gil (2002) é desse tipo de análise não exigir contato com os sujeitos da pesquisa, por mais que muitas vezes isso seja difícil ou até mesmo impossível, e que esse contato pode prejudicar as informações proporcionadas pelos sujeitos. Pensando nisso, levando em consideração que o contato com o sujeito em nossa pesquisa foi imprescindível, tivemos o cuidado para que durante a sua realização, as

informações proporcionadas por ele não prejudicassem o que se pôde ser atribuído a partir das análises documentais que colaboraram com a nossa escrita.

A pesquisa documental também apresenta limitações, que segundo Gil (2002, p. 47):

[...] referem-se à não-representatividade e à subjetividade dos documentos. [...] Por isso é importante que o pesquisador considere as mais diversas implicações relativas aos documentos antes de formular uma conclusão definitiva. Ainda em relação a esse problema, convém lembrar que algumas pesquisas elaboradas com base em documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios.

Sendo assim, tomamos cuidado em considerar documentos com implicações que colaborassem com o nosso objetivo de estudo de modo que não buscassem responder problemas, mas nos levando a discutir e refletir sobre a temática em questão a partir de levantamentos de hipóteses conduzidas e em conjunto, pelas produções de informações através da Entrevista Reflexiva.

3.6.2 Entrevista Reflexiva

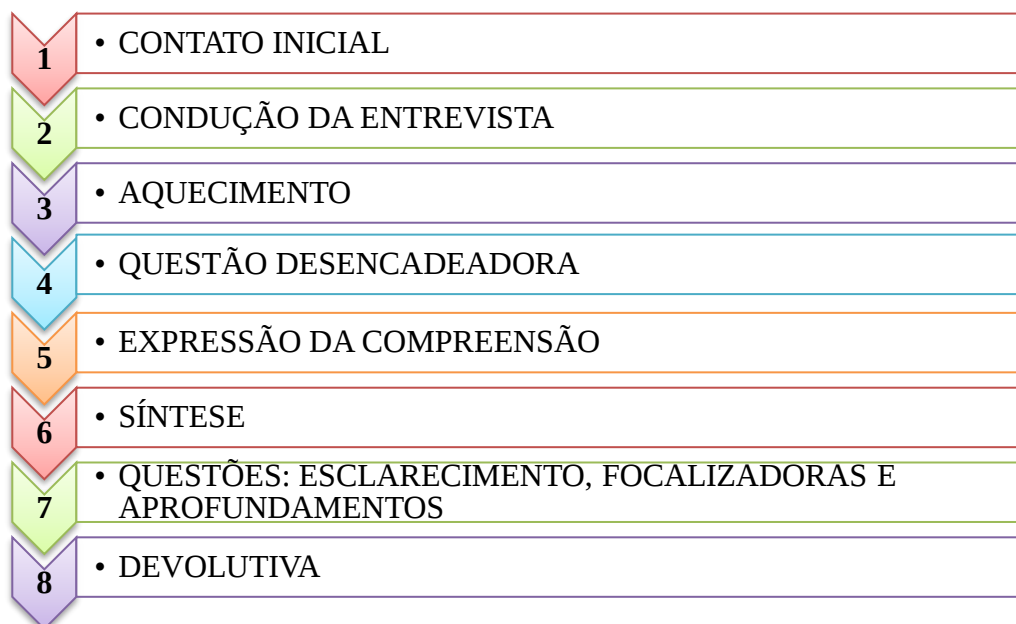
Na visão de que a pesquisa implica nas significações dos sujeitos, a Entrevista Reflexiva foi tomada como um dos procedimentos metodológicos na produção dos dados, sendo, portanto, considerada um instrumento rico para a abordagem sócio-histórica, uma vez que permite acesso a esses processos psíquicos que nos interessam (AGUIAR; OZELLA, 2013). Esse procedimento contempla a participação do entrevistador e entrevistado associado a um diálogo entre eles, contribuindo no processo de análise das informações de modo a ser considerado a historicidade e individualidade de cada colaborador da pesquisa.

A entrevista reflexiva é considerada semidirigida, sendo pensado um roteiro prévio e flexível que contemple discussões sobre o objeto, mas que a partir da fala do entrevistado, sejam feitas perguntas direcionadas ao objetivo da pesquisa, objetivo esse que deve estar claro para o entrevistado desde o início para alcançar uma entrevista satisfatória.

Ao discutir sobre a entrevista reflexiva, a autora Szymanski (2011) expõe os momentos em que o pesquisador deve seguir para realizar uma entrevista reflexiva, sendo

eles: contato inicial; condução da entrevista; aquecimento; questão desencadeadora; expressão da compreensão; sínteses; questões de esclarecimento, focalizadoras, aprofundamento; e a devolução, conforme sequência da figura 02.

Figura 02 - Os momentos da Entrevista Reflexiva



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

No primeiro momento, o **contato inicial**, Szymanski (2011, p. 20) esclarece que o entrevistador deve apresentar-se ao entrevistado, apresentando informações próprias como também a respeito da pesquisa, o tema e objetivo a ser contemplado, pedir a solicitação da gravação e assegurar o direito ao anonimato do entrevistado, preocupando-se com que a linguagem seja de fácil compreensão.

O nosso contato inicial da pesquisa foi feito via *WhatsApp*, já que não poderíamos nos encontrar pessoalmente, devido a pandemia de COVID-19. Dessa forma, informamos nosso nome, dissemos que a pesquisadora foi residente voluntária no Programa Residência Pedagógica, que no momento é aluna regular no mestrado da UERN. Apresentamos brevemente sobre a pesquisa e o objetivo, reafirmamos que não tomaríamos muito do tempo delas e que a identidade seria preservada e mantida em sigilo. Finalizamos perguntando quem gostaria de colaborar com a nossa pesquisa.

Após nossa apresentação das informações necessárias a respeito da pesquisa e como procederia a questão do sigilo as suas identidades, foi feito o convite para participação da entrevista. Ao contatá-las, se dispuseram a participar através da

ferramenta do *Google Meet*. Ao aceite do convite, foi planejado o roteiro prévio da entrevista e marcado o melhor dia e horário a partir da disponibilidade de cada uma.

Na **condução da entrevista**, segundo Szymanski (2011, p. 25), inicia-se a entrevista com a pergunta de **aquecimento**, qual o entrevistador deve realizar sobre os dados considerados importantes a respeito da vida do participante, criando um clima mais informal na conversa e constituindo uma introdução ao tema proposto. Pensando nisso, em nossa entrevista, nos utilizamos da pergunta: *Inicialmente, gostaria de pedir que você falasse um pouco sobre você, os seus dados pessoais, sua formação, escolha de profissão, tempo de docência e um pequeno histórico do seu percurso profissional, incluindo a sua colaboração no Residência Pedagógica. Pode ser?* Dessa forma, pudemos conhecer melhor a historicidade das professoras colaboradoras da pesquisa e de certa forma, iniciar uma pequena discussão a respeito do programa a ser contemplado.

Em continuidade, temos a **questão desencadeadora**, conforme Szymanski (2011), a base para sua elaboração será o objetivo da pesquisa, tendo que formular a pergunta cuidadosamente, podendo elaborar de maneiras diferentes, pois é preciso que o entrevistado compreenda o que o entrevistador está buscando apreender. Então, pode parecer fácil, mas não é.

Szymanski (2011, p. 31-32) apresenta alguns critérios de ajuda à formulação da questão desencadeadora:

- a) a consideração dos objetivos da pesquisa;
- b) a amplitude da questão, de forma a permitir o desvelamento de informações pertinentes ao tema que se estuda;
- c) o cuidado de evitar indução de respostas;
- d) a escolha dos termos da pergunta, que deverão fazer parte do universo linguístico do participante.
- e) escolha do termo interrogativo. Questões que indagam o “porquê” [...] receberão respostas indicadoras de causalidade [...] questões que indagam o “como” de alguma experiência induzem a uma narrativa, a uma descrição. A partícula “para que” indaga pelo sentido que orientou uma escolha.

Mesmo com estudos e cuidados na formulação da pergunta para nossa entrevista, houve dúvida por parte de uma das colaboradoras, que ao explicarmos mais detalhadamente, a questão foi compreendida e respondida.

Aborda Szymanski (2011), que a **expressão da compreensão** é quando o entrevistador apresenta ao entrevistado a sua compreensão a respeito das falas. Pensando nisso, em nossa entrevista, conforme as participantes foram falando, estávamos atentas

às suas falas e seus gestos. Após algumas respostas, apresentávamos nossa compreensão a respeito do que era dito, de modo a saber se o entrevistado concordaria ou não com o que havia sido compreendido.

No decorrer da entrevista, o entrevistado poderá começar a trazer muitas informações em suas falas, o que torna necessário que o pesquisador esteja atento para fazer as **sínteses**, ou seja, a partir das palavras do entrevistado, focar no que se deseja aprofundar.

No momento da entrevista reflexiva, pode ocorrer o fato do entrevistador não compreender com clareza sobre determinado assunto que o entrevistado esteja discutindo, dessa forma, precisa-se criar **questões de esclarecimento** para aquele momento, como afirma Szymanski (2011, p. 45): “trata-se de questões que buscam esclarecimentos quando o discurso parece confuso ou quando a relação entre as ideias ou os fatos narrados não está muito clara para o/a entrevistador/a”. Para não ficarem questões incompreendidas em nossa entrevista, manifestamos às colaboradoras o que não ficou compreensível em sua fala e pedimos para que se pudessem, explicassem melhor de outra maneira.

Em outro momento durante a entrevista, o entrevistado poderá começar a fugir muito do que se está sendo estudado, suas falas começam a se afastar do objetivo do entrevistador, então é preciso levantar **questões focalizadoras**, sendo aquelas que conforme Szymanski (2011, p. 49), “trazem o discurso para o foco desejado na pesquisa, quando a digressão se prolonga demasiadamente”. Concordando com tudo que se foi dito pelas colaboradoras, reforçamos a pergunta que foi feita, mencionando o que de fato desejávamos saber, para que pudessemos retomar às discussões a respeito do objetivo de estudo.

Há momentos em que o entrevistado poderá ser muito breve em suas respostas, não detalhando ou sequer discutindo a respeito de algum determinado assunto, e isso fará com que o entrevistador atento naquele momento perceba a carência de informações e proponha **questões de aprofundamento**, “são aquelas perguntas que podem ser feitas quando o discurso do entrevistado toca nos focos de modo superficial, mas trazem a sugestão de que uma investigação mais aprofundada seria desejável” (SZYMANSKI, 2011, p. 51). Quando deparávamos com respostas curtas, buscávamos pedir mais informações a respeito do que se foi perguntado, como por exemplo, “Como isso acontecia?”, “Por quê?”, “Explique-nos melhor.”, “Somente?” etc. De acordo com as respostas, provocávamos de modo que tivéssemos mais informações.

Após a realização das entrevistas com as duas colaboradoras, com atenção e espaço silencioso, fomos assistir às gravações repetidas vezes para conseguirmos a transcrição de todas as falas, expressões e gestos que nos chamaram a atenção. Essa atividade requer paciência, pois muitas vezes precisamos voltar um pouco no tempo das gravações para conseguir compreender o que está sendo dito.

Com isso, enviamos por *WhatsApp* as transcrições das entrevistas para as colaboradoras. Momento da **devolução**, em que as entrevistadas têm acesso às transcrições e pré-análise, que tem como sentido, como aponta Szymanski (2011, p. 55), “consideração de que o entrevistado deve ter acesso à interpretação do entrevistador, já que ambos produziram um conhecimento naquela situação específica de interação”. As colaboradoras da pesquisa poderiam fazer alterações, acrescentar falas ou até mesmo retirar, porém, as duas preferiram manter suas falas originais.

Após a realização dessa atividade, podemos perceber a necessidade de voltarmos a contatar as professoras colaboradoras para aprofundamento da entrevista, percebemos que mesmo tendo ocorrido um diálogo prazeroso, não foi possível atingir de fato ao nosso objetivo de estudo.

Ao fim desse momento da produção de informações obtidas através da Entrevista Reflexiva, fomos para as análises e interpretação das informações produzidas.

3.7 Núcleos de Significação

O procedimento adotado foi a proposta dos Núcleos de Significação, criados por Aguiar e Ozella (2006) e reelaborados por Aguiar, Soares e Machado (2015), consistindo em instrumentalizar o pesquisador com base nos fundamentos epistemológicos da Psicologia Sócio-Histórica no processo de apreensão de significações constituídas por um sujeito. Esse processo de apreensão de significações é dialético e não se deve considerar apenas as suas manifestações externas, mas buscarmos nos aproximar de sua essência de modo a superar a aparência do fenômeno.

Vigotski (2004, p. 150) menciona que: “se as coisas fossem diretamente o que parecem, não seria necessária nenhuma pesquisa científica. Essas coisas deveriam ser registradas, contadas, mas não pesquisadas”. Pensando nisso, buscamos ir além das falas da professora colaboradora da nossa pesquisa, atentando-nos a compreender a sua totalidade, considerando suas expressões faciais, tonalidade de voz e apoiando-nos nas categorias de análises para apreensão de significações constituídas por ela de modo que

através de muitas idas e vindas e do fazer e refazer contínuo dessa proposta, articulamos os Núcleos de Significação.

Esses núcleos se dão de forma dialética, através das três etapas: levantamento dos pré-indicadores; sistematização dos indicadores; e a articulação dos Núcleos de Significação. Porém, essas etapas não acontecem de forma linear. Através das falas obtidas pela entrevista, iniciamos o processo de levantamento dos pré-indicadores, mas isso não quer dizer que ao fazermos esse levantamento e passarmos para a sistematização dos indicadores, deixaremos de lado a fase dos pré-indicadores, pelo contrário, no momento que estivermos sistematizando os indicadores, estaremos retomando aos pré-indicadores de forma a pensarmos também nos possíveis núcleos de significação que virão depois. Essas três etapas precisam caminhar paralelamente, fazendo com que o pesquisador retome e reformule-as quantas vezes for necessário, a partir do aprofundamento que se é feito pela leitura reflexiva, ou seja, através das leituras constantes das informações.

3.8 Levantamento dos Pré-Indicadores

O levantamento dos **pré-indicadores**, conforme explica Aguiar e Ozella (2013, p. 309), são “trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem”, de modo a compreendermos o dito e não dito pela participante. Através das diversas leituras reflexivas do material transcrito da gravação da entrevista reflexiva, é possível destacar nas falas da professora colaboradora, palavras ou frases que não são vazias, mas que contenham significado para a compreensão do objetivo da pesquisa.

Em nossa pesquisa, para o levantamento dos pré-indicadores, buscamos a sistematização das informações produzidas a partir de um quadro elaborado no programa *word*, fizemos um quadro com apenas uma coluna, primeiro contendo a pergunta realizada durante o momento da entrevista e em seguida, a resposta completa da professora colaboradora da pesquisa com as letras em *itálico*, sendo repetido essa mesma ordem de perguntas e respostas, sucessivamente.

Em seguida, fizemos várias leituras flutuantes seguidas de leituras reflexivas sobre todas as informações produzidas na Entrevista Reflexiva. Assim, nesse mesmo quadro, colocamos agora em **negrito** os trechos e palavras com significado, deletando o

restante da resposta da professora colaboradora que não atribuísse significado para nossa pesquisa e numerando cada uma delas.

Após esse momento, obtivemos um quantitativo de 101 pré-indicadores. O Quadro 03 é um recorte desse processo e ilustra a estratégia utilizada para o levantamento dos pré-indicadores. No entanto, o quadro completo consta no Apêndice F.

Quadro 03 - Recorte do levantamento dos pré-indicadores

PERGUNTA
[...] que eu quero dizer é assim, o tempo que elas passam lá, porque as vezes quando você passa ao mesmo tempo, começa a se acostumar, começa, né? Às vezes, rotineira... O que você acha desse tempo que elas passam na unidade?
PRÉ-INDICADORES
66- [...] <i>não ficam só numa turma, elas passam em todas as turmas, então não dá pra ficar uma rotina.</i>
67- [...] <i>ela passa em todas as salas, mesmo trabalhando os mesmos conteúdos, [...] cada turma é diferente. Elas trabalham diferente.</i>
68- [...] <i>não se torna tanto uma rotina, pra que não tenha aproveitamento, pra que as crianças não gostem [...]</i>
69- [...] <i>sempre que elas vão, é com aula diferente, é com nova proposta, então não torna rotina.</i>
70- <i>Só a rotina delas irem [...] Mas assim, dos conteúdos é diferente.</i>
PERGUNTA
E como foi essa contribuição dos residentes nessa atualização do PPP?
PRÉ-INDICADORES
71- [...] <i>teve um seminário [...] se eu não me engano foi até Antônia que veio explicar [...] ou foi algum professor da universidade que veio pra unidade, [...] compartilhando [...] Os conhecimentos que ninguém tinha [...]</i>
72- [...] <i>o residência já abriu esse leque para que o professor da universidade viesse pra escola [...]</i>
73- [...] <i>juntamente com os professores elas foram dar um uma palestra, explicar como era que a gente tinha que trabalhar a norma, mostrar uma parte melhor pra gente. E juntamente com vocês, a gente conseguiu atualizar de acordo com a nova BNCC.</i>
74- <i>A gente adquiriu essa parceria da escola com a universidade, que não é toda escola que nem a nossa.</i>

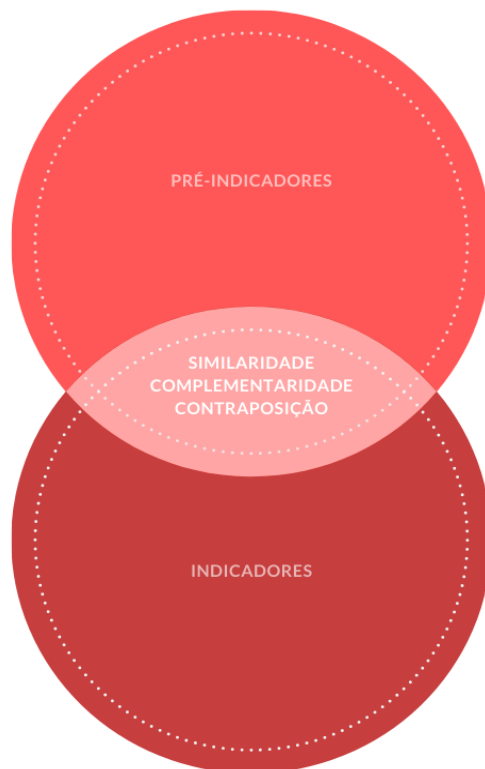
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

3.9 Aglutinação dos Pré-Indicadores em Indicadores

Após o levantamento dos pré-indicadores, continuamos com as leituras flutuantes e reflexivas necessárias para melhor apreensão de sentidos e significados do sujeito e para a aglutinação dos pré-indicadores em **indicadores**, a partir dos princípios

de similaridade, complementaridade ou contraposição. A Figura 03 representa o movimento realizado nesta etapa da pesquisa:

Figura 03 - Representação do movimento da aglutinação dos pré-indicadores em indicadores



Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Esses três critérios de aglutinação não são isolados, pois ao mesmo tempo em que pode ocorrer de haver uma complementaridade pela similaridade nas falas da professora colaboradora, pode ocorrer uma contraposição, dependerá do tempo e condição das experiências ditas por ela, sendo preciso sempre analisá-las em sua totalidade. Dessa forma, objetiva-se a articulação das palavras com significado, como aponta Freitas (2021, p. 86), “articulá-las por meio dos princípios já citados, procurando compreender as relações históricas, sociais e contraditórias que as constituem, logo teremos a antítese, ou seja, a negação do que foi dito pelo sujeito”.

Para chegarmos aos indicadores, realizamos a aglutinação dos pré-indicadores a partir de várias leituras reflexivas e, ao mesmo tempo, tendo como referência os critérios já citados e não perdendo de vista as categorias selecionadas para este trabalho. Construímos várias versões digitais durante essa etapa, até que encontramos a melhor

forma de organizar essa aglutinação, na qual buscamos uma solução manual de trabalho para esse movimento dialético.

No primeiro momento, fizemos impressão do documento referente ao quadro dos pré-indicadores já selecionados, e em uma outra folha em branco, nomeamos de forma escrita os primeiros possíveis indicadores, utilizamos cores diferentes para cada um deles. De forma manual (os documentos impressos), fomos fazendo a leitura dos pré-indicadores, cortando essas falas do papel (cortando o papel em tiras, cada uma delas correspondia a um pré-indicador) e aglutinando-as em indicadores conforme as suas cores estabelecidas e criando outras, conforme necessário. No segundo momento, a partir de um documento no *word*, criamos nove quadros iguais, com duas colunas lado a lado, colocamos os pré-indicadores do lado esquerdo de acordo com os seus possíveis indicadores do lado direito, aglutinando, assim, cada pré-indicadores nos seus indicadores e suas respectivas cores. Vale ressaltar que os indicadores foram nomeados a partir de termos retirados das falas da professora colaboradora da pesquisa durante a entrevista.

Nessa dialeticidade, obtivemos o total de 9 indicadores conforme apresenta no Apêndice G, exemplo de um indicador é ilustrado no Quadro 04.

Quadro 04 - Exemplo da aglutinação de Pré-Indicadores em um Indicador

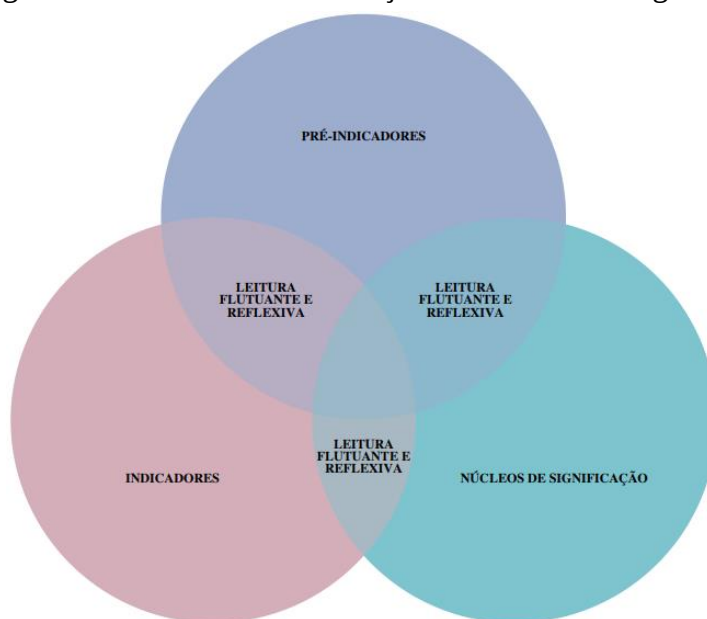
PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
13- [...] <i>pude trazer a universidade pra dentro da escola [...] E a escola pra universidade[...] foi laboratório de ambas as experiências[...]</i>	UNIVERSIDADE DENTRO DA ESCOLA E A ESCOLA UNIVERSIDADE
19- <i>Teve inovação [...] Por exemplo, a gente precisava de [...] uma palestra [...] de um professor da UERN também, dar palestra na escola [...] juntamente [...] com o pessoal do residência [...] isso aí inovava a nossa prática, as colegas que tinham [...] alguma dificuldade, participava, tirava dúvida...</i>	
36- [...] <i>Tinha participação de oficinas dada por outros professores da universidade [...] o grupo é bem participativo... Todos [...] fazia suas atividades...</i>	
51- [...] <i>quando a gente assiste uma reunião, [...] Pronto, com a BNCC... A BNCC foi maravilhoso. Foi mesmo na época que estavam implantando na escola e a gente não tinha conhecimento. [...] houve aqueles seminários com os professores da UERN [...]</i>	
71- [...] <i>teve um seminário [...] se eu não me engano foi até Antônio que veio explicar [...] ou foi algum professor da universidade que veio pra unidade, [...] compartilhando [...] Os conhecimentos que ninguém tinha [...]</i>	
72- [...] <i>o residência já abriu esse leque para que o professor da universidade viesse pra escola [...]</i>	
74- <i>A gente adquiriu essa parceria da escola com a universidade, que não é toda escola que nem a nossa.</i>	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

3.10 Articulação dos Núcleos de Significação

É no processo de articulação dos **Núcleos de Significação**, conforme Aguiar e Ozella (2013, p. 310), que verificamos as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, possibilitando fazer uma análise além do que se está aparente. A Figura 04 representa a dialética da articulação dos núcleos.

Figura 04 - Processo de articulação dos núcleos de significação



Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Vale salientar que as três etapas dos núcleos de significação não são lineares, são trabalhadas de modo dialético a tornar as análises dos núcleos a serem realizadas de modo a um processo intranuclear avançando para internuclear. Sendo que, essa etapa se caracteriza como a síntese do processo estudado, pois segundo Aguiar e Ozella (2006, p. 231) orientam que os núcleos resultantes apresentem “os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente, que revelem as suas determinações constitutivas”.

Durante todo esse processo complexo e dialético para articularmos os núcleos de significação, foram necessárias várias leituras reflexivas, recorrendo às aglutinações do pré-indicadores em indicadores e fazendo novas análises interpretativas destes. Em um documento no *word*, obedecendo os mesmos critérios de cores utilizados na aglutinação

dos pré-indicadores em indicadores, elaboramos três (3) quadros, um para cada núcleo de significação também nomeados a partir de termos retirados das falas da professora colaboradora da pesquisa que também receberam cores diferenciadas entre eles e foram seguidas por duas colunas, a do lado esquerdo contendo dos pré-indicadores e na direita dos seus indicadores e suas respectivas cores recebidas anteriormente.

Dessa forma, foi possível visualizar um núcleo na sua totalidade e os resultados das três etapas que resultaram na sistematização de 3 Núcleos de Significação. É importante reiterar que essa sistematização se deu como resultado da aglutinação de 101 pré-indicadores em 9 indicadores, conforme apresenta no Apêndice H, cujo recorte é ilustrado no Quadro 05.

Quadro 05 - Recorte da articulação de um Núcleo de Significação

NÚCLEO 3 – AS AÇÕES DESENVOLVIDAS PELOS RESIDENTES FIZERAM DIFERENÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
15- [...] <i>Elas ficavam na sala com os professores, assumiam a regência, elaborava um projetos pra trabalhar...</i> Principalmente aquela parte da dificuldade que a gente está vivendo com as crianças. Foi muito bom [...]	ASSUMIAM A REGÊNCIA, PLANEJAVAM AULAS, ELABORARAM PROJETO
22- [...] <i>elas assumiam a [...] regência [...] Nesse período [...] as meninas chegaram na sala de aula, [...] Era uma troca de conhecimento realmente, [...] planejava as aulas, dava aula, assumia a direção da sala...</i>	
31- <i>E na hora das brincadeiras interagem... No pátio... Com as crianças brincando, correndo, fazendo alguma atividade recreativa... Porque criança tem muita energia e ela tem de extravasar essa energia.</i>	
38- [...] <i>foi maravilhoso aquelas reunião lá, era bom demais [...] muito boa.</i>	
55- [...] <i>vocês foram pesquisar, buscar novas maneiras de trabalhar com as crianças [...]</i>	
57- [...] <i>quem elaborou o projeto foi elas, as meninas, o residência. A gente deu só o tema [...] a escola estava necessitando de ser trabalhado [...] a parte da inclusão, interação, [...]</i>	
58- [...] <i>e as meninas do residência foi que elaboraram o projeto [...] com acompanhamento das professoras e do supervisor da escola. Onde elas planejavam as aulas, elas buscavam algo novo, trabalhar diferente [...].</i>	
59- [...] <i>esse novo que elas trouxeram diferente pra unidade [...]</i>	
64- <i>Brincadeiras, [...] jogos [...] vídeos, dramatização, histórias com o tema [...] Tudo isso [...] foi maravilhoso e diferente [...] Que as crianças aprenderam [...].</i>	

83- [...] a gente ia observar o planejamento. [...] <i>vocês fazem e depois que faziam, a gente olhava e dava o ok pra poder vocês trabalhar os mesmos.</i>	
16- [...] <i>porque as tanto as crianças gostavam, como inovou também a nossa prática [...]</i>	RESIDENTES FIZERAM O QUE ERA PARA SER FEITO: PROFESSORES, PAIS E CRIANÇAS AMARAM O RESIDÊNCIA
26- [...] <i>as crianças entendia e gostava de participar.</i>	
30- [...] <i>na época [...] Sentavam no chão [...], as crianças adoravam.</i>	
33- [...] <i>as meninas [...] iam planejar... Construir materiais [...] O que foi possível construir para o que elas iam trabalhar naquele período... Foi feito!</i>	
41- [...] <i>um pai daquele: Cadê as tias pra brincar com as crianças? Pra contar aquelas historinhas e enfeitar?</i>	
42- <i>Foi bom demais [...] A gente quer de volta.</i>	
44- [...] <i>vocês fizeram que era pra ser feito... E que se for inovação, só se vier diferente... Porque foi maravilhoso.</i>	
56- [...] <i>a criança se vinha suja de casa, elas não queriam sentar perto, a cor... [...] E tinha elas que não queria brincar, não queria pegar na mão do coleguinha, mas, com a partir desse projeto foi trabalhado durante todo o ano, quando chegou o final do ano, a gente pôde perceber já, a diferença das crianças interagindo entre si [...] na escola a gente busca a diferença, então a gente terminou conquistando essas crianças aceitar o diferente. [...]</i>	
62- [...] <i>uma turma boa e que fez sucesso mesmo dentro da unidade. Deixou mesmo, deixou diferente.</i>	
63- [...] <i>é diferente [...] a metodologia de trabalhar [...] A maneira de trabalhar, não é uma coisa assim, [...] Tradicional. É uma coisa diferente, a criança aprende brincando [...] elas começaram a interagir com os demais colegas, ter mais respeito [...]</i>	
65- [...] <i>tinha até um, baixou uma contação de história que era sobre todas as cores, mostrando a diferença [...] que ainda hoje eu tenho esse material, as meninas usam lá na escola esse material riquíssimo, construção de materiais diversificados também... Quando vocês estavam na unidade isso acontecia também. [...] a gente ainda hoje faz uso dos mesmo lá.</i>	
99- [...] <i>as professoras gostaram bastante, elogiaram muito as meninas que estavam no grupo. Foi muito bom.</i>	
39- [...] <i>Quando vocês saíram, a escola ficou um oco, ave maria... Cadê as meninas que enfeitavam a escola? Que estavam com as crianças? As crianças perguntavam pelas tias [...]</i>	OS RESIDENTES FAZEM FALTA: A GENTE QUER DE VOLTA
40- [...] <i>maravilhoso. Tudo [...] de novo que chega na escola pra inovar, quando sai... Aí fica aquela falta, aquele eco lá, solto [...]</i>	
61- [...] <i>no dia que as estagiárias (sic) não vinham, porque tinham os dias certo que elas iam trabalhar, as crianças ficaram perguntando cadê aquela tia? Não vem mais não?</i>	
85- [...] <i>se for para uma sala e outra não for, a professora vai fazer queixa a diretora, começa aquele movimento.</i>	
86- [...] <i>quando sabe que a estagiária (sic) estão em outro horário, elas já ficam fazendo movimento, que vai para uma sala e não vai para outra.</i>	
87- [...] <i>a gente, eu mesmo [...] tem vezes que eu fico sem nenhuma, já pra deixar pra ir pras outra, se movimentando. Já que eu me interajo direto com vocês, na universidade, estou</i>	

<i>orientando [...] eu deixo minha parte, [...] não é brincadeira, todo mundo quer.</i>	
88- <i>[...] a diretora estava perguntando “Ei, quando é as inscrições da escola? Que eu quero me inscrever a escola de novo.” E aqui a diretora é novata [...]</i>	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Ao finalizar essas idas e vindas do processo dialético e complexo das três etapas dos Núcleos de Significação, prosseguimos rumo às zonas de sentido da professora colaboradora da pesquisa, mediante o movimento interpretativo dos núcleos.

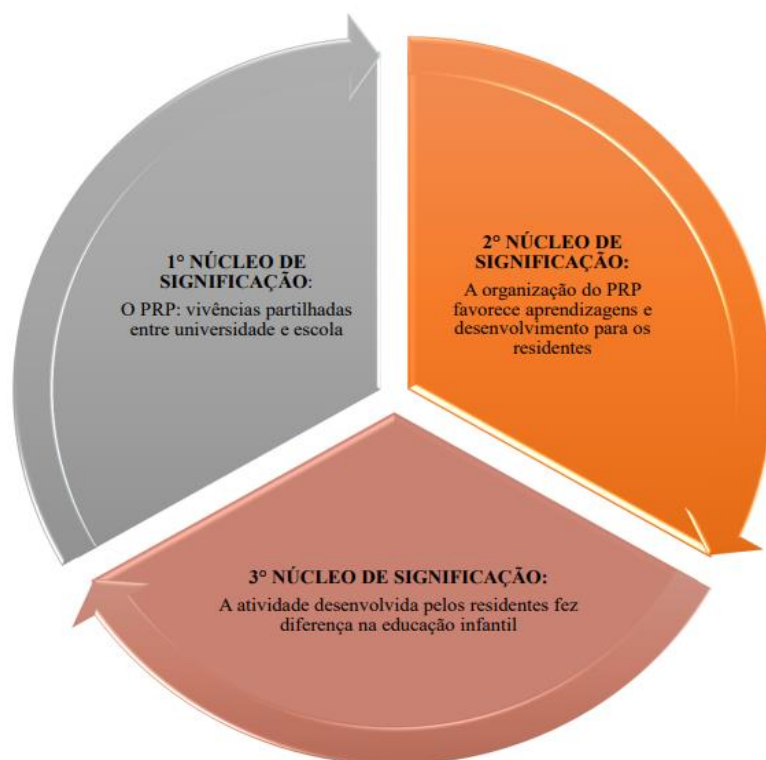
SEÇÃO IV - O MOVIMENTO ANALÍTICO INTERPRETATIVO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Esta seção tem como objetivo apresentar o movimento analítico-interpretativo, intra e inter-núcleos de Núcleos de Significação, constituídos por indicadores resultado da aglutinação de pré-indicadores, com base nos critérios específicos da proposta de Aguiar e Ozella (2006; 2013): complementaridade, similaridade e contraposição e ao mesmo se utilizando das categorias definidas para esse estudo (Historicidade, Mediação, Atividade, Pensamento e Linguagem, Sentido e Significado e Totalidade).

Essa proposta nos permitiu analisar não só o que foi dito, o que se está aparente, mas também o que não foi dito, para isso foi necessário ficarmos atentas durante as produções das informações, os registros dessas informações, bem como durante suas análises, de modo a considerar as mais diversas formas de comunicação como a tonalidade da voz, gestos e expressões faciais. Consideramos que essas estratégias contribuíram para nos aproximar das zonas de sentidos da professora colaboradora da pesquisa.

A partir das informações produzidas por meio da entrevista reflexiva, de muitas leituras durante o processo dialético de idas e vindas, desde o levantamento dos pré-indicadores até a sistematização dos Núcleos de Significação, chegamos a um quantitativo de cento e um (101) pré-indicadores; nove (9) indicadores, que foram articulados em três (3) núcleos de significação: **1- O PRP: vivências partilhadas entre universidade e escola, 2- A organização do PRP favorece aprendizagens e desenvolvimento para os residentes e 3- As ações desenvolvidas pelos residentes fizeram diferença na Educação Infantil.** A Figura 05 apresenta essa articulação:

Figura 05 - O Movimento da Articulação dos Núcleos de Significação



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A Figura 5 representa a interligação entre os três núcleos de significação; para efeito didático estruturamos a escrita das análises de forma separada, porém, sem desconsiderar a indissociabilidade dos núcleos que nos remetem à análise e interpretações intra-núcleos e inter-núcleos.

No início de cada um dos Núcleos de Significação, apresentamos uma figura que mostra os indicadores referentes ao núcleo em questão, cada indicador referente ao seu núcleo foi mencionado e discutido através de subtópicos. Alguns trechos das falas da professora colaboradora da pesquisa foram mencionados (pré-indicadores) e para a diferenciação da escrita da pesquisadora, essas falas estão escritas em *itálico*, e em **negrito**, as palavras com maior significado referentes ao objetivo da pesquisa, qual seja: apreender as significações de uma professora preceptora acerca do Programa de Residência Pedagógica na Educação Infantil. Além disso, durante as análises, também nos utilizamos de palavras com o uso de aspas (“”) para nos retratar ao modo como a professora colaboradora se referiu em suas falas.

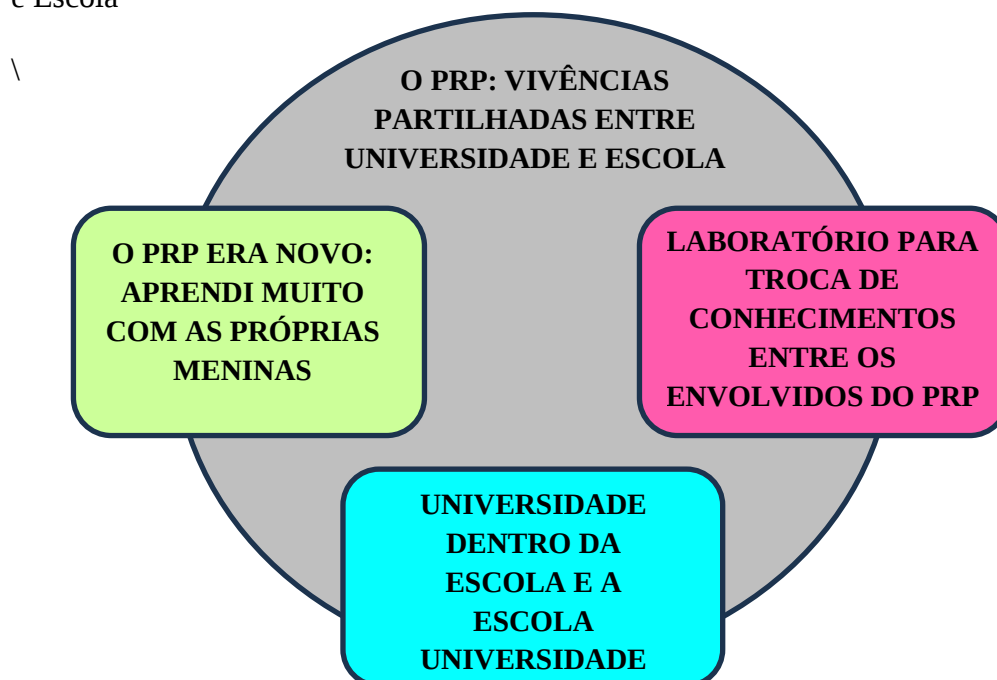
Ressaltamos que as cores dos núcleos e indicadores vêm desde o levantamento dos pré-indicadores e, à proporção que fazíamos as leituras das informações produzidas

(falas da professora colaboradora durante a entrevista), nos utilizamos dos critérios de similaridade, complementaridade e contraposição, aglutinamos e agrupamos os pré-indicadores em indicadores e depois os indicadores em núcleos, aderindo uma cor para cada um deles. Além disso, também nos usufruímos das falas da professora colaboradora da pesquisa tanto para construir o nome dos núcleos quanto dos indicadores. Conforme apresentamos no Apêndice X.

4.1 Núcleo 1 - O PRP: vivências partilhadas entre Universidade e Escola

Este núcleo revela as significações constituídas por Ana (2022), acerca das vivências partilhadas e dinâmica de trabalho dos residentes durante sua participação no Programa de Residência Pedagógica – PRP no que se refere a diversas atividades coletivas realizadas em colaboração entre a escola parceira e a Universidade, que contribuiu na *troca de conhecimentos* entre todos os envolvidos nesse processo. Foi constituído a partir do levantamento de trinta e cinco (35) pré-indicadores aglutinados em três (03) indicadores. A Figura 06 apresenta o núcleo de significação 1 com seus indicadores.

Figura 06 - Núcleo de Significação 1 - O PRP: vivências partilhadas entre Universidade e Escola



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

4.1.1 Indicador 1: O PRP era novo: Aprendi muito com as próprias meninas

Este indicador é constituído por pré-indicadores que indicam afetações do Programa de Residência Pedagógica inerentes ao processo de aprendizagem da professora colaboradora Ana (2022). Vejamos:

*[...] Eu não conhecia esse programa, e a partir do momento que eu conheci, eu **aprendi muito com as reuniões** que a gente teve aí, **os encontros na universidade, com as próprias meninas** que foram pra escola... (ANA, 2022).*

*[...] sempre que elas vão, é com aula diferente, é com nova proposta, **então não torna rotina**. (ANA, 2022).*

Nestas falas, a professora colaboradora sintetiza a dinâmica do PRP como mediadora de momentos de aprendizagens, ou seja, mesmo o programa sendo novo e desconhecido para ela, foi passível de afetações a partir do seu envolvimento nas reuniões e encontros que aconteciam semanalmente na universidade em parceria com outro programa formativo, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, bem como, as diversas propostas de aulas lecionadas pelos residentes. Outro elemento considerado importante nestas falas é a forma pela qual os residentes diversificavam as atividades de modo a não se tornar uma rotina.

Inferimos que as falas de Ana (2022) indicam que ela foi afetada de forma positiva mediante as atividades e metodologias realizadas durante a vigência do PRP; convergem para o alcance de um de seus objetivos, qual seja: induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de Educação Básica, a partir da segunda metade do curso.

Assim como o “aperfeiçoamento” na formação prática dos licenciandos em Pedagogia que fazem parte do programa, o PRP também propicia diversos momentos que alcança uma formação continuada para as professoras que estão presentes no cotidiano da escola parceira.

Conforme Magalhães (2019, p. 187),

[...] formação continuada necessita, portanto, favorecer processos constantes dinâmicos e dialéticos que ampliem a compreensão e a complexidade do processo educacional e suas demandas de aperfeiçoamento.

Nesse sentido, as professoras (a professora colaboradora da pesquisa e demais professoras que atuam na escola parceira), tiveram a possibilidade de participar de processos dinâmicos e dialéticos que podem contribuir para a sua formação continuada, ou seja, sua participação em atividades coletivas junto aos residentes durante toda dinâmica proporcionada pelo programa, como os encontros na Universidade, a participação em eventos, elaboração de projetos e demais atividades propostas, pode contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional docente.

A dinâmica proporcionada pelo programa dispõe de uma organização que permite os residentes irem à escola parceira semanalmente, e em uma forma de rodízio, os residentes passam por todas as salas de aulas, podendo assim, contemplar as salas de todas as professoras da escola parceira que queiram a presença deles em sua sala, estabelecendo-se, portanto, como uma forma de não se tornar algo rotineiro para os envolvidos.

Sobre isso, Ana (2022) disse:

*Elas vão vindo e **tem a oportunidade de passar em todas as turmas**, pra observar cada forma que o professor trabalha, **cada um tem a sua metodologia pra trabalhar** e dali **elas vão assimilando a parte delas** [...] a forma que elas pretendem trabalhar.*

*[...] elas passam em todas as salas, **mesmo trabalhando os mesmos conteúdos**, [...] cada turma é diferente. **Elas trabalham diferente**. [...] **não se torna tanto uma rotina, pra que não tenha aproveitamento, pra que as crianças não gostem** [...]*

Essas falas indicam que Ana (2022) significa a forma de organização da ida dos residentes à escola (em rodízio) e a disposição das professoras em querer contribuir e aprender com o programa oportuniza aos residentes a concretude dessa organização, ou seja, todos os residentes passaram em todas as turmas das professoras que aderiram ao programa. Desse modo, mesmo que a proposta de trabalho fosse a mesma para todas as turmas, o desenvolvimento de tal proposta não se deu de forma rotineira, pois foi considerado a realidade concreta de cada turma para o planejamento e execução das atividades.

Permitiu ainda aos residentes observarem as diferentes metodologias trabalhadas pelas professoras a partir das experiências vivenciadas dentro de diversas turmas com crianças de diferentes idades. Nesse entendimento, Ana (2022) traz significações sobre o processo de “assimilação” dos residentes sobre a forma pela qual eles pretendem trabalhar quando se tornarem professores.

Dessa maneira, entendemos que Ana (2022) significa essa dinâmica como um momento de mediatização das professoras da Unidade de Educação Infantil - UEI. Inferimos que essa dinâmica pode contribuir para o processo de constituição da identidade docente dos residentes, visto que são sujeitos sociais e estão em constante processo de mudança a partir das suas relações. Nesse entendimento, mediante vários aspectos, a identidade profissional se constitui a partir da significação social da profissão, do confronto entre teoria e prática, da sua relação com outros professores e escolas e do significado que cada professor atribui à atividade docente no seu cotidiano (PIMENTA, 1999).

Sendo assim, os residentes que ainda estão no curso de licenciatura e no processo de formação profissional, ao encontrar-se dentro do âmbito escolar e em vivência com outros profissionais da área, podem estar observando e refletindo as ações e significados que outros professores atribuem em suas práticas pedagógicas, de modo a ressignificar seus conhecimentos. As vivências durante a participação no PRP podem fazer parte do processo de constituição da identidade dos residentes; desse modo, o PRP torna-se um dos elementos mediadores para esse processo.

Quando Ana (2022) diz “*Só há rotina delas irem [...] Mas assim, dos conteúdos é diferente*”, está atribuindo significações sobre a rotina somente o fato da presença dos residentes na Unidade de Educação Infantil, porém ao que se refere ao desenvolvimento de atividades durante a vigência do programa, reitera a importância da sua diversificação.

Isso pode indicar que ela reconhece o comprometimento dos residentes com suas atividades formativas, pois buscam inovações tanto para as atividades de práticas pedagógicas, como as de aquisição de conhecimentos, fazendo com que as professoras e as crianças, da escola parceira, não afadiguem da sua presença em sala e gostem de participar das propostas oferecidas durante todo o tempo que os residentes passam na escola até finalizarem o programa.

Sobre esse tempo que os residentes vivenciaram o programa formativo, vejamos:

[...] ***passaram dois anos né? Foi dois anos se eu não me engano?! Porque era aquela, entra uma, aí uma terminava, olhe, até isso confunde... Porque estava tudo no maravilhoso, aí de repente... Uma terminou, aí outra vinha e substituía*** [...] (ANA, 2022)

Apesar de Ana (2022) enunciar que a estrutura é maravilhosa, ela menciona como negativo o fluxo de entrada e saída dos residentes, que esta mesma estrutura do programa

permite, ou seja, a do residente entrar e sair do programa de repente, pois em suas palavras, isso “confunde”.

Nesse sentido, inferimos que embora Ana (2022) considere o trabalho desenvolvido pelos residentes maravilhoso, demonstra não se agradar com as consequências causadas pelo o fato de um residente ter que deixar o programa por ocasião da formatura ou por outras questões e, conseqüentemente, a UEI, no meio do ano e outro estudante tenha que substituí-lo.

Em relação ao fluxo de entrada e saída do residente no programa, sua imersão na escola de Educação Básica se dá a partir da segunda metade do curso e o seu desligamento após a conclusão da licenciatura, que nem sempre coincide com o encerramento do ano letivo. Isso acontece porque alguns universitários entram no programa cursando o último período do curso, tendo que sair, às vezes, antes de concluir o ano escolar da UEI parceira. Porém, por outro lado, essa dinâmica possibilita que mais alunos consigam desfrutar do PRP durante aquele ano e a escola não fica com a quantidade de residente reduzida, já que haverá um substituto.

Esse indicador expressa que o Programa de Residência Pedagógica embora fosse considerado um programa relativamente novo, pôde possibilitar diversos momentos de aprendizados para os envolvidos, que de maneira positiva contribuiu tanto para a formação docente dos licenciandos em Pedagogia quanto para uma formação continuada de professores colaboradores durante a rotina de encontros e atividades proporcionadas pelo PRP. Essas afetações positivas não seriam possíveis se não houvesse uma boa relação de parceria entre a escola e universidade.

4.1.2 Indicador 2: Universidade dentro da escola e a escola universidade

Este indicador expressa a relação de parceria mútua entre a universidade e escola parceira, de modo a conseguir levar a universidade para dentro da escola e a escola para universidade. Conforme as falas:

A gente adquiriu essa parceria da escola com a universidade, que não é toda escola que nem a nossa. [...] o residência já abriu esse leque para que o professor da universidade viesse pra escola [...] (ANA, 2022).

Teve inovação [...] Por exemplo, a gente precisava de [...] uma palestra [...] de um professor da UERN também, dar palestra na escola [...] juntamente [...] com o pessoal

do residência [...] isso aí inovava a nossa prática, as colegas que tinham [...] alguma dificuldade, participava, tirava dúvida... (ANA, 2022).

As falas de Ana (2022) retratam que o leque de oportunidades geradas pelo PRP, dentre elas destaca a presença do professor da universidade na unidade, contribuindo para possíveis inovações na prática das professoras da UEI, resultado da parceria entre a escola e a universidade, acrescenta ainda, que não é toda escola que consegue ter essa relação.

A partir das falas de Ana (2022) entendemos que essa relação de parceria não é uma realidade percebida em todas as escolas, porém, no caso da UEI, inferimos que se deu de forma positiva, pois existe, por parte das professoras da unidade, o desejo da participação ativa dos constituintes da universidade, sobretudo, dos professores universitários. Notemos a seguinte fala:

[...] quando a gente assiste uma reunião, [...] Pronto, com a BNCC... A BNCC foi maravilhoso. Foi mesmo na época que estavam implantando na escola e a gente não tinha conhecimento. [...] houve aqueles seminários com os professores da UERN [...] (ANA, 2022).

Essa fala expressa que a professora colaboradora considera maravilhoso os momentos de reuniões e seminários desenvolvidos pelos professores da universidade em busca de ajudar as professoras da escola a obter conhecimentos sobre, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que no momento estava sendo implementada na unidade.

A participação dos professores universitários em atividades na UEI, aconteceu mediante a solicitação da equipe da escola sobre as necessidades específicas dessa instituição. Dessa forma, a intervenção da universidade na escola através de palestras ministradas por professores universitários e atividades desenvolvidas pelos residentes em colaboração com a equipe administrativa pedagógica, contribuíram para diminuir dificuldades e dúvidas que surgiram durante a vigência do programa. Tudo isso foi possível por intermédio do compartilhamento mútuo de experiências vividas nesse período.

Sobre o compartilhamento de experiências, Ana (2022) diz: *[...] pude trazer a universidade pra dentro da escola [...] E a escola pra universidade [...] foi laboratório de ambas as experiências [...]*. Esta fala indica a importância que a professora colaboradora dá às vivências referentes ao estreitamento das relações entre universidade e escola, levando em conta a realização de atividades de forma coletiva. Considera, ainda, que isso foi um laboratório de experiências mútuas.

As atividades realizadas coletivamente é uma forma de trabalho colaborativo. Dito isso, recorremos a Teixeira e Souza (2021, p. 211) quando afirmam:

[...] a coletividade e o trabalho colaborativo na parceria universidade e escola que, dependendo da forma como as ações são construídas, pode possibilitar a objetivação de uma necessidade comum a todos e a (trans)formação dos envolvidos.

Nesse sentido, quando os grupos buscam uma inter-relação que seja mediada de forma mútua para o alcance de um mesmo objetivo, essa atividade em parceria torna-se mais significativa e produz momento de (trans)formação dos licenciandos e professoras.

Este indicador demonstra que a importante relação de parceria mútua entre universidade e escola durante o Programa de Residência Pedagógica se constitui em mais uma estratégia para o alcance do objetivo do PRP, qual seja, induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de Educação Básica, a partir da segunda metade do curso. Conforme a universidade se encontra dentro da escola e vice-versa, considera-se experiências significativas para os envolvidos, um verdadeiro *laboratório para troca de conhecimentos*.

4.1.3 Indicador 3: Laboratório para troca de conhecimentos entre os envolvidos do PRP

Este indicador aglutina pré-indicadores que apontam para significações da professora colaboradora sobre a contribuição do programa no que diz respeito a momentos de aprofundamentos de estudos relacionados a documentos normativos como a BNCC para a atualização do PPP da UEI.

Vejamos o que diz Ana (2022) sobre o estudo acerca da atualização do PPP:

[...] juntamente com os professores elas foram dar um uma palestra, explicar como era que a gente tinha que trabalhar a norma, mostrar uma parte melhor pra gente. E juntamente com vocês, a gente conseguiu atualizar de acordo com a nova BNCC.

Quando Ana (2022) se refere às professoras, está se referindo às professoras orientadoras do programa, que participaram da atividade na escola. Nesse sentido, ao mencionar a participação daqueles que estão envolvidos no PRP, também precipuamente, referimo-nos à representante e/ou docente orientadora do programa formativo, que dentre os diversos momentos coletivos, se fez presente, por exemplo, da palestra sobre a BNCC,

na qual a docente conteve da ajuda dos residentes em sua apresentação na escola. Essa ação em expor um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais de alunos, consideravelmente nova no meio da educação, mas que é referência no âmbito escolar, foi contribuinte para a atualização de um importante documento escolar, o PPP.

A ação realizada pelo PRP contribuinte na atualização de um documento normativo na Unidade de Educação Infantil encontra-se em coerência com um dos objetivos determinados pelo Programa de Residência Pedagógica, sendo ele “[...] promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da Educação Básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (CAPES, 2018). Vejamos a fala de Ana (2022) sobre essa atualização do documento:

*[...] Ajudou na construção do nosso PPP, o Projeto Político Pedagógico da escola da unidade, também **houve uma participação de todas as meninas [...] juntamente com a Antônia** também, que é a **nossa representante**, vinha pra escola também com as meninas.*

A fala de Ana (2022) evidencia que a atualização do Projeto Político Pedagógico - PPP da escola teve a colaboração do PRP. É importante reiterar que a palestra surgiu de uma necessidade da escola e foi ministrada pela docente orientadora do PRP e os residentes.

Inferimos assim, que ações como a realização de palestras por parte dos residentes e representantes da universidade a partir de temáticas indicadas de interesse pelas professoras da unidade de educação, podem contribuir de forma significativa para as demandas da escola. Desse modo, as necessidades apontadas pelo segmento da escola e um dos objetivos do subprojeto pedagogia de “[...] Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores” (CAPES, 2018) encontram-se em conformidade. Essa sinergia no que se refere esse objetivo do programa está ligada ao que a professora colaboradora em sua fala significa como *laboratório*.

Esse *laboratório* dispôs de ações de reciprocidade entre os envolvidos, assim como os residentes e professores da universidade buscavam contribuir com as professoras da UEI, a escola parceira também colaborou com os residentes, obtiveram um suporte da

coordenação da escola, especificamente da supervisora. Uma das ações realizadas a partir das demandas da escola e de forma coletiva destacadas pela professora colaboradora foi o projeto sobre inclusão, vejamos:

[...] com relação ao projeto [...] teve o suporte da supervisora que ajudou bastante, foi uma reunião com a supervisora e ela orientou bem direitinho como proceder para elaborar [...] Pra que viesse atender a necessidade da escola [...] sobre inclusão [...] (ANA, 2022).

Essa fala menciona que os residentes obtiveram bastante apoio da supervisora da escola, que os orientou como proceder na elaboração de um projeto que teve como objetivo atender a necessidade da escola sobre a inclusão.

Nesse sentido, a colaboração da supervisora da escola foi importante de modo que os residentes se sentiram acolhidos dentro da escola. Ela participou da elaboração do projeto que nortearia as atividades de regência que seriam realizadas pelos residentes durante seus momentos de atuação dentro de sala de aula. Esses residentes procuraram em suas regências colaborar para a melhoria e superação das dificuldades e necessidades enfrentadas pela escola parceira, em específico, trabalhando a partir da realidade vivenciada naquele âmbito, que no momento, na UEI, era a inclusão por parte das crianças da escola, reafirmando a parceria existente.

Em síntese, esse indicador evidencia que o Programa de Residência Pedagógica embora tenha como objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de Educação Básica, a partir da segunda metade do curso, esse aperfeiçoamento tem um alcance muito maior, proporcionando as partilhas de conhecimentos e aprendizagens entre todos os envolvidos, a partir das atividades planejadas e realizadas pelos residentes.

A interpretação deste núcleo indica significações sobre o Programa de Residência Pedagógica o que diz respeito aos processos de aprendizagens para todos os envolvidos no programa: parceria mútua entre a universidade e escola a partir do planejamento e realização das atividades durante o programa.

4.2 Núcleo 2 - A organização do PRP favorece aprendizagens e desenvolvimento para os residentes

Este núcleo versa sobre as significações da professora colaboradora, sobre a atuação dos residentes do Programa de Residência Pedagógica e sobre o tempo dos

estagiários e residentes na escola e o trabalho remoto no período da pandemia. O **Núcleo 2** foi constituído a partir de trinta e cinco (35) pré-indicadores aglutinados em três (03) indicadores. A figura 07 apresenta o núcleo de significação 2 com seus indicadores.

Figura 07 - Núcleo de Significação 2 - A organização do PRP favorece aprendizagens e desenvolvimento para os residentes



Fonte: Elaborada pela pesquisadora

4.2.1 Indicador 1: Turma muito boa, preparada e tinham inovações

Esse indicador aglutina pré-indicadores que tratam das significações da professora colaboradora sobre o perfil dos residentes que participaram da primeira edição do Programa de Residência Pedagógica/Pedagogia da UERN (EDITAL n. 06/2018) que estavam presentes na UEI parceira do programa, vejamos algumas falas da professora colaboradora:

*[...] as **alunas** que chegaram **também surpreenderam**, todas **muito boas e responsáveis**[...] (ANA, 2022).*

Sempre tinha uma inovação [...] Nas aula, não era aquela coisa parada. (ANA, 2022).

[...] eles estão bem preparados pra assumir uma sala de aula [...] Pra assumir mesmo, já sabe a realidade, já sabe se gosta ou não, se quer aquilo ali. Eu acho que está. (ANA, 2022).

Essas falas expressam a surpresa da professora colaboradora acerca do nível de desenvolvimento e comprometimento dos residentes para participarem das demandas da escola, isso se evidencia quando ela diz que todas são *muito boas e responsáveis*. As falas expressam também suas significações sobre as metodologias utilizadas pelos residentes, identificando-as como inovadoras em detrimento de práticas por ela referida como *coisa parada*. Ana (2022) significa ainda nestas falas que os residentes participantes dessa edição estão *bem preparados*. De acordo com essa fala, a participação no PRP pode contribuir para a preparação dos residentes para assumir a sala de aula.

Durante a vigência do PRP em Educação Infantil, Martins, Carvalho, Cândido (2018, p. 19) apontam que os residentes “nos trazem pistas relevantes para a compreensão não somente dos seus processos formativos, mas também suscitam atenção aos temas e questões emergentes do cotidiano das crianças nas escolas de Educação Infantil”. Portanto, também consideramos as especificidades no momento de planejamento de regências em sala de aula para crianças dessa etapa de ensino.

Nesse sentido, vale lembrarmos que a escola parceira em questão, trata-se de uma Unidade de Educação Infantil, logo, quando falamos sobre as aulas lecionadas pelos residentes, nos referimos à primeira etapa da Educação Básica. Essa etapa que reconhecemos pelas suas especificidades, como aponta Barbosa (2009, p. 19):

A educação infantil [...] exige ser pensada na perspectiva da complementaridade e da continuidade. Os primeiros anos de escolarização são momentos de intensas e rápidas aprendizagens para as crianças. Elas estão chegando ao mundo aprendendo a compreender seu corpo e suas ações, a interagir com diferentes parceiros e gradualmente se integrando com e na complexidade de sua(s) cultura(s) ao corporalizá-la(s).

Dessa forma, compreendemos que a Educação Infantil desempenha um papel complexo, são muitos aspectos a serem considerados na educação de uma criança que entra na escola e muitas das vezes, é onde inicia suas relações sociais. Junto com a complexidade dessa etapa de educação, tem-se também o profissional, professor, que

assume a responsabilidade de colaborar no desenvolvimento físico, cognitivo, linguístico, socioafetivo, dentre outros, dessas crianças.

Diante das características da Educação Infantil discutidas e a forma dos residentes assumirem suas regências, podemos notar que não é fácil manter-se comprometido com a sala de aula no ensino infantil e concordamos com Ana (2022), a partir do momento em que os residentes desfrutam da realidade de lecionar dentro da escola, podem considerar se gostam e se identificam com a sala de aula no âmbito da Educação Infantil ou não.

O perfil dos residentes se dá a partir do processo de formação docente deles, qual é constituído a partir das experiências vividas durante o PRP, de modo a encontra-se com a futura profissão ou distanciar-se por não se identificar. Porém, independente das conclusões feitas pelos residentes a respeito das suas experiências, a partir das práticas realizadas, a professora colaboradora afirma que eles são bons, dão aulas sempre inovadoras e estão prontos para assumir salas de aula.

Este indicador mostra que as significações da professora colaboradora sobre os residentes do Programa de Residência Pedagógica são bons e responsáveis e que estão preparados para assumir salas de aula no ensino infantil, pois foram surpreendentes e demonstraram inovações em suas aulas, o que também talvez possibilitou que eles pudessem certificar se gostam e se identificam em trabalhar com a Educação Infantil. O que também é possível durante o tempo de estágio na graduação dos licenciandos, porém, há diferenças entre esses dois momentos.

4.2.2 Indicador 2: Tempo na escola faz diferença entre estagiários e residentes

Esse indicador anuncia significações da professora colaboradora sobre a diferença existente entre o desenvolvimento das atividades exercidas, pelos graduandos, quando estão cursando o componente curricular Estágio Supervisionado e sua participação no Programa de Residência Pedagógica. Ana (2022) atribui essa diferença ao tempo que cada grupo passa presente na escola. Vejamos as falas de Ana (2022):

[...] vocês [...]tem aquele estágio na escola [...] E anteriormente as alunas tinham muita dificuldade... Até em falar, se movimentar dentro da sala com as crianças, elas tinham dificuldade, elas mostravam isso (ANA, 2022).

A dificuldade maior que eles tinham [...] era [...] quando estava contando uma história [...] a maneira dele se comportar na sala, [...] como sentar com as crianças, como mostrar aquele livro à criança [...] os residentes já chegaram [...] como se vocês já

tivessem participado antes, diferente desses outros estagiários que vem. Foi essa diferença. [...] a adaptação que a gente teve com vocês foi pouca pra adaptar vocês a realidade da criança. Logo vocês conseguiram assimilar (ANA, 2022).

Quando Ana (2022) expressa que *tem aquele estágio na escola* está se referindo ao Estágio Supervisionado durante o Curso de Licenciatura em Pedagogia. Quando ela se refere à dificuldade *anteriormente*, ela também está se referindo ao mesmo estágio, antes de conhecer o Programa de Residência Pedagógica, atribuindo dificuldades de como se movimentar em sala, contar histórias, se adaptar em sala de aula por parte das estagiárias na organização, em termos de tempo, do componente Estágio Supervisionado.

Em relação à organização do tempo do estagiário na escola, vejamos o que diz o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UERN (2012):

A.1) Organização: - Nº de alunos por professor/orientador: até 12. - Local de realização do estágio: Espaços escolares em que se realizem um trabalho pedagógico com a Educação Infantil. - Carga horária Total: 150h A.2) Detalhamento da carga horária distribuída por atividade: - Orientações/discussões teórico- metodológicas - 45h - Observação direta na sala de aula - 20h - Planejamento de ações pedagógicas para desenvolver na sala de aula - 15h - Regência de classe - 50h, sendo no mínimo 40h de trabalho na sala de aula, diretamente com os alunos, podendo 10h serem operacionalizadas com outros atores da escola e comunidade; - Registro e sistematização da experiência - 16h - Avaliação e apresentação na escola campo de estágio, do plano de trabalho desenvolvido - 4h.

A organização desse componente curricular do curso de Pedagogia se dá durante um semestre da faculdade, sua carga horária total de 150h é distribuída em diferentes atividades e momentos a serem desenvolvidos pelos licenciandos, sendo destinada 50h para regência, o que diminui o tempo em que eles realmente vivenciam o âmbito escolar, na Educação Infantil.

Assim como o Estágio Supervisionado, o PRP também dispõe de momentos similares aos do estágio, mas conforme sua configuração, é disponibilizado aos discentes da graduação de um tempo maior, contemplando desde o 5º período até o final do curso de licenciatura, para desfrutarem dessas experiências dentro do âmbito escolar. Sobre a organização do PRP dispor de uma duração maior de tempo, vejamos a fala de Ana (2022):

[...] *elas passam mais tempo [...] durante aquele ano todinho né? E aquelas estagiária que vem, geralmente elas trabalham, não tem tempo de se preparar [...] observa aquela semana e as meninas não.* (ANA, 2022).

Quando Ana (2022) refere-se que *elas passam mais tempo*, está se referindo aos residentes do PRP, aos quais são permitidos de usufruírem de um tempo maior dentro da escola parceira, podendo então *se preparar* melhor para as aulas na Educação Infantil. Sobre a organização do Programa de Residência Pedagógica, vejamos o que diz o Edital n. 06/2018:

2.2.1.1A residência pedagógica terá o total de 440 horas de atividades distribuídas da seguinte forma: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades.

Portanto, percebemos que o Programa de Residência Pedagógica dispõe de uma carga horária bem maior que a do componente de Estágio Supervisionado, tendo assim, o dobro de tempo dedicado à regência em sala de aula na Educação Infantil. Além disso, o residente vivencia o âmbito educacional (realizando outras atividades) por um período de tempo quase três vezes maior que a do licenciando. Assim sendo, os residentes possibilitam de um tempo mais duradouro para se planejar e preparar suas atividades.

Dessa forma, compreendemos que os residentes quando comparados com os estagiários, demonstram possuir melhores habilidades, por poderem vivenciar a partir do 5º período da graduação do contexto escolar, passam mais tempo observando os alunos e professoras, vivenciam mais momentos de mediações, de modo a conseguirem se “*adaptar*” a realidade escolar de maneira mais fluida, demonstrando através de uma contação de história, a forma de falar e se comportar com as crianças ou qualquer outra atividade que venha a desenvolver dentro de sala de aula.

Já os estagiários, além da configuração do estágio conter de um tempo mais curto, muitas vezes, esses alunos também possuem vínculo empregatício como fonte de sustento, o que faz com que tenham menos tempo para se dedicar e se preparar totalmente ao momento vivenciado na escola, passando somente a cumprir com suas obrigações, conforme pede a configuração do Estágio Supervisionado em espaços escolares.

Embora as configurações existentes entre o estágio e o PRP façam com que o desempenho nas atividades dos licenciandos sejam diferentes, percebemos que ambos colaboram com sua formação docente, conforme aponta Freitas (2021, p. 129):

[...] o Estágio e o PRP são importantes na formação inicial, favorecem o contato com o contexto escolar [...] a importância da Configuração do Programa ao possibilitar que as vivências na escola ocorram por um período maior se comparado com o estágio, esse tempo mais duradouro estreita vínculos com os sujeitos da escola, podem contar com as mediações das preceptoras, orientadoras e professoras da escola [...]

Diante disso, inferimos que as experiências vivenciadas e compartilhadas entre os licenciandos tanto no momento do estágio supervisionado quanto durante o programa, juntamente com as preceptoras, orientadoras e professoras da escola, faz com que os alunos constituam uma formação docente repleta de saberes e conhecimentos significativos para sua vida profissional e pessoal a partir das mediações realizadas durante o processo.

Este indicador expressa que devido a diferença de tempo na configuração existente entre o Estágio Supervisionado e o Programa de Residência Pedagógica, os residentes passam mais tempo vivenciando a realidade escolar, tendo assim, uma melhor adaptação com as crianças em sala de aula, diferentemente dos estagiários, que por possuírem de um tempo mais curto para desfrutar da escola, demonstram mais dificuldade em exercer suas atividades dentro de sala de aula, dinâmicas essas que se complicaram ainda mais durante o momento do trabalho no ensino remoto.

4.2.3 Indicador 3: A dinâmica do trabalho remoto: um terror, os residentes ajudaram na parte tecnológica

Esse indicador agrupa pré-indicadores que expressam a dinâmica do trabalho remoto das professoras da escola parceira do Programa de Residência Pedagógica, juntamente com os residentes durante o período de isolamento social causado pela pandemia do COVID-19. Observemos as falas de Ana (2022):

[...] *adoro minhas crianças, estou doida pra voltar, porque essa **pandemia**, ah bichinha está nessas **aulas remoto... é um terror*** [...]

[...] *nessa última turma eu tô assim meia [...] aula remota a gente não conhece nem as colegas [...] não quer comparar naquele ano que a gente estava tudo na escola, maravilhosas*

Referindo-se ao tempo de isolamento social devido a pandemia, Ana (2022) diz que as aulas remotas é *um terror*, preferindo voltar às aulas de forma presencial e encontrar as crianças que ela adora. Quando menciona, *nessa última turma*, ela está se referindo à turma dos residentes do PRP, fazendo comparação do ano de isolamento social com o outro que estavam presencialmente na escola, o que considera o momento de aula presencial maravilhoso comparativo ao ensino remoto.

Para ajudar na compreensão do ensino remoto na escola em virtude da pandemia do coronavírus, no qual vivenciamos um momento atípico de isolamento social, precisamos compreender que o ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem as escolas. Diante dessa realidade, o ensino remoto foi a opção existente para dar continuidade aos estudos, ou seja, agora as professoras teriam que dar aula através de computadores e *smartphones*, porém, surgiram dificuldades e outras já existentes enfrentadas antes da pandemia, acabaram-se por potencializar diante do ensino remoto.

Inferimos que, se o ensino remoto foi inesperado para os educadores que precisaram se adaptar à nova forma de ensinar durante o período de isolamento social, acredita-se na dificuldade vivenciada por professores em suas aulas, avalie para turmas da Educação Infantil. A respeito do ensino remoto nessa etapa da educação, Matos, Higuchi e Oliveira (2020) argumentam que nenhum começo é fácil, pois se estabelece a dificuldade e o medo de lidar com o novo, ocorrendo a preocupação, a insegurança pelo desconhecimento de como trabalhar com as tecnologias e as plataformas digitais. Conforme os autores,

[...] Foi preciso substituir esse toque, abraço e olhar, pelo contato virtual. Sabe-se que o toque é presente na infância, uma vez que essas relações acontecem no universo das interações lúdicas e o contato é muito presente, tanto entre os pares quanto nos objetos de uso coletivo como os brinquedos. [...] a organização perante o caos estabelecido, trouxe questões para além das paredes da escola, a aprendizagem perpassa caminhos como a empatia e a solidariedade, fazendo com que um mundo novo, cheio de possibilidades reflitam sobre o processo de ensino aprendizagem, que seja de fato, reconhecido por uma ação coletiva, pelas partes que são envolvidas [...]. (MATOS; HIGUCHI; OLIVEIRA, 2020, p. 98143).

Sendo assim, as dificuldades de lidar com a etapa da Educação Infantil através de tecnologias durante o ensino remoto foram momentos de inseguranças e medos por parte dos professores, pois a preocupação das interações lúdicas na Educação Infantil é essencial. Diante disso, reflexões sobre o processo de ensino aprendizagem e a participação necessária de todos os envolvidos nesse processo, como toda equipe escolar e familiares foram levantadas a partir do ensino remoto.

Nesse sentido, vemos que a professora colaboradora não gosta das aulas remotas, considerando-a *um terror*. Devido a necessidade de vivenciar todos os momentos tanto com as crianças quanto com as residentes de maneira *online*, diz não as conhecer direito, por não ter a mesma proximidade que se é possível quando os residentes estão em campo, na escola, presencialmente com ela, como aconteceu em outro ano, inclusive, considerado por ela, maravilhoso.

Mediante a necessidade de vivenciar momentos de interação *online* durante o período de isolamento social através do uso das tecnologias, professores precisaram superar desafios e aprender a utilizar ferramentas digitais, como mencionam Matos, Higuchi e Oliveira (2020, p. 98140-98141):

[...] Aprender a utilizar novas plataformas de criação [...] as exigências no processo de aquisição de habilidades técnicas, em busca de conhecimentos em tecnologias [...] muitas professoras consequentemente buscaram o aprimoramento para poder exercer seu trabalho remotamente e que têm consequências diretas na produtividade e na qualidade do mesmo.

Então, foi preciso que os professores estivessem buscando aprimorar seus conhecimentos tecnológicos e adquirindo habilidades técnicas para se trabalhar no âmbito educacional de forma que a produtividade de suas aulas tivesse a melhor qualidade possível, o que não foi diferente na UEI durante o período do PRP.

Durante o período das aulas remotas, a dinâmica de trabalho das professoras juntamente com os residentes precisava ser diferente, já que se era necessário o uso da internet, foi preciso pensar em atividades pedagógicas de maneira a minimizar os impactos de não estar presencialmente em sala de aula. Agora a realidade era outra, foi preciso ressignificar a educação, aprender a utilizar novos recursos tecnológicos, novas maneiras de ensinar, tirar dúvidas e de maneira *online*, tornar-se mais presente. De acordo com as falas de Ana (2022), os residentes trouxeram contribuições no que se refere ao uso das tecnologias. Atentemos as falas:

[...] muitas professoras [...] amaram as residência (sic), porque ajudaram elas demais na parte tecnológica. [...]

E aí também foi muito bom. Apesar de tudo isso aí, foi muito bom.

As falas de Ana (2022) nos mostram que as professoras amaram os residentes porque eles os ajudaram na parte tecnológica, o que foi considerado pela professora colaboradora, muito bom, apesar de tudo.

Inferimos então, que com todo o conhecimento que os residentes possuíam sobre como trabalhar com a tecnologia ao seu favor durante as aulas com as crianças no ensino remoto ajudou de fato as professoras da escola parceira em lecionar suas aulas de forma *online*, pois elas precisavam de pessoas que pudessem ensiná-las de como se utilizar dos diversos recursos tecnológicos que estão disponíveis, de maneira a contribuir com a aprendizagem das crianças.

Inferimos ainda, que embora a professora colaboradora considerasse a dinâmica do ensino remoto *um terror*, ela considerou esse momento vivenciado durante a época de pandemia, um momento muito bom, devido às aprendizagens constituídas durante esse período sob a colaboração dos residentes que tinham mais experiências com tecnologias e desenvolveram atividades alinhadas àquele contexto.

Em síntese, esse indicador evidencia que embora a dinâmica do trabalho no ensino remoto tenha sido *um terror* durante a pandemia, devido às restrições de que os alunos e professores não poderiam estar presentes nas instituições educacionais por causa do isolamento social, foi considerado também um momento muito bom, pois as professoras da escola parceira puderam aprender muito com os residentes a respeito das tecnologias de maneira contribuinte à aprendizagem das crianças.

A interpretação deste núcleo demonstra significações da preceptora sobre: o perfil dos residentes que participaram da primeira edição do Programa de Residência Pedagógica/Pedagogia da UERN; diferença entre atividades exercidas por estagiários e por residentes devido ao tempo que cada grupo passa presente na escola e a ajuda dos residentes a respeito das tecnologias durante a dinâmica do trabalho remoto durante o período de isolamento social causado pela pandemia do COVID-19.

4.3 Núcleo 3 - As ações desenvolvidas pelos residentes fizeram diferença na Educação Infantil

As falas da professora colaboradora sobre a participação dos residentes durante o PRP foram tão efetivas que organizamos esse núcleo sobre a dimensão que a presença dos residentes tomou dentro da escola parceira. Então, o **Núcleo 3** foi constituído a partir de vinte e nove (29) pré-indicadores aglutinados em três (03) indicadores conforme figura 08:

Figura 08 - Núcleo de Significação 3 - As ações desenvolvidas pelos residentes fizeram diferença na Educação Infantil



Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Este núcleo versa sobre as ações realizadas pelos residentes do Programa de Residência Pedagógica na escola parceira, como suas regências em sala de aula, planejamentos de aulas e elaboração de projeto que fizeram com que os professores, pais e crianças amassem os resultados do PRP e sentissem a falta da presença dos residentes na escola, ao ponto de querê-los de volta.

4.3.1 Indicador 1: Assumiam a regência, planejavam aulas, elaboraram projeto

Esse indicador aponta as significações da professora colaboradora referentes às ações realizadas pelos participantes do Programa Residência Pedagógica. É importante destacar que as ações são todas as atividades que os residentes participavam, como planejamentos, regências, projeto, palestras etc. Vejamos as falas de Ana (2022) a respeito das ações realizadas:

[...] elas assumiam a [...] regência [...] Nesse período [...] as meninas chegaram na sala de aula, [...] Era uma troca de conhecimento realmente, [...] planejava as aulas, dava aula, assumia a direção da sala...

[...] e as meninas do residência foi que elaboraram o projeto [...] com acompanhamento das professoras e do supervisor da escola. Onde elas planejavam as aulas, elas buscavam algo novo, trabalhar diferente [...].

As falas da professora colaboradora Ana (2022) sintetizam as ações dos residentes, como assumir a *direção da sala* de aula, posterior a realização de ações que foram desde o planejamento à execução das atividades do dia a dia da escola. Desse modo, em colaboração com a equipe de professoras e supervisora da escola, os residentes elaboraram um projeto em que se buscava trabalhar algo novo em suas aulas através de diferentes recursos didáticos, como jogos e dramatizações de histórias, sendo considerado maravilhoso e diferente por ela, ao expressar também que as crianças aprenderam dessa forma. De acordo com essas falas, tudo isso possibilitou uma *troca de conhecimento* entre todos os envolvidos nesse processo.

Sendo assim, o referido projeto foi pressuposto para a realização de planos de aulas e escolhas dos diferentes recursos didáticos, principalmente lúdicos, a serem utilizados pelos residentes durante suas regências na UEI, recursos esses que chamaram atenção das crianças para aprenderem o conteúdo que estava sendo lecionado.

Dessa maneira, quando Ana (2022) diz que os residentes *buscavam algo novo [...] diferente*, referentes às metodologias trabalhadas como “**Brincadeiras, [...] jogos [...] vídeos, dramatização, histórias com o tema**” e expressa que “[...] **Tudo isso [...] foi maravilhoso e diferente [...] Que as crianças aprenderam [...].**”, ela está assumindo que a forma pela qual os residentes realizaram esses tipos de metodologias tem um diferencial do que já foi realizado na escola.

A forma como Ana (2020) falou, nos leva a compreender que por mais que já existisse o desenvolvimento das referidas metodologias no cotidiano da escola, -são importantes para o processo de ensino e aprendizagem, especialmente na Educação Infantil- os residentes fizeram um diferencial durante suas práticas quando estiveram em ação, assumindo sala de aula, dando regência. Diante disso, podemos inferir que a professora colaboradora considera a forma pela qual os residentes realizaram as ações foi algo novo para as crianças. Além disso, a relação dos residentes com a escola, possibilitou que eles observassem o contexto, estabelecessem ligações entre muitos estudos feitos durante o Curso de Licenciatura e tomassem decisão de como trabalhar nas regências, mas, sendo necessário a realização de atividades trabalhadas com o lúdico na Educação Infantil.

Então, ao nos referirmos à Educação Infantil, precisamos pensar nas diversas alternativas didáticas lúdicas para se trabalhar com crianças. Vejamos o que falam Dallabona e Mendes (2004, p. 107) a respeito do lúdico na Educação Infantil:

[...] As técnicas lúdicas fazem com que a criança aprenda com prazer, alegria e entretenimento, sendo relevante ressaltar que a educação lúdica está distante da concepção ingênua de passatempo, brincadeira vulgar, diversão superficial. [...] O lúdico permite um desenvolvimento global e uma visão de mundo mais real. Por meio das descobertas e da criatividade, a criança pode se expressar, analisar, criticar e transformar a realidade.

Nesse sentido, a ludicidade quando bem aplicada pode contribuir de forma significativa no ensino e aprendizagem das crianças, levando-a a ter uma participação e interação primordial durante as aulas lecionadas, de modo a desenvolver seus processos cognitivos, inclusive, na etapa da Educação Infantil. O que nos leva a refletir sobre as atividades realizadas pelos residentes que buscaram utilizar metodologias diferentes e lúdicas com as crianças.

Consideramos ainda, que as atividades docentes vão além de planejamentos e regências em sala de aula. É preciso considerar também as relações constituintes em momentos extra sala de aula, sendo eles, intervalos, horário do lanche, pátio e de lazer das crianças dentro do âmbito escolar. Sobre esse momento extra sala de aula, Ana (2022) fala que:

E na hora das brincadeiras interagem... No pátio... Com as crianças brincando, correndo, fazendo alguma atividade recreativa... Porque criança tem muita energia e ela tem de extravasar essa energia.

A professora colaboradora Ana (2022) menciona como ações extra sala de aula dos residentes são consideradas por ela tão importante quanto as de sala de aula, como por exemplo, as brincadeiras das crianças no pátio, que os residentes participaram de maneira efetiva.

Essa fala nos remete a pensar sobre a importância que Ana (2022) dá às atividades realizadas extra sala de aula, pois o desenvolvimento das crianças não se resume somente aos conteúdos prescritos no currículo. O momento que as crianças “extravassam suas energias”, por exemplo, no pátio da escola, também pode servir no processo de desenvolvimento e aprendizagem, já que os residentes planejavam ações para o horário do pátio das crianças e as brincadeiras não eram de forma aleatórios, mas planejadas para a recreação deles.

Tudo isso nos levar a inferir que apesar de não estar dito em suas falas, a professora colaboradora apresenta zonas de sentido a respeito de que além dos residentes serem comprometidos com seus planejamentos e regências -inclusive como já foi discutido no núcleo anterior-, eles ainda participaram de momentos fora de sala de aula, construindo relações dialéticas em outros espaços. Percebe-se, também, a tentativa de estreitar laços afetivos entre residentes e crianças, pois momentos como esses são tão importantes quanto os de sala de aula, para uma melhor relação professor-aluno e para o desenvolvimento satisfatório dessas crianças, como se referem Murgio, Alves e Francisco (2016, p. 219):

[...] É indispensável conferir atenção necessária à afetividade na relação educador-educando, pois, do contrário, estar-se-á trabalhando somente com a construção do real, do conhecimento mecanizado, deixando de lado o trabalho da constituição do próprio sujeito e de seu desenvolvimento integral, enquanto um ser social e culturalmente construído.

Dessa forma, em concordância com estes autores (2016), inferimos que os residentes ao construírem relações com os alunos em momentos extra sala de aula, poderiam estar ajudando no desenvolvimento integral das crianças enquanto sujeitos sociais e culturais que são.

Este indicador revelou que a partir das ações de planejamentos, elaboração de projeto, regência em sala de aula e participação ativa extra sala da aula por parte dos residentes do Programa de Residência Pedagógica foi possível proporcionar significações

positivas e de aprendizagem à professora colaboradora e às crianças da UEI. Nessa perspectiva, compreende-se que os residentes fizeram o que deveria ser feito e obtiveram bons resultados, sendo reconhecidos também por parte dos pais dos alunos da escola parceira.

4.3.2 Indicador 2: Residentes fizeram o que era para ser feito: professores, pais e crianças amaram o residência

Este indicador expressa as significações da professora colaboradora da pesquisa a respeito das afetações do PRP na escola como um todo. Expressa, ainda, que os segmentos como crianças, professoras e pais da Unidade de Educação Infantil reconheceram a contribuição da participação dos residentes na UEI. Vejamos as falas de Ana (2022):

[...] tanto as crianças gostavam, como inovou também a nossa prática [...].

[...] as professoras gostaram bastante, elogiaram muito as meninas que estavam no grupo. Foi muito bom.

No que diz respeito às afetações nas crianças, quando Ana (2022) fala que as *crianças gostavam*, nos remete a pensar que está relacionado às atividades e metodologias dos residentes em utilizar jogos, brincadeiras, contação de história, como já referido no indicador anterior; a professora colaboradora significa essa forma que os residentes trouxeram esse lúdico para escola como diferente e que as crianças foram afetadas positivamente com essas atividades.

Quando Ana (2022) diz que *inovou também a nossa prática e as professoras gostaram bastante*, nos mostra afetações positivas também por parte das professoras colaboradoras do PRP, além de mostrar o reconhecimento por parte delas ao elogiarem o grupo dos residentes. Isso nos remete a pensar que, posteriormente, essas professoras poderiam refletir sobre essas atividades dos residentes junto ao que já sabem e atribuir sentido à sua prática a partir dessas constituições.

Além disso, Ana (2022) expressa sobre materiais que foram confeccionados pelos residentes e deixados na escola como uma contribuição e reconhece a importância desse material a partir do momento em que as professoras se utilizam deles, sendo mais uma afetação positiva em relação a elas, como podemos observar nas falas de Ana (2022):

[...] as meninas [...] iam planejar... Construir materiais [...] O que foi possível construir para o que elas iam trabalhar naquele período... Foi feito!

*[...] tinha até um, baixou uma contação de história que era sobre todas as cores, mostrando a diferença [...]que **ainda hoje eu tenho esse material, as meninas usam lá na escola esse material riquíssimo**, construção de materiais diversificados também... Quando vocês estavam na unidade isso acontecia também. [...] **a gente ainda hoje faz uso dos mesmo lá.***

Essas zonas de sentido nos mostram cada vez mais a dimensão que ações realizadas pelos residentes alcançaram na escola, um exemplo disso, é que as professoras continuaram utilizando-se dos materiais confeccionados por eles, mostrando um bom sinal e reiterando o fato dessas ações afetarem os envolvidos nesse processo de modo abrangente, até mesmo aos pais das crianças.

A partir do momento em que os pais não encontravam os residentes na UEI, perguntavam “**Cadê as tias pra brincar com as crianças? Pra contar aquelas historinhas e enfeitar?**”, esses questionamentos nos faz compreender que eles sentiram a falta de ações realizadas pelos residentes na escola parceira.

Inferimos, então, que além dos discentes e docentes do programa, essas mediações alcançaram os pais das crianças da escola parceira, que ao vivenciarem momentos em que os residentes estavam presentes na escola atuando de diversas maneiras, foram-lhe atribuídas afetações de modo a fazer com que esses pais sentissem falta da presença dos residentes e buscassem saber o motivo pelo qual não estavam presentes, questionando à professora colaboradora.

Com isso, percebemos que a família se fez mais presente no âmbito educacional e na vida escolar das crianças da UEI, as atividades possibilitaram uma aproximação na relação tão importante que é a parceria entre a família e escola na vida dessas crianças, como bem aborda Luciano (2018, p. 17):

A partir do momento que se tem uma relação recíproca entre os envolvidos no processo educacional dos alunos, consequentemente os resultados aparecem, na sua maioria positivos. [...] É muito comum relatos dos professores em que afirmam que os pais aparecem na escola somente no dia da reunião ou no final do ano para saberem se o filho vai para a série seguinte [...]

Portanto, mesmo considerando a importância da presença dos pais na vida escolar dos seus filhos, que deveria ser algo rotineiro, de modo a estreitar laços entre a parceria

escola-família, percebemos que isso ainda não é algo comum, pelo contrário, poucos são os pais que participam e acompanham a vida escolar dos seus filhos. (LUCIANO, 2018)

O que mais nos chamou atenção foi que, a partir da fala da professora colaboradora da pesquisa, entendemos que não só crianças e professoras foram afetadas, mas, foram as significações dela a respeito das afetações dos pais das crianças da UEI, uma vez que eles perceberam o trabalho dos residentes na escola, assegurando, assim, a dimensão que teve o PRP.

Em síntese, esse indicador revelou que as atividades desenvolvidas pelos residentes do Programa de Residência Pedagógica dentro da Unidade de Educação Infantil tiveram um alcance mais abrangente do que se esperava: além das crianças gostarem das metodologias de ensino trabalhadas dentro de sala de aula, as professoras puderam se inspirar para a inovação de práticas docentes, o que poderão colocar em prática, posteriormente, aquilo que foi aprendido, havendo também por parte dos pais das crianças da UEI, o reconhecimento da atuação desses residentes a ponto de perguntar por eles.

4.3.3 Indicador 3: Os residentes fazem falta: a gente quer de volta

Este indicador aglutina pré-indicadores que retratam sobre as significações da professora colaboradora acerca tanto do acolhimento dos residentes na escola quanto do encerramento da edição do EDITAL N° 007/2019 – PROEG (ADITIVO AO EDITAL 079/2018-PROEG). A partir das falas de Ana (2022):

[...] a gente, eu mesmo [...] tem vezes que eu fico sem nenhuma, já pra deixar pra ir pras outra, se movimentando. Já que eu me interajo direto com vocês, na universidade, estou orientando [...] eu deixo minha parte, [...] não é brincadeira, todo mundo quer.

[...] se for para uma sala e outra não for, a professora vai fazer queixa a diretora, começa aquele movimento.

As falas de Ana (2022) retomam a estrutura do PRP, como já mencionado no Núcleo de Significação 1, a respeito dos rodízios que os residentes estabeleciam entre as salas de aula das professoras que aderiram ao programa, em que eles desenvolviam o mesmo projeto em turmas diferentes. Porém, internamente, quando era o momento dos residentes se organizar para onde ir, gerou desconforto entre as professoras. Quando a professora colaboradora diz *tem vezes que fico sem nenhuma, já para deixar pra ir pras outra*, se refere que, como professora preceptora do programa, ficava sem nenhum

residente em sua sala para que as outras professoras tivessem essa oportunidade e não precisassem *fazer queixa à diretora* por não ter tido residente.

Inferimos assim, que os residentes foram bem acolhidos pelas professoras que aderiram ao Programa de Residência Pedagógica durante as atividades de regência que aplicaram nas turmas da Unidade de Educação Infantil, pois elas faziam questão da presença desses residentes em suas salas ao ponto de problematizar esse rodizio à diretora da escola, durante a vigência do programa formativo. Vejamos as falas de Ana (2022):

[...] Quando vocês saíram, a escola ficou um oco, ave maria... Cadê as meninas que enfeitavam a escola? Que estavam com as crianças? As crianças perguntavam pelas tias [...].

[...] a diretora estava perguntando “Ei, quando é as inscrições da escola? Que eu quero me inscrever a escola de novo.” E aqui a diretora é novata [...].

Em suas falas, ao se retratar *vocês saíram*, a professora colaboradora está se referindo aos residentes do PRP, em que ela expressa momentos da saída deles da escola parceira, causando falta, principalmente, às crianças da Unidade de Educação Infantil, que *perguntavam pelas tias* que não se encontravam mais lá. Além disso, causava inquietação à diretora da escola, pois mesmo sendo novata na unidade, queria saber quando esses residentes retornariam, e já teria a pretensão de *inscrever a escola de novo* para participar do Programa de Residência Pedagógica.

Compreendemos, assim, que as significações da professora colaboradora estão sendo referente ao momento de encerramento da edição dos residentes do Programa de Residência Pedagógica em parceira com a Unidade de Educação Infantil. Ou seja, o momento em que os residentes concluem suas atividades e em seguida, deixam o programa para que outro licenciando do Curso de Licenciatura em Pedagogia possa substituí-lo, como também mencionado no Núcleo de Significação 1, ao explicar o fluxo de entrada e saída dos residentes.

Ainda concebemos que, a partir do encerramento da edição, os residentes não fizeram falta somente para as crianças, como também para a própria diretora da escola, que mesmo sendo considerada nova na UEI, pôde conhecer das atribuições que os residentes possuíam, as atividades elaboradas e desenvolvidas por eles, de modo a constituir afetações. Ao querer novamente inscrever a escola para fazer parte do PRP, compreendemos a importância que essas atividades tiveram para todos os envolvidos no processo, estreitando a relação entre universidade e escola a partir do programa formativo.

A respeito das atividades entre universidade e escola a partir de um programa formativo, Barbosa, *et al.* (2022, p. 244) expressam que:

Atividades dessa natureza visam, entre outros aspectos, incentivar a formação e o envolvimento de docentes e discentes no desenvolvimento de atividades extensionistas, objetivando a articulação entre os conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos e adquiridos na universidade por meio do ensino e da pesquisa e os saberes da prática vivenciados e produzidos pelos professores da educação básica na e pela vinculação com esses conhecimentos acadêmicos.

Diante disso, a parceria de um programa formativo como o PRP em colaboração com a UEI incentiva a formação e o desenvolvimento dos docentes e discentes participantes desse processo. Os residentes puderam articular conhecimentos da graduação por meio dos saberes na prática vivenciados com as professoras da escola parceira, e essas professoras tiveram a oportunidade de novos processos de aprendizagens durante a vigência do programa formativo.

Então, este indicador resultou em afetações positivas dos membros participantes que acolheram bem os residentes dentro da UEI durante a vigência do PRP e a falta que eles fizeram na escola no momento de encerramento de suas atividades ao fim da edição do programa, momento que também inquietou a diretora da escola, em querer inscrever novamente a UEI no Programa de Residência Pedagógica/Pedagogia da UERN.

A interpretação deste núcleo expressa as significações da professora colaboradora a respeito das atividades realizadas fora da sala de aula como possibilidade de aprendizagem tanto para ela quanto para as crianças da UEI; expressa também o reconhecimento dos pais das crianças e da diretora.

Os três núcleos de significação articulados e interpretados em síntese anunciam que o Programa de Residência Pedagógica na Unidade de Educação Infantil -um grande diferencial- possibilita diferentes vivências a partir das atividades exercidas pelos residentes, sejam dentro da escola campo, na universidade ou em outros espaços. A organização do programa favorece no desenvolvimento e aprendizagem de todos os envolvidos nesse processo a partir das afetações produzidas pelas mediações nas ações, e de modo geral, apontou as significações constituídas pela professora preceptora da Educação Infantil acerca do Programa de Residência Pedagógica/Pedagogia da UERN.

SEÇÃO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS: SEI QUE POSSO IR MAIS ALÉM

Ancorados nos estudos sobre a Psicologia Sócio-Histórica, tivemos a consciência de que somos seres constituídos e constituintes no processo de relações sociais em que estamos envolvidos, gerando mudança e se transformando em um movimento dialético com o outro e com a natureza.

Nesta seção, apresentamos as nossas considerações finais, considerando, assim, ser apenas a conclusão de um ciclo referente à pós-graduação em nível *stricto sensu*, nos constituindo como pesquisadora iniciante, à luz da Psicologia Sócio-Histórica que foi o arcabouço teórico metodológico desta pesquisa. Inicialmente, expomos as afetações constituídas por nós, enquanto pessoa humana e histórica (pessoal e profissional), refletindo sobre as contribuições deste estudo. Em seguida, apresentamos a síntese dos achados da nossa pesquisa, discutindo sobre eles e apresentando os possíveis desdobramentos deste estudo.

Nessa perspectiva, com essa base teórico-metodológica utilizada, alcançar o objetivo de apreender **as significações de uma professora preceptora da Educação Infantil acerca do Programa de Residência Pedagógica - PRP/Pedagogia da UERN** não foi um processo fácil, mas, repleto de muita aprendizagem e desenvolvimento, o que consideramos um salto qualitativo para a nossa condição de iniciante como pesquisadora e profissional. Nesse contexto, foi preciso conciliar, de um lado, as demandas de um Programa de Pós-Graduação e a inexperiência em pesquisa, do outro, essas demandas com a primeira experiência no exercício da profissão docente.

No que diz respeito à inexperiência com pesquisa, embora tenha participado de um Programa de Iniciação Científica – PIBIC durante o Curso de Graduação e nele ter entrado em contato com o referencial da Sócio-Histórica, ainda encontramos muitas dificuldades para pesquisar à luz desse referencial. Em relação à primeira experiência no exercício da profissão docente, embora tenha participado do Programa de Residência Pedagógica, considerado pela preceptora como “laboratório” e isso tenha ajudado a nos familiarizar com a profissão, não foi suficiente para nos sentir segura na profissão. Portanto, as vivências na graduação em relação à iniciação científica e a participação no PRP contribuíram para conseguirmos seguir em frente no mestrado, mas tivemos que aprender muito depois disso. Desse modo, ao ingressar no mestrado, tivemos que lidar com essas realidades e, a princípio, optamos por nos dedicar apenas ao mestrado.

Além disso, como pessoa humana que somos e suas particularidades, ainda foi preciso lidar com as emoções e sentimentos diante das preocupações que se tinha mediante os estudos realizados, o que inúmeras vezes nos fez acreditar que não conseguiríamos chegar a concretizar o final da pesquisa e alcançar o objetivo de estudo. Dessa forma, à medida que fomos estudando sobre as categorias de análise, fomos reconhecendo esse processo, o qual não foi como queríamos, imediato, mas, repleto de significações constituídas com o passar do tempo e das relações e afetações durante a trajetória.

Nesse sentido, ressaltamos que cada seção da nossa pesquisa teve sua contribuição no desenvolvimento como pessoa e profissional iniciante. Na primeira seção, referente ao encontro com o objeto, fizemos reflexões sobre as mediações constitutivas do caminho percorrido até a definição do nosso objeto de pesquisa. Nessa etapa, enquanto escrevamos sobre nossa historicidade e concomitantemente que buscávamos utilizar as categorias utilizadas para esta pesquisa, nos provocou inquietações e ao refletir nos percebemos como pesquisadora iniciante em um processo de constituição e definimos a temática do nosso objeto de estudo a partir disso. Dessa forma, foi um momento de consciência de desenvolvimento pessoal e profissional fundamentada na Psicologia Sócio-Histórica.

Sobre a definição do objeto de pesquisa, não se deu de forma imediata, mas se deu a partir de vários estudos fundamentados na Psicologia Sócio-Histórica, referencial o qual ainda não tínhamos conhecimentos necessários para definir uma temática que tivesse feito parte dos momentos de experiências já vivenciadas por nós durante a graduação. Visto que, foi na graduação que tivemos um primeiro contato e estudado sobre algumas categorias da Sócio-Histórica, foram estudos muito rápidos e que necessitou de mais compreensão a respeito. Dessa forma, surgiram muitas indagações, como: Que relevância social e acadêmica teria essa pesquisa? Seria possível dar continuidade à pesquisa? Diante disso, consideramos que essa etapa foi uma das mais difíceis.

A escrita sobre a segunda seção, do levantamento e mapeamento de produções científicas, foi um momento de resposta para algumas das nossas incertezas citadas anteriormente, em especial, da relevância dos nossos estudos, o que nos fez refletir que nosso objeto era considerado novo, pois só constavam pesquisas acerca do programa a partir do ano de 2018, então, reafirmava a originalidade do estudo e conseguimos ter um alcance ainda maior do que imaginávamos inicialmente. Tudo isso foi possível por termos alicerçado nossos estudos na Psicologia Sócio-Histórica.

Nesse contexto, realizar este estudo alicerçado na Psicologia Sócio-Histórica foi fundamental tanto para o alcance do objetivo da pesquisa, quanto para o nosso desenvolvimento humano, visto que foi um desafio trabalhar com a sua complexidade, na tentativa de superar o nosso imediatismo e transformar a nossa escrita linear em uma escrita mais dialética. Dessa maneira, todo o esforço que fizemos para chegar até aqui nos afetou de forma positiva, tomamos consciência que somos sujeitos ativos, reflexivos, culturais e inacabados.

Consideramos que estudar e escrever sobre esse referencial nos possibilitou com o tempo ter consciência do que estávamos fazendo. Sendo assim, ter uma seção específica para esse referencial foi importante para sistematizar as aprendizagens já existentes, ampliando conhecimentos, nos desenvolvendo no nível de pós-graduação *stricto sensu*. Mas, só agora, compreendemos que estudar esse referencial é muito mais denso do que se imaginava, é preciso ter muita dedicação, foco, estar atenta a todos os movimentos dialéticos que os envolvem. Assim, entendemos que demos um salto qualitativo.

Nesse contexto, sendo fiel aos princípios do método definido para os nossos estudos, foi preciso sair do aparente e buscar se aproximar da essência, das zonas de sentidos, ou seja, de forma dialética, explicar o objeto e não apenas descrevê-lo, tendo consciência de que o desenvolvimento se dá de forma diferente para todos, leva em conta as determinações da realidade, o que faz com que cada um se desenvolva diferente um do outro.

Outra etapa crucial para o desenvolvimento desta pesquisa foi a seleção da colaboradora da pesquisa, a qual nos levou a pensar que a pesquisa seria inviabilizada, considerando que o *lôcus* da pesquisa era o PRP realizado numa UEI, sendo esta a única parceira do programa na cidade de Mossoró-RN. Inicialmente, parecia que as professoras não queriam participar quando apresentamos a proposta, o número de interessados voluntários foram poucos. Outra dificuldade nesta etapa, foi a escassez de informações produzidas na primeira Entrevista Reflexiva com a professora que aderiu à pesquisa, dada a nossa pouca experiência, mas, conseguimos realizar outra entrevista, o que nos trouxe o sentimento de confiança que seríamos capazes de alcançar o objetivo proposto, e esse sentimento se confirmou. Visto que, após várias idas e vindas durante as etapas já referidas imergimos nas análises e interpretações das informações e sistematizamos três Núcleos de Significação, cuja análise e interpretação inter-núcleos consolidam o alcance do objetivo da pesquisa.

Os três núcleos apresentam uma inter-relação entre os pré-indicadores e indicadores que os constituem. No Núcleo 1, traz a presença forte dos processos de aprendizagens de todos os envolvidos no programa como resultado não somente da parceria universidade e escola, expressado neste núcleo, mas também pela forma de organização do PRP materializada no planejamento e execução das atividades apreendidas no Núcleo 2. Essa organização permitiu a realização das mais variadas atividades desde as realizadas em sala de aula, fora de sala de aula até as realizadas fora da escola, que também contribuíram para o processo de aprendizagem e desenvolvimento que aparecem no Núcleo 3.

O Núcleo 3 traz a síntese das significações da professora colaboradora apreendidas por nós acerca do PRP na Educação Infantil nos levando a inferir que a participação dos residentes na UEI proporcionou mudanças, ainda que, talvez, pouco perceptivas, pois de acordo com a colaboradora, atingiu os mais diversos segmentos da escola.

Nos limites desta pesquisa, foi possível apreender quatro zonas de sentidos, o que consideramos os achados sobre **as significações de uma professora preceptora da Educação Infantil acerca do Programa de Residência Pedagógica - PRP/Pedagogia da UERN**. Apresentamos esses achados, bem como alguns desdobramentos, que poderão contribuir para futuros estudos acadêmicos, como também para a formação inicial e continuada.

- 1) A parceria entre universidade e escola contribuiu para a formação docente dos residentes e continuada de professores envolvidos no programa;
- 2) A organização do PRP é diferente da organização do estágio supervisionado em termos de tempo cronológico, isso favoreceu o processo de aprendizagem e desenvolvimento, bem como, pode contribuir para a tomada de decisão dos residentes em relação à escolha da etapa de ensino que queira lecionar;
- 3) Os residentes foram fundamentais durante a dinâmica do ensino remoto, pois tinham mais conhecimentos tecnológicos;
- 4) As atividades desenvolvidas pelos residentes tiveram um alcance abrangente, afetando vários segmentos da escola: possibilitou às crianças momentos de aprendizagem e desenvolvimento; forneceu possibilidades de inspiração para a inovação de práticas docentes; fez falta aos pais das crianças no final da edição; e gerou interesse da diretora para inscrever a UEI

para a edição subsequente do Programa de Residência Pedagógica.

Sobre as zonas de sentido, concordamos com as significações constituídas pela professora preceptora da Educação Infantil acerca do Programa de Residência Pedagógica. Ele possibilita que todos os segmentos que o constitui vivenciem experiências múltiplas durante uma única edição, em que, de fato, o ensino e aprendizagem são desenvolvidos de maneira significativa por meio das relações e mediações das atividades realizadas tanto dentro, quanto fora de sala de aula, no ensino presencial e também no remoto, solidificando, assim, a parceria entre universidade e escola.

O PRP possibilita aos residentes etapas correlatas (observação, planejamento e regência) ao componente curricular Estágio Supervisionado ofertado no Curso de Licenciatura em Pedagogia da UERN, porém, sua organização é diferente, na qual, os discentes podem vivenciar a realidade da escola de forma mais leve. Em alguns casos, essas etapas parecem até mesmo ocorrerem simultaneamente, pois à medida que observamos, imediatamente planejamos e assumimos sala de aula, uma vez por semana durante o tempo (de 6 a 18 meses) que o residente está cadastrado no subprojeto, ao passo que no Estágio Supervisionado existem intervalos curtos entre suas etapas no período médio de dois meses. Outro ponto positivo da organização do PRP é a possibilidade dos residentes vivenciarem situações em todas as turmas.

Esperamos que os achados desta pesquisa possam contribuir para o desdobramento de estudos na linha de pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente, abrindo caminhos para investigações sobre: a) maior visibilidade acerca dos resultados sobre o Programa de Residência Pedagógica, para que provoque o interesse de aumentarem o número de alunos e de escolas parceiras; b) possibilidade de modificações na proposta do componente curricular Estágio Supervisionado em relação à organização da carga horária; c) desenvolvimento de mais atividades nas áreas tecnológicas como formação continuada para professores, entre outros.

Por fim, temos a pretensão de posteriormente publicar partes desta pesquisa em revistas e periódicos classificados, sabendo que essas reflexões necessitam ser compartilhadas. Destacamos, aqui, as mediações constituídas na participação como residente voluntária no Programa de Residência Pedagógica, subprojeto: Pedagogia/UERN e o papel importante que tem o Grupo de Pesquisas e Estudos em Educação e Subjetividade – GEPES/UERN do Programa de Pós-Graduação em Educação - POSEDUC/UERN pelos diversos momentos partilhados, com discussões

acerca de diferentes temáticas à luz da Psicologia Sócio-Histórica que foram necessárias para nossa constituição. Encerramos esse ciclo imensamente gratas por todas as vivências proporcionadas até aqui, sabendo que sempre podemos ir mais além.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. *In: Pro.Posições*, v. 108, supl. 1, p. 182-203, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/wKGsHBbKDxhr7Gd7P4C8rSy/?lang=pt>. Acesso em: 19 out. 2020.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. Consciência e Atividade: categorias fundamentais da Psicologia Sócio-Histórica. *In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (orgs.). Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2017, p. 117-138.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; MACHADO, Virgínia Campos. Psicologia Sócio-Histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente. *In: Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 33, n. 2, p. 261-270, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000200008>. Acesso em: 01 jun. 2021.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para apreensão da constituição dos sentidos. *In: Psicologia: ciência e profissão*, Brasília - DF, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/QtcRbxZmsy7mDrqtSjKTYHp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 maio. 2021.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília - DF, v. 94, n. 236. p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNjKqq4zjP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 jun. 2021.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de Significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *In: Cadernos de Pesquisa*, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/cJgwjVtjwQ4thrMbxB4ZPFm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 jul. 2021.
- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853.pdf>. Acesso em: 19 out. 2020.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares -. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil, 2009. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 03 jun. 2023.

BARBOSA, Everton Koloche Mendes *et al.* Ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: estreitando relações entre escola e universidade. *In: Revista Ciências & Ideias*, v. 13, n. 1, p. 228-247, jan./mar. 2022. Disponível em: <https://revistascientificas.ifrj.edu.br/index.php/reci/article/view/1914>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia *In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina, FURTADO, Odair (orgs.). Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2017, p. 21-46.

BRASIL, Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria n. 259**, de 17 de dezembro de 2019. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=3023>. Acesso em: 19 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 out. 2020.

CAPES. PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA. **Edital n. 1/2020**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-resid-c3-aancia-pedag-c3-b3gica-pdf>. Acesso em: 01 jun. 2021.

CAPES. PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA. **Edital n. 6/2018**. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 01 jun. 2021.

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schmitt. O lúdico na Educação Infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. *In: Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*. v. 1, n. 4 jan./mar. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1311627172.pdf. Acesso em: 14 jun. 2023.

FERREIRA, Marília Mendes. A perspectiva sócio-cultural e sua contribuição para a aprendizagem de língua estrangeira: em busca do desenvolvimento. *In: Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. XXI, p. 38-61, 2010. Disponível em: <http://dmlm.fflch.usp.br/sites/dmlm.fflch.usp.br/files/A%20PERSPECTIVA%20S%C3%93CIO-CULTURAL.pdf>. Acesso em: 19 out. 2020.

FREITAS, Shirley Karla Alencar da Costa. **Programa Residência Pedagógica: as significações constituídas por egressas do curso de Pedagogia da UERN**. 2021. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 24 jun. 2023.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos, n. 23).

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Atividade. Consciência. Personalidade**. Tradução de Marcelo José de Souza e Silva. 2014. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1974/06/Atividade-Consciencia-Personalidade.pdf>. Acesso em:

LUCIANO, Gleiciane Ferreira. **A falta de participação da família na vida escolar**. 2018. 25 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação - FE, Universidade de Brasília - UnB, Brasília/AC, 2018. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/25029/1/2018_GleicianeFerreiraLuciano_tcc.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.

LUKÁCS, George. **Existencialismo ou marxismo**. São Paulo: Senzala, 1967.

LUKÁCS, George. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: LECH, 1979.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Formação continuada de professores: uma análise epistemológica das concepções postas no Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2015). In: **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 184-204, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820432019184/pdf>. Acesso em: 2 jun. 2021.

MARTINS, Edna. CARVALHO, Maria de Fátima. CÂNDIDO, Renata Marcilio. Residência pedagógica em educação infantil: uma experiência em formação de professores. In: **Revista Educação** (UFSM), Santa Maria, v. 44, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/35694/pdf>. Acesso em: 01 jun. 2021.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. 1844. Tradução e notas de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MATOS, Maria São Pedro Barreto; HIGUCHI, Patricia Caroline Fiorante; OLIVEIRA, Suzana Maria de Andrade. Desafios da Educação Infantil acerca do ensino remoto. In: **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 12, p. 98130-98145, dec.2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/21607/17234>. Acesso em: 14 jun. 2023.

MURGO, Camélia Santana; ALVES, Wagner Aparecido; FRANCISCO, Marcos Vinícius. A afetividade na relação professor-aluno: perspectivas de estudantes de Pedagogia. *In: Revista de Educação PUC*, Campinas, v. 21, n. 2, p. 211-220, maio/ago. 2016.

OLIVEIRA, Fernanda Rocha de; XAVIER, Livia Maria Lins de Queiroz; SOARES, Maria Cleonice. O Programa de Residência Pedagógica na Formação Inicial do professor da Educação Infantil. GT 11: Programas formativos na formação inicial e continuada de professores. *In: VI Simpósio de Pós-Graduação em Educação e V Semana de Arte - Pesquisa em Educação: processos criativos em tempo de reinvenção. Anais...* UERN, Mossoró, 2020. Disponível em: <https://even3.blob.core.windows.net/processos/90770ce1599a4ee8933f.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2021.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vigotski**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2009 (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In: PIMENTA, Selma Garrido. (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PRADO, Beatriz Martins dos Santos. **Programa de Residência Pedagógica/CAPES**: formação diferenciada de professores em cursos de Pedagogia? 2020. 312 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2020. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/bitstream/tede/6241/1/BEATRIZ%20MARTINS%20DOS%20SANTOS%20PRADO.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2021.

PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA. **Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica**. 2018. <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

SANTOS, Maria Cleoneide de Souza. **As significações constituídas por egressas de licenciaturas do CAPF/UERN sobre a docência**. 2021. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2021.

SZYMANSKI, Heloísa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. *In: SZYMANSKI, Heloísa (org.). A entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva*. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2011, p. 9-24.

TEIXEIRA, Maria Elídia; SOUZA, Neusa Maria Marques de. Elementos Constituintes da Atividade de Formação Continuada em Matemática na Parceria Universidade-Escola. *In: Sisyphus - Journal of education*, v. 9, n. 2, p. 205-227, 2021. Disponível em: [file:///C:/Users/Valmi/Downloads/21794-Article%20Text-97643-2-10-20210630%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Valmi/Downloads/21794-Article%20Text-97643-2-10-20210630%20(1).pdf). Acesso em: 03 jun. 2023.

UERN. Faculdade de Educação - FE. Departamento de Educação - DE. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Via Impressa. Mossoró/RN, 2019.

UERN, Pró-Reitoria de Ensino de Graduação - PROEG. Edital n. 007/2019 - PROEG (Aditivo ao Edital 079/2018-PROEG). Disponível em: https://www.uern.br/controladepaginas/proeg-editais/arquivos/0975edital_007.2019_aditivo_resultado_final_cadastro_reserva_resped_.pdf. Acesso em: 19 out. 2020.

UERN. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - POSEDUC. Disponível em: https://www.uern.br/controladepaginas/poseduc-editais/arquivos/0881edital_12_2020_poseduc_homologaa%C2%A7a%C2%A3o_do_resultado_final.pdf. Acesso em: 01 jun. 2021.

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev S. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Governo do Estado do Rio Grande do Norte
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE / DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC.
 Campus Central – BR 110 – KM 46 – Rua Prof. Antônio Campos, s/n - Costa e Silva. CEP:
 59.633-010 - Caixa Postal 70 - Mossoró – RN Tel.: (84) 3314-3452 – FAX: (84) 3314-3452

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, professora colaboradora do Programa de Residência Pedagógica, do curso de Pedagogia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Central, afirmo que:

- 1) Fui convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa intitulada de “**O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/PEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORAS**” desenvolvida por Livia Maria Lins de Queiroz Xavier e orientado pela professora Dra. Antônia Batista Marques cujo objetivo geral consiste em apreender as significações de professoras a respeito do Programa de Residência Pedagógica na Educação Infantil.
- 2) O projeto de pesquisa foi a mim apresentado e, além do objetivo geral, seus procedimentos metodológicos foram devidamente esclarecidos;
- 3) Foi garantido a mim o livre acesso a todos os dados produzidos por meio dos procedimentos metodológicos utilizados na realização do citado trabalho de pesquisa, assim como terei direito ao esclarecimento acerca das informações das quais eu possa ter dúvidas com relação ao meu envolvimento nesse processo;
- 4) Além de estar ciente de todo o processo metodológico da pesquisa e de sua publicação, sei também que serão resguardados todos os dados referentes à minha privacidade, de modo que jamais o pesquisador criará meios que possibilitem a minha identificação nesse trabalho. Tudo aquilo o que diz respeito à minha identidade sei que será mantido sob sigilo;
- 5) Caso decida por não mais participar dessa pesquisa, poderei retirar-me dela a qualquer momento sem que isso signifique nenhum tipo de prejuízo para mim. Não há, inclusive, necessidade de justificar tal desistência.

Ciente de que o referido projeto não apresenta nenhuma perspectiva de desconforto ou risco à minha participação no seu desenvolvimento, **ACEITO, DE FORMA LIVRE E ESCLARECIDA**, participar dessa pesquisa com o intuito de contribuir com a sua realização naquilo o que me couber como professora colaboradora do programa.

Mossoró/RN, ____ de _____ de 2022.

 Sujeito Participante da Pesquisa

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA REFLEXIVA

ROTEIRO DE ENTREVISTA REFLEXIVA

CONTATO INICIAL

- ✓ Cumprimentar;
- ✓ Agradecer novamente a disponibilidade;
- ✓ Relembrar o objetivo: apreender as significações de professoras acerca da atividade dos residentes;
- ✓ Deixar claro que não estaremos nos referindo a minha participação no programa e nem ao programa RESPED em si, mas estaremos nos referindo aos participantes de modo geral, coletivo e o desenvolvimento de sua atividade.
- ✓ Relembrar que a entrevista reflexiva é o instrumento utilizado para produção das informações, tudo que for dito será muito importante, então gostaria de pedir permissão para gravar. Adianto que somente eu e minha colaboradora teremos acesso ao que for dito e os nomes serão fictícios. Além disso, você será a primeira a ler a transcrição e se desejar, retirar o que achar necessário. Tudo bem? Permite a gravação?

A CONDUÇÃO DA ENTREVISTA

Aquecimento

- ✓ Sou aluna do Mestrado em Educação, da linha de pesquisa: Formação Humana e Desenvolvimento Profissional. O título da minha pesquisa é: **O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORAS ACERCA DA ATIVIDADE DOS RESIDENTES.**
- ✓ Para a seleção das pessoas colaboradoras da pesquisa, minha orientadora e eu pensamos em alguns critérios, como por exemplo: 1- Ter participado do Programa Residência Pedagógica, subprojeto: Pedagogia nos anos de 2018 e 2019 – Apresentar interesse voluntário e disponibilidade em participar da entrevista e que tenha sido professora da UEI parceira do RESPED.
- ✓ Você atendeu a todos os quesitos e já agradeço a sua participação na nossa pesquisa, pois será um prazer ouvi-la com suas significações acerca da atividade dos residentes.

A questão desencadeadora

- ✓ **Então, inicialmente, gostaria de pedir que você falasse um pouco sobre você, os seus dados pessoais, sua formação, escolha de profissão, tempo de docência e um pequeno histórico do seu percurso profissional, incluindo a sua colaboração no RESPED. Pode ser?**
- ✓ Quais foram os motivos que lhe fizeram ser colaboradora do RESPED?
- ✓ **O Programa Residência Pedagógica, muito embora tenha um alcance bem maior, é voltado para a formação inicial de professores e aproxima a Universidade da Escola, ou seja, o programa é constituído por uma parceria entre coordenador, docentes orientadores, residentes, preceptores e professores colaboradores. Você, como professora colaboradora do RESPED, poderia nos falar como você compreende que seja realizado o programa? (a dinâmica do programa, estrutura, encontro na universidade, na UEI, outros espaços...)?**
- ✓ **E as atividades desenvolvidas pelos residentes da edição de 2018 e 2019?**
- ✓ Como era sua relação com os residentes?
- ✓ Como você descreve o **compromisso** dos residentes com suas **responsabilidades**? (planejamentos e regências)

- ✓ Quais as suas considerações a respeito das **metodologias e didáticas** utilizadas pelos residentes?
- ✓ Você visualiza **alguma contribuição** da participação dos residentes na escola? Poderia falar a respeito?
- ✓ Fale sobre a participação das **atividades extra sala de aula** realizada pelos residentes? (planejamentos, confecções de materiais e organização de espaços na UEI, palestras)
- ✓ Quais as suas considerações a respeito dos encontros e atividades **IES/UERN**? (Discussões sobre diversas temáticas, oficinas e elaboração de resumos e artigos)
- ✓ Como você percebe a **participação da escola na Universidade**?
- ✓ Quais as suas considerações a respeito das atividades realizadas pelos residentes em **outros espaços**? (Participação em eventos e simpósios, na Viva UERN Rio Branco, com apresentações culturais, oficinas de teatro e contação de história, Participação na I Feira de Profissões na UERN, com a exposição de materiais e Participação e exposição no I Seminário Institucional de Avaliação dos Programas Formativos - PIBID e RESPED)
- ✓ Você teria alguma **sugestão** em relação a participação de residentes na escola?
- ✓ Ter algo mais a ser dito. Fechamento.

APÊNDICE C – TRANSCROIÇÃO DA ENTREVISTA REFLEXIVA

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – ANA

PESQUISADORA: Prontinho. Então... Ana (nome fictício), novamente boa tarde. Sou aluna do mestrado em educação, da linha de pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente. O título da minha pesquisa é: O Programa de Residência Pedagógica na Educação Infantil: As significações de professoras acerca da atividade dos residentes. Para a seleção dessas pessoas colaboradoras da pesquisa, minha orientadora e eu pensamos em alguns critérios, como por exemplo: Ter participado do Programa Residência Pedagógica de Pedagogia nos anos 2018 e 2019 e apresentar interesse voluntário e disponibilidade em participar da entrevista e que tenha sido professora da UEI que foi parceira do RESPED. Então, você atendeu a todos os requisitos e desde já eu agradeço a participação na nossa pesquisa, pois será um prazer ouvi-la com suas significações acerca da atividade dos residentes.

ENTREVISTADA: Ok... Agora vamos ver se eu vou saber responder o que você vai me perguntar (risos).

PESQUISADORA: (risos) Vai... Vai sim! Ana... Mas inicialmente, eu gostaria de pedir que você falasse um pouco sobre você mesmo. Os seus dados pessoais, sua formação, escolha de profissão, seu tempo de docência e um pequeno histórico mesmo no seu percurso profissional, incluindo a sua participação no RESPED, pode ser?

ENTREVISTADA: Pode.

PESQUISADORA: Fique à vontade.

ENTREVISTADA: Pronto, meu nome é Ana, eu tenho vinte e cinco anos de vivência em sala de aula do Fundamental do primeiro ao quinto ano. Na Educação Infantil eu já tenho dezenove anos na Educação Infantil, e na escola que eu trabalho, na UEI que eu trabalho hoje, só e lá eu tenho dezessete anos, só depois que eu entrei no município, eu estou faz dezessete anos que eu estou lá e apesar de eu ter trabalhado vinte e cinco anos no fundamental, sempre gostei do meu trabalho, eu me identifiquei. Mas, quando eu cheguei da Educação Infantil minha filha, pra mim foi tudo, eu não tenho estresse com meus bebê, posso estar, ter problema em casa, tá estressada, quando eu chego na escola não lembro de nada. Nem telefone eu atendo quando eu estou lá. As vezes minhas, alguém da minha família quer alguma coisa vai me chamar lá no portão, brigando porque eu não atendo o telefone que eu esqueço (risos). Então... Eu, me, eu, assim, a gente vocês

sabe que a gente quando trabalha em sala de aula é muito desgastante né, mas eu, a, digo muito assim: “se eu tivesse iniciado minha vida profissional na educação infantil, hoje eu era outra pessoa”, porque eu acho que eu era uma pessoa mais calma, mais tranquila, porque geralmente, é, eu, eu trabalhei esses vinte e cinco vinte e cinco anos eu trabalhei no Raimundo Gurgel, escola do Estado, e o meu perfil, só me botava pra trabalhar com aluno de quarto e quinto ano, tudo repetente, numa sala de trinta três trinta e quatro aluno, tudo que assim, adolescente, quatorze, quinze, fora de faixa sabe?! E por que? eu era assim muito de briguenta sabe? E eu sempre dominei as turma, que ninguém queria as turma, eu sempre dominei, e os alunos se identificava comigo e hoje quando eles me ver me agarra no meio da rua tá?! É assim, um amor, eu eu sempre gostei. Mulher, mas, educação infantil é a número um, apesar que assim... Com infantil maior já trabalhei em seis mês só, mas assim, os maternais de de de e um aninho até quatro, ave maria, eu amo demais, adoro minhas criança, estou doida pra voltar, porque essa pandemia, a bichinha está nessas aulas remoto... é um terror sabe?! Eu, já vai fazer praticamente dois anos que a gente está nesse movimento das aulas remotas, mas até agora, todo dia pra mim que eu vou me apresentar diante da da câmara, pra mim que é a primeiro dia sabe?! É uma coisa que a gente não se acostuma não e a gente trabalha muito mais, nesse período nunca às vezes conversando com as colegas eu digo eu nunca trabalhei na minha vida como eu estou trabalhando agora e sem saber se tem retorno né. Porque a gente não sabe se é realmente se as criança está aprendendo alguma coisa. As mães, a mãe faz o vídeo e vê, mas aquele momento mais depois? É muito difícil. E mais alguma coisa você queira dizer aí... Perguntar aí, se eu esqueci...

PESQUISADORA: Pronto, isso mesmo e também a sua inclusão na participação mesmo durante o programa.

ENTREVISTADA: Sim, também ótimo, ótimo mesmo. Agora nessa última turma eu tô assim meia, sabe? Porque mulher aula remota a gente não conhece nem as colega mulher, não quer comparar naquele ano que a gente estava tudo na escola, maravilhosas, as alunas que chegaram também surpreenderam, todas muito boas e responsáveis sabe? Tanto é que vocês trouxeram na época muita novidade pra gente como com uma troca de conhecimento entre ambas né? Então foi maravilhoso aquele período. E ainda hoje quando a essa última turma chegou, foi, não teve dificuldade de dividir com as colegas sabe? Eu fiquei sem estagiária esses dois ano, essas duas últimas, porque no horário que eu trabalho, de manhã, elas querem é ficar geralmente a tarde, e eu estou de manhã, aí não está combinando, eu sei que eu fiquei sem estagiária com as outras tudo atrás das menina, eu terminei. Aí foi quando a gente fica só, elas ficam mais afastada a gente não está convivendo mais né? O relacionamento assim da das da participação, da observação é mais constante.

PESQUISADORA: Ana, quais foram os motivos que lhe fizeram ser preceptora no programa?

ENTREVISTADA: Mulher, eu nem sei, quem me apresentou esse programa foi... foi até Mirian, que disse que ia ter esse programa na UERN, aí eu digo “ah pois eu vou, concorrer pra que dá certo”. E fui sem saber assim de nada sabe? Como era, mas aí lá, eu fui selecionada, aí no dia da reunião, vixe Maria... Todo mundo apresentando quem era o PIBID, o RESPED, era uma coisa maravilhosa. O parece que o PIBID já existia né? O RESPED era novo pra gente. Mas isso a gente fazia as reunião todo mundo junto, mas pra mim foi uma, foi maravilhoso, eu aprendi muita coisa, pude trazer a universidade pra dentro da escola né. E a escola pra universidade... Que foi laboratório de ambas as experiências né.

PESQUISADORA: O Programa Residência Pedagógica muito embora tenha um alcance bem maior, ele é voltado para formação inicial de professores e justamente como você falou, ele aproxima a universidade da escola. Ou seja, o programa é constituído por uma parceria entre coordenador, docentes orientadores, residentes, preceptores e também professores colaboradores. Você, como professora preceptora do RESPED, poderia nos falar um pouco mais sobre essa participação no programa? Falar a estrutura do programa, como você compreende essa estrutura do programa?

ENTREVISTADA: Como assim a estrutura?

PESQUISADORA: Como é a dinâmica do programa, como ele se estrutura mesmo, os encontros na universidade, os encontros na própria UEI, outros espaços também, como é que se dá mesmo o programa, como você compreende que seja realizado.

ENTREVISTADA: O programa... As meninas tinha a as alunas da UERN ia pra escola, pra UEI, uma vez por semana né. Então... Elas ficava na sala com os professores, assumiam a regência, elaborava um projetos pra trabalhar... Principalmente aquela parte da dificuldade que a gente está vivendo com as criança. Então, trabalhar pra fazer um projeto pra trabalhar aquelas aquela parte. Então, é é... Foi muito bom, porque as tanto as crianças gostava, como inovou também a nossa prática nesse período né. Então, assim... Ainda passaram dois anos né? Foi dois anos se eu não me engano?! Porque era aquela, entra uma, ai uma terminava, olhe, até isso confunde... Porque tava tudo no maravilhoso, aí de repente... Uma terminou, aí outra vinha e substituía, até chegar o final do programa né. Mas que o programa foi maravilhoso dentro da escola... É... Teve até uma época que foi até um período de greve, que as meninas vinham dar palestra, a gente ficou na escola, nós chegava na escola de manhã... Vamos dizer, de sete horas...

Saia três horas da tarde, tirava direto pra pagar uma um período de greve... E, e correu tudo maravilhosamente bem.

PESQUISADORA: Quando você fala inovação também por parte dos professores, quais seriam as atividades atribuídas a essa questão da inovação que você fala?

ENTREVISTADA: Teve inovação também... Por exemplo, a gente precisava de, assim, de uma palestra... De uma coisa falava, de um professor da UERN também, dar palestra na escola... Quase juntamente com... Com o pessoal do residência né?! Onde isso aí inovava a nossa prática, as colega que tinha... Tinha alguma dificuldade, participava, tirava dúvida... Ajudou na construção do nosso PPP, o Projeto Político Pedagógico da escola da unidade, também houve uma participação de, de, todas as as meninas que estavam na unidade, juntamente com... a Antônia também, que é a nossa representante, vinha pra escola também com a com as com as menina. Foi maravilhoso e ainda está sendo, não está melhor porque está nessas aulas remotas, vamos ver se quando terminar se continua.

PESQUISADORA: É isso mesmo, nessa questão remota diferencia um pouco da época do programa no ano de dois mil e dezoito, dois mil e dezenove. Mas Ana, nas suas falas tem muito o retrato mesmo da atividade dos residentes, em diversos aspectos. Mas você poderia falar um pouco mais sobre a questão das atividades dos residentes? Suas considerações mesmo atribuídas a essas atividades que os residentes realizaram do ano de dois mil e dezoito dois mil e dezenove.

ENTREVISTADA: Relação... Dentro do das aulas em si né? Que elas assumiam a sala de aula, regência na sala?! Nesse período que as meninas chegaram na sala de aula, então... Era uma troca de conhecimento realmente, porque vocês planejava as aulas, dava aula, assumia a direção da sala... Uma turma muito boa, assim, sabe, que assumia mesmo... Muito conhecimento já traziam, que eu às vezes eu ainda conversando com as colega eu digo: “aquele grupo que veio da UERN veio muito bem preparado”, porque geralmente quando vocês sabem, quando vocês estão fazendo, está trabalhando, quando tão perto pra se formar, tem aquele estágio na escola né... E anteriormente as alunas tinham muita dificuldade... Até em falar, se movimentar dentro da sala com as crianças, elas tinham dificuldade, elas mostrava isso... E a gente viu que essa turma do residente... Eles vieram assim bem preparado, contava as histórias bem direitinho, dava aula assim, que as crianças entendia e gostava de participar... Então assim... Eram professoras já! Prontas, preparadas pra assumir a sala de aula... É tanto que já teve colega... Que passou no concurso na época e já assumiu sala de aula né... Eu acredito que ela não teve dificuldade em assumir, porque viu na prática, na realidade... Foi um laboratório maravilhoso pra elas aprenderem né?! E trocar conhecimento com a gente.

PESQUISADORA: Pronto, então em questão ao compromisso dos residentes, então você descreve mesmo essa questão de os residentes terem compromisso? Assumindo suas responsabilidades durante suas atividades?

ENTREVISTADA: Com certeza! Todos. Alguns que faltava... Porque estava doente, alguma coisa... Mas sempre dava uma justificativa né. Porque a gente que é professor adoece também... E tem que faltar... Mas elas quando estavam doente, avisavam que não podia vim, pagava aquela aula outro dia, normal mesmo, dentro do esperado.

PESQUISADORA: Você fala também Ana, que as atividades que os residentes faziam em suas regências faziam com que os alunos compreendessem. Então, essas metodologias e didáticas utilizadas pelos residentes, quais são as suas considerações a respeito disso? Dessas metodologias e didáticas que eles apresentavam.

ENTREVISTADA: Mulher... Porque bem vocês sabem que é... Todo mundo é a prática! É... Por exemplo, é diversificar o trabalho. Aquele trabalho onde ele... O fantoche... Com brincadeiras concreta, com material concreto, levando a criança a se movimentar... Porque pra você... Não é só na educação infantil... Que as pessoas confundem isso... Acha que... Que, bota a criança sentada numa cadeirinha e fica ali contando a história e tudo, e você botar um fantoche?! Ele vai ficar prestando atenção, vai chamar atenção do aluno... Mas se for só com aquele livro contando a história você tem que mostrar o livro pra ele... Incentivar mostrando aquele desenho, aquela figura, pra ele se ver dentro da história... E apesar de vim vocês virem chegando na época, isso acontecia. Sentavam no chão ao redor dele, as crianças adorava, quando a tia não mostrava ele dizia: “tia mostre!”, pedia, eles mesmo exige a tia pra ver, as figuras, aqueles desenho... Porque ele tem que interagir. E na hora das brincadeira?! Interagiam... No pátio... Com as criança brincando, correndo, fazendo alguma atividade recreativa... Porque criança tem muita energia e ela tem de extravasar essa energia. E aí o povo pensa que o fundamental bota um livro, bota aquilo, num é! É a mesma coisa... É por isso que o fundamental dá mais trabalho do que a educação infantil, porque o professor quer prender o aluno de frente pra ele, olhando pra ele. A gente que é adulto não consegue ficar parado olhando mulher, você imagina uma criança... Então nessa parte aí... Logo as menina, ora, tudo cheia de energia... Pra correr atrás do menino no pátio, pra brincar sabe? Foi maravilhoso e criança é isso... E quem não tiver energia pra trabalhar com educação infantil minha filha... Não vá não. Eu não me troco por nenhuma... De muitas que chega... Porque não tem coragem sabe? Quer sentar e o menino correr, o menino chorar, eu vou correr mais o menino... (risos).

PESQUISADORA: Tem também Ana, a participação dos residentes em atividades extras sala de aula. Que são aquelas atividades como os planejamentos mesmo dos residentes irem até a escola fazer planejamentos, confecção de materiais também para serem utilizados e também a organização do espaço na UEI. O que você tem a falar a respeito sobre essas atividades extra sala de aula realizada pelos residentes?

ENTREVISTADA: Dá um... (palavra incompreensível) que ocorreu bem, porque as meninas iam, planejava lá... E os dias que elas iam planejar... Construir materiais né. O que foi possível construir para o que elas iam trabalhar naquele período... Foi feito! Sempre tinha uma inovação na... Nas aula, não era aquela coisa parada. Os materiais.... era, elas constrói e o residente às vezes dava material também, nera? Possibilitava materiais pra gente... Pra, aliás, pra elas também... Fazer as atividade.

PESQUISADORA: Temos também durante o programa as atividades na IES que são as atividades realizadas na UERN. Como discussões sobre diversas temáticas a respeito mesmo da educação, também oficinas, tivemos elaborações de resumos, artigos... Quais as suas considerações a respeito desses encontros que são realizados na IES? Essas atividades que são realizadas pelos residentes na IES?

ENTREVISTADA: É... Legal! Foi bom... Também! Tinha participação de oficinas dada por outros professores da universidade, teve até uma com Hélio não foi? Trabalho com Hélio, outros professor que participou também... E vi que o grupo é bem participativo... Todos participava, fazia suas atividades... Eu acho que vocês... Nesse grupo que a gente trabalhou, foi bem comprometido mesmo... E era, assim... A frequência muito boa da turma não é? Pouco faltava alguma colega do grupo, mas... Que foi maravilhoso aquelas reunião lá, era bom demais ome, muito boa.

PESQUISADORA: Além dessas extras sala de aula, da IES, da própria UEI, também temos outros espaços, atividades em outros espaços. Que tivemos, por exemplo, a participação em eventos, em simpósios, viva Rio Branco, com apresentações oficinas de teatro, participação na feira de profissões da UERN, com a exposição de materiais, que foram confeccionados, participação e exposição também no seminário institucional de avaliação dos programas formativos que é o PIBID junto com o RESPED... Então, poderia falar também a respeito sobre isso? Sobre essas atividades também realizadas pelos residentes em outros espaços?

ENTREVISTADA: Ó, eu lembro que teve na... Na Rio Branco, né? Aquele grupo que participou... Do... Foi até um dia de domingo que a gente foi mulher. Num foi, num domingo?

Onde tinha muitas apresentações artísticas, né? Era professores pras... Brincando com as crianças... Muito movimento na praça também, se eu não me engano também teve... Sim, aquele da UERN de apresentação dos materiais... Que foi muito visitado também... Materiais que vocês trabalharam... A gente levou, teve um que foi numa sala no auditório lá, uma apresentação lá que foi várias turma apresentando né? Apresentação dos materiais foi confeccionado e trabalhado na unidade, como foi trabalhado, e teve aquele que a gente fez aí de frente a sala de aula na UERN... Foi também mostrado, onde houve muitas pessoas visitando e observando todo aquele trabalho que vocês fizeram, o pessoal chegava pra perguntar... Foi maravilhoso aquele trabalho... Vocês foram dez lá (risos).

PESQUISADORA: Você visualiza alguma contribuição da participação desses residentes? Das atividades desses residentes na escola?

ENTREVISTADA: Ar maria mulher... Muitas! Muita... Quando você saíram a escola ficou um oco, ave maria... Cadê as menina que enfeitava a escola? Que estava com as criança? As criança perguntava pelas tia... Quer dizer, maravilhoso. Tudo que de novo que chega na escola pra inovar, quando sai... Aí fica aquela, aquela falta, aquele eco lá, solto, um, pai daquele: “Cadê as tias pra brincar com as crianças? Pra contar aquelas historinha e enfeitar?” foi bom demais mulher... A gente quer de volta.

PESQUISADORA: Você teria alguma sugestão em relação a participação dos residentes na escola?

ENTREVISTADA: Não mulher... Eu... Eu não sei não... Dessas aulas remotas eu não sei não. Fosse daquele período ainda... pode, se a gente tivesse continuado em sala... Poderia ser que a gente tivesse mais alguma contribuição pra, pra... Pra que as próximas que viesse, já viesse melhor, mais preparadas ainda sabe? Mas... Eu acho... Que vocês fizeram que era pra ser feito... E que se for inovação, só se vier... Diferente... Porque foi maravilhoso. Agora com relação a essas aulas remoto minha filha... Tenho muito pra dizer não, só eu mesmo na, na, na rotina mesmo.

PESQUISADORA: Você teria algo mais a falar a respeito dessas atividades dos residentes? Porque quando a gente fala da atividade, a gente não só fala da regência, a gente não só fala daquele momento dentro de sala de aula, mas também todas as participações em eventos, em criações de resumos, artigos, também nos planejamentos, no compromisso, né? Com as responsabilidades que tem que ter com o programa, com as atividades mesmo no geral, a participação mesmo, o convívio, tudo isso é atribuído a atividade dos residentes. Você teria algo mais a falar a respeito dessas atividades?

ENTREVISTADA: Eu não, porque o que eu saiba... Vocês... Ora... tinha dia que a gente ia final de semana pra UERN, planejar lá... Atividade com vocês, eu ia era muito pra lá as vezes, não tinha ninguém, ia morrendo de medo... mas.... Assim... O trabalho que vocês fizeram na escola com o PPP e depois teve que apresentar... Vocês vieram pra escola apresentar, Antônio veio também, apresentou, também foi maravilhoso... E... Eu não, tenho nada a acrescentar nada não.

PESQUISADORA: Pronto Ana, então novamente eu agradeço, certo? Sua participação. Foi um prazer realmente ouvi-la, né. Reencontrá-la novamente mesmo que dessa forma online. E quando tudo estiver prontinho, feito a transcrição, mandarei para você, certo? Pra que você possa ler, retirar o que for necessário, o que não achar necessário que seja colocado e aí também te mando o registro de sigilo tudo pra ficar tudo certinho viu? Muito obrigada pela sua participação.

ENTREVISTADA: Tá certo, tá bom, brigado e boa sorte aí nos seus trabalhos (risos).

PESQUISADORA: (risos) Obrigada Ana, vou só parar a gravação.

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA DE APROFUNDAMENTO

ROTEIRO PARA ENTREVISTA DE APROFUNDAMENTO

Apreender as significações de professoras da Educação Infantil a respeito do Programa de Residência Pedagógica/Pedagogia.

CONTATO INICIAL

- ✓ Cumprimentar;
- ✓ Agradecer a participação;
- ✓ Explicar brevemente que é aprofundamento da entrevista a respeito do RESPED em 2018 e 2019;
- ✓ Pedir permissão para gravação.

A CONDUÇÃO DA ENTREVISTA

- ✓ Cumprimentar;
- ✓ Gostaria mais uma vez de agradecer a sua colaboração na nossa pesquisa. E, hoje a gente vai só reforçar algumas questões que não ficaram tão claras durante a primeira entrevista sobre o RESPED em 2018 e 2019. Tudo bem?

APROFUNDAMENTO:

- ✓ Na sua fala sobre ser preceptora do RESPED, você diz que entrou no programa sem ter conhecimento de como funcionava e quando foi selecionada, conheceu mais a respeito e achou maravilhoso, complementou ainda, dizendo que aprendeu muita coisa. **Com quem você aprendeu? O que você aprendeu tanto?**
- ✓ Você falou que as meninas elaboraram um projeto para trabalhar na UEI, “principalmente aquela parte da dificuldade que a gente está vivendo com as criança”, **como se deu a elaboração desse projeto? Elas fizeram sozinhas? Tiveram ajuda? Como foi elaborado? / Quais dificuldades eram vivenciadas?**
- ✓ Ainda sobre o projeto, você disse ter sido muito bom, “porque as tanto as crianças gostava, como inovou também a nossa prática nesse período né”, **como era trabalhado esse projeto? E o que te faz perceber que as crianças gostavam? / Como foi essa inovação de práticas?**
- ✓ Em sua fala sobre as atividades dos residentes, você falou “ajudou na construção do nosso PPP, o Projeto Político Pedagógico da escola da unidade, também houve uma participação de, de, todas as as meninas que estavam na unidade, juntamente com... a Antônia também”. **A escola não tinha um PPP? Como foi essa ajuda? Poderia nos explicar melhor?**
- ✓ Você disse “anteriormente as alunas tinham muita dificuldade... Até em falar, se movimentar dentro da sala com as crianças, elas tinham dificuldade, elas mostrava isso... E a gente viu que essa turma do residente... Eles vieram assim bem preparado”. **Bem preparados de que forma? Como? Os residentes não tinham nenhuma dificuldade? Nos explique sobre isso.**

- ✓ Quando te perguntei sobre as metodologias utilizadas pelos residentes nas regências, você mencionou que “[...] é a prática! É... Por exemplo, é diversificar o trabalho”. **Os residentes diversificavam o trabalho? De que forma?**
- ✓ Durante a entrevista, você diz “e quem não tiver energia pra trabalhar com educação infantil minha filha... Não vá não. Eu não me troco por nenhuma... De muitas que chega... Porque não tem coragem sabe? Quer sentar e o menino correr, o menino chorar, eu vou correr mais o menino...” **Quem chega? Os residentes? O que você pensa a respeito da atividade desse tipo de residente?**
- ✓ Quando falei a respeito das atividades extra sala de aula, você mencionou o momento de planejamento, e disse “ocorreu bem, porque as meninas iam, planejava lá... E os dias que elas iam planejar... Construir materiais né”, **esses planejamentos eram baseados em que? Os residentes criavam sozinhos? Como eram realizados esses planejamentos?**
- ✓ Quando falamos sobre as atividades realizadas na IES, na UERN, você mencionou a participação em oficinas, disse que “[...] tinha participação de oficinas dada por outros professores da universidade” e adicionou ainda que “[...] E vi que o grupo é bem participativo...”. **Sobre o que eram essas oficinas? De que maneira os residentes participavam?**

REMOTO/PRESENCIAL

- ✓ Sabendo que você participou das duas edições do PRP, a primeira 2018 e 2019 e a segunda, 2020 a 2022, você percebe alguma diferença entre as edições?
- ✓ Além do modo presencial e remoto, como eram realizadas as atividades dos residentes na primeira edição e como foram/são realizadas na segunda edição? O que mudou?
- ✓ Como você enxerga a participação e atividades de residentes do programa em uma Unidade de Educação Infantil, visto que é no Ensino Fundamental I que se inicia formalmente a alfabetização?

APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE APROFUNDAMENTO

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE APROFUNDAMENTO - ANA

PESQUISADORA: Agora que foi permitida a gravação né? Desejo boa tarde novamente, Ana. Gostaria mais uma vez de agradecer, né? A sua colaboração, com a nossa pesquisa, que tem como objetivo apreender significações de professores da educação infantil a respeito do programa de residência pedagógica/pedagogia. E hoje, eu, juntamente com minha orientadora né? Antônia Batista, vamos só reforçar mesmo algumas questões que não ficaram tão claras durante a primeira entrevista, sobre o RESPED nos anos de dois mil e dezoito e dois mil e dezenove. Tudo bem?

ENTREVISTADA: Certo.

PESQUISADORA: Pronto. Na sua fala sobre ser perceptora do RESPED Ana, você diz que entrou no programa sem ter conhecimento de como funcionava. E quando foi selecionada, que conheceu mais a respeito e achou maravilhoso, complementou ainda dizendo que aprendeu muita coisa. Certo? Mas com quem você aprendeu? E o que você aprendeu tanto?

ENTREVISTADA: (risos) Bem mulher, a gente... Eu não conhecia esse programa, e a partir do momento que eu conheci, eu aprendi muito com as reunião que a gente teve aí, os encontro aí na universidade, com as próprias é, é, estagiária que foram pra escola... Então a gente, foi pra a os professores, você sabe que a gente termina, a gente fica na escola só planejando, com aquele movimento, e aí a gente já teve foi buscar mais conhecimento científico, né? Mas teoria também, renovar os nossos conhecimento. Foi nesse sentido, então muita coisa clareou tanto pra mim, como pras colega, o que eu trazia daí de novidade, vocês também na UEL... Tudo isso a gente interagiu junto e eu consegui aprender muita coisa.

ORIENTADORA: Ana, você poderia estar assim, um exemplo, uma coisa que você aprendeu assim, um exemplo prático de, de... Do trabalho que as meninas fizeram lá, na universidade... Se você lembrar, se você não lembrar também não tem problema.

ENTREVISTADA: Sim, Antônia, por que a gente terminar a universidade, aí fica só naquela prática, né? Do cotidiano rotineiro da escola. Mas assim, por exemplo, quando a gente assiste uma reunião, quando é... Pronto, com a BNCC... A BNCC foi maravilhoso. Foi mesmo na época que estavam implantando na escola e a gente não tinha conhecimento. E aí oh, houve aqueles seminário com os professor da UERN, né? Explicando, as alunas que fizeram aquele seminário também mostrando, então ali foi uma grande aprendizagem tanto pra mim, como pras colegas da

escola. Onde pôde também trazer muito conhecimento pra elas, mostrar nesse sentido, como era que a gente ia trabalhar, né? Ah, vocês também fizeram palestra lá, seminário, com as demais colega. Então, tudo isso foi muito foi muito rico pra todos nós.

PESQUISADORA: Certo, isso mesmo Ana. Você falou também Ana durante a nossa primeira entrevista, que as meninas né, as residentes, elas elaboraram um projeto né, pra trabalhar na UEI, “principalmente aquela parte da dificuldade que a gente está vivendo com as criança” Você, nesse caso, como se deu a elaboração desse projeto? Que as residentes trabalharam, elas fizeram esse projeto sozinhas ou tiveram ajuda? Como foi a elaboração desse projeto? E entre sua fala também que traz essa questão das dificuldades das crianças, que dificuldades eram vivenciadas? Que dificuldades eram essas?

ENTREVISTADA: Mulher, e com relação ao projeto, a gente teve o suporte da supervisora que ajudou bastante, foi uma reunião com a supervisora e ela orientou bem direitinho como proceder para elaborar, né? Pra que viesse atender a necessidade da escola, que eu se eu não estou bem, se eu não estou enganada, foi sob inclusão, não foi isso?! Eu acho que foi. Já faz algum tempinho que está elaborando projeto, mas pra mim foi sob inclusão. Então, aí elaborou, vocês foram pesquisar, buscar novas maneiras de trabalhar com as criança, né? Então... Foi essa parte aí que eu lembre.

PESQUISADORA: Pronto, isso mesmo Ana. Então esse projeto ele teve sim uma ajuda, né? Teve uma colaboração mesmo, as residentes não trabalharam sozinhas, né?! Esse projeto, na criação desse projeto. Mas você diz também que, que teve uma parte de dificuldade vivenciada pelas crianças. Quais eram essas dificuldades?

ENTREVISTADA: Das criança, era a interação com os demais colegas, né?! Por exemplo, se a criança... Naquela, naquele período, a criança se vinha suja de casa, elas não queriam sentar perto, a cor... Que a gente sabe que apesar de tudo, ainda hoje, existe o racismo, né?! E tinha elas que não queria brincar, não queria pegar na mão do coleguinha, mas, com a partir desse projeto foi trabalhado durante todo o ano, quando chegou o final do ano, a gente pôde perceber já, a diferença das criança, interagindo entre si, sem levar em conta isso. Porque se na família tem isso, na escola a gente busca a diferença, então a gente terminou conquistando essas criança aceitar o diferente. Então eu acho que foi nesse sentido.

ORIENTADORA: Você considera Ana, que a participação dos residentes, contribui para isso? Claro, que pela sua fala contribuiu, já está claro que contribuiu. Agora... assim, você conseguia ver o trabalho deles uma interação entre eles, uma organização, um compromisso... De forma que

isso tenha contribuído para a escola? Porque pelo o que eu vejo, o projeto não foi do residentes, e os residentes então, como nós orientamos, eles partem da necessidade da escola. Você já disse que era a dificuldade de socialização. Aí eu vou fazer a mesma pergunta que ela fez, de uma maneira diferente. Você já disse que ajudou e ficou muito clara a sua resposta. Agora assim, a participação do programa residência pedagógica, isso, é... Ajudou a mais do que o de vocês, é, não, a pergunta não é essa. A participação deles, como assim, é... De forma direta, a participação deles ajudou para diminuir essas dificuldades a partir desse projeto? Não sei se você entendeu.

ENTREVISTADA: Isso, com certeza! Mas assim, o projeto a gente deu apenas assim, que elaborou o projeto foi elas, as menina, o residência. A gente deu só o tema. Achou interessante porque a escola estava necessitando de ser trabalhado isso, né?! Aí, essa parte aí da inclusão. É inclusão?! Foi. a parte da inclusão, interação, e as menina do residência foi que elaboraram o projeto e trabalhar durante todo o ano com acompanhamento das professoras e do supervisor da escola. Onde elas planejavam as aulas, elas buscava algo novo, trabalhar diferente, não é? E essa diferença, esse novo que elas trouxeram diferente pra unidade, houve uma interação entre os professor e as alunas, de um modo geral. E no dia que as estagiárias não vinham, porque tinham os dias certo que elas iam trabalhar, as crianças ficaram perguntando cadê aquela tia? Não vem mais não? Então houve a diferença, por uma turma boa e que fez sucesso mesmo dentro da unidade. Deixou mesmo, deixou diferente.

ORIENTADORA: Bom. Obrigada viu. Obrigada. (risos)

ENTREVISTADA: (risos) A realidade foi essa mesmo. Ainda hoje tem professora que pergunta pelas meninas.

ORIENTADORA: (risos) Você já está dizendo o que você já disse, como você está entendendo, é que nós estamos querendo só um pouquinho de mais detalhes, só isso. Está bom? Muito obrigada.

PESQUISADORA: E percebendo né Ana, por sua fala tanto agora, também quanto na primeira entrevista, você diz justamente isso né?! Que esse projeto, por ter sido muito bom, “porque tanto as crianças gostavam como inovou também a prática nesse período, né?”. Então essa foi uma fala sua. Né? Que tanto as crianças gostavam, como também inovou. Como é que no caso desse projeto, né? Como você pode perceber que as crianças gostavam?

ENTREVISTADA: Assim, porque é diferente, a maneira, a metodologia trabalhar, né? A maneira de trabalhar, não é uma coisa assim, vamos assim... Tradicional. É uma coisa diferente,

a criança aprende brincando e está ali elas começaram a interagir com os demais colega, ter mais respeito, é nesse sentido eu acho, sabe?

PESQUISADORA: Como eram essas metodologias trabalhadas tão diferentes?

ENTREVISTADA: Brincadeiras, com jogos né? Com vídeos, dramatização, histórias com o tema né? Tudo isso levou, muito foi maravilhoso e diferente né? Que as crianças aprenderam, eu lembro que tinha até um, baixou uma contação de história que era sobre todas as cores, mostrando a diferença, se eu não me engano foi até sua turma que apresentou, que ainda hoje eu tenho esse material, as menina usa lá na escola esse material, riquíssimo, construção de materiais diversificados também... Quando vocês estavam na unidade isso acontecia também. E ainda hoje a gente ainda hoje faz uso dos mesmo lá.

ORIENTADORA: Agora me surgir uma outra questão. Veja bem, você disse que elas lá ficaram lá o ano inteiro e me parece que, me parece que com a passagem dela por lá não foi assim, não foi uma simples passagem, me parece que ainda continua, como você está dizendo. Aí eu estou, só pra reforçar só um pouquinho mais, você considera, assim, porque você participou do das duas edições, mais tarde vai perguntar também sobre isso. Aí essencialmente nós estamos falando da primeira edição. Você coconsidera que esse formato do residência pedagógica, dessas meninas passarem, essa menina não, os residentes, passar esse tempo todo na escola contribui, bem é claro que contribui para aprendizagem delas, então desenvolvimento na escola também. O que eu quero dizer é assim, o tempo que elas passam lá, porque as vezes quando você passa ao mesmo tempo, começa a se acostumar, começa, né? Às vezes, rotineira... O que você acha desse tempo que elas passam na unidade?

ENTREVISTADA: Mulher, com relação ao tempo assim, elas não fica só numa turma, elas passam em todas as turma. Então não dá pra ficar uma rotina. Se é uma rotina naquela sala, porque ela passa de todas as sala, mesmo trabalhando os mesmos conteúdo, né? Mas que cada turma é diferente. Elas trabalham diferente. Então não se torna tanto uma rotina, pra que não tenha aproveitamento, pra que as crianças não gostem, né? Quando chega da semana, porque sempre que elas vão, é com aula diferente, é com nova proposta, então não torna rotina. Só a rotina delas irem, né? Mas assim, dos conteúdo é diferente. Não é a mesma coisa.

ORIENTADORA: Obrigada Ana.

PESQUISADORA: Em sua fala sobre as atividades dos residentes, você falou “ajudou na construção do nosso PPP o projeto político pedagógico da escola da unidade. Também houve uma

participação de todas as meninas que estavam na unidade. com a Antônio também.” Nesse caso, nessa sua fala, ficamos nos perguntando, né? A escola não tinha um PPP? Como foi essa ajuda? Né? Você poderia nos explicar melhor sobre isso?

ENTREVISTADA: Tinha, a nossa a nossa UEI sempre a gente todo ano a gente faz, PPP renova, né? O PPP reformula, mas quando chegou a nova BNCC, quando foi aprovada, aí ficou, teve que modificar todinho. Certo?

PESQUISADORA: Sim, então no caso havia um PPP, mas houve a necessidade de atualização de acordo com a BNCC, é isso?

ENTREVISTADA: Isso, isso.

PESQUISADORA: Ah, sim, entendo. E como foi essa contribuição dos residentes nessa atualização do PPP?

ENTREVISTADA: Foi assim, teve um seminário, né? Veio, se eu não me engano foi até Antônio que veio explicar, foi?! Foi, ou foi algum professor da universidade que veio pra unidade, já foi compartilhando, né? Os conhecimento que ninguém tinha, já o residência já abriu esse leque para que o professor da universidade viesse pra escola, juntamente com os professores elas foram dar um uma palestra, explicar como era que a gente tinha que trabalhar a norma, mostrar uma parte melhor pra gente. E juntamente com vocês, a gente conseguiu atualizar de acordo com a nova BNCC. A gente adquiriu essa parceria da escola com a universidade, que não é toda escola que nossa.

PESQUISADORA: Isso mesmo. Pronto. Ficou bem claro Ana agora. Obrigada. Você disse também Ana, durante nossa primeira entrevista que “anteriormente as alunas tinham muita dificuldade até em falar se movimentar dentro da sala com as crianças elas tinham dificuldade elas mostrava isso e a gente viu que essa turma do residente eles vieram assim bem preparado.” Bem preparados de que forma? Como eles eram bem preparados? Eles não tinham nenhuma dificuldade?

ENTREVISTADA: Não, assim, porque a unidade sempre recebe estagiário da UERN, né? Essas estagiária que vem fazer o estágio delas, mas elas mostram muita dificuldade e o residência já foram diferente, ele tiveram uma aprendizagem diferente aí, um foco diferente, eu sei que eles... A dificuldade maior que eles tinham assim, era na parte assim de por exemplo, de quando estava contando uma história, uma historinha que, de a maneira dele se comportar na sala, assim, como

sentar com as criança, como mostrar aquele livro à criança, entendeu? Nessa parte aí os residentes já chegaram mais, mais se como se você já tivesse participado antes, diferente desses outros estagiários que vem. Foi essa diferença. Quer dizer, que vocês que vieram do residência a adaptação que a gente teve com vocês foi pouca pra adaptar vocês a realidade da criança. Logo vocês conseguiram assimilar. Enquanto os outros, eles passam, antes era quinze dia observando pra poder interagir com a criança, né? Ver como é que o professor trabalhava e vocês já vinha com esse preparo bem melhor.

ORIENTADORA: Oh Ana, você falou agora, mas você atribui isso ao preparo, que elas já vem preparada ou o tempo que elas passam na escola?

ENTREVISTADA: Eu acho também né? Que elas passam mais tempo que elas passam durante aquele ano todinho né? E aquelas estagiária que vem, geralmente elas trabalham, não tem tempo de se preparar, já vem já né no oitavo período, parece né? E observa aquela semana e as meninas não. Elas se vão vindo e tem a oportunidade de passar em todas as turma, pra observar cada forma que o professor trabalha, cada um tem a sua metodologia pra trabalhar e dali elas vão assimilando a parte delas, né? Que elas a forma que elas pretendem trabalhar.

ORIENTADORA: Obrigada.

PESQUISADORA: Isso mesmo Ana. Inclusive, até na primeira entrevista você cita, né? Justamente “e quem não quem não tiver energia com a trabalhar com a educação infantil minha filha não vá não eu não Eu não me troco por nenhuma de muitas que chega. Porque não tem coragem, sabe? e o menino correu, o menino chorar. Eu vou correr mais um menino.” Então aí seria justamente, nos questionávamos quem chegava, né? Quem eram os residentes? Eram os estagiários? E aí você esclarece um pouco, mas o que você pensa a respeito desse tipo de atividade, desse tipo de residente que você menciona?

ENTREVISTADA: Né? Que eu acho que eles estão bem preparado pra subir uma sala de aula, né? Pra assumir mesmo, já sabe a realidade, já sabe se gosta ou não, se quer aquilo ali. Eu acho que está. Porque ainda hoje tem as estagiárias que vem observar a gente de sala de aula, elas ainda ficam sentado quando a gente está fazendo recreação brincando com o menino elas ficam sentada observando. Quer dizer, elas não interagem quando estão observando. Ela fica observando como se estivesse tudo cansado, que estão mesmo, sabe? (risos). Agora houve que eu não posso estar sentada, eu fico agoniada. (risos)

ORIENTADORA: Eu gosto de você Ana, é essa sua alegria em trabalhar nas educação infantil, é a forma que você fala, trabalhar com a educação infantil.

ENTREVISTADA: É quando a gente gosta Antônio, olhe eu tenho problema, mil problema, eu chego na escola eu esqueço o problema, eu não atendo celular, nada. Quando meus menino quer falar comigo vão lá na escola bichinha, danado de raiva. Porque eu deito por minhas criança, me deito com ele no chão, brinco, corro, aquele pátio ali, eu corro da entrada até o final e os meninos atrás, sabe? Eu me divirto e as criança também. Até as criança das outras professora que fica sentada, que não tem coragem, me acompanha pra ir também, eu falo chego mulher, vamo vamo (risos), eu amo educação infantil, ave maria, (risos).

ORIENTADORA: Eu acho isso lindo em você. Eu que você contagia as meninas também. Tem meninas do RESPED que chegam dando esse depoimento, dessa sua alegria, que nunca pensavam em ir par educação infantil, mas agora gostam, eu acho que você contagia as meninas também.

ENTREVISTADA: Mulher, educação infantil, Antônio, não tem como você estar com raiva e chegar na educação infantil você ter raiva. Porque você olha pra uma criança daquela, mulher eu me derreto todinha mulher, (risos), eu amo e não tenho nojo, agora é gripado, agora é cocô, a gente não tem nojo não, parece que é filho da gente mesmo. Ave Maria, eu amo educação infantil. Ei, quando minha turma tá cheia, as mães chega e diz tia (áudio não compreensível), se a diretora deixar... nada... (risos).

ORIENTADORA: Pois é, eu também que eu trabalhei na educação infantil, eu já conheço assim, eu amo educação infantil também. É por isso que quando tem as versões do residência pedagógica, eu boto educação infantil. No novo projeto eu já botei educação infantil. Teve gente que não botou.

PESQUISADORA: É um diferencial muito grande, incluir essa educação infantil, como também, Antônio, que a gente pode até ver no projeto de Shirley, né? Que influencia também até pra quem não vai ou não está trabalhando na educação infantil, mas aqueles momentos, por exemplo, eu, que tive na educação infantil, foi muito importante durante o programa, também pra minha vida né? Profissional ali no ensino fundamental, é? Então também tem isso, tem essa questão. Não ficar ali só na educação infantil não. Ana, sabemos que teve o projeto, né?! A elaboração dele, mas também haviam as os planejamentos, das aulas né?! E quando eu falei a respeito das atividades extra sala de aula, você mencionou o momento de planejamento, esse momento de planejamento e “ocorreu bem as meninas iam, planejava lá e os dias que ela iam planejar, construir

os materiais, né?”. No caso, esses planejamentos, eles eram baseados em quê? Esses residentes eles faziam esses planejamentos sozinhos? Como eram realizar esses planejamentos?

ENTREVISTADA: Não, vocês tinham o grupo, Priscila sempre estava presente, não era? A supervisora? Priscila a supervisora da escola sempre ajudava muito nesse sentido. E a gente nunca estava assim, quando era com o professor, a gente dava o suporte porque estava na sala de aula não é? Mas sempre a gente ia lá na sala, tinha uma folguinha e alguém ficava na sala com a com as criança, até as menina que estava andando na merenda ali ficava olhando um pouquinho, enquanto a gente ia observar o planejamento. Que vocês fazem e depois que faziam, a gente olhava e dava o ok pra poder vocês trabalhar os mesmo.

PESQUISADORA: Isso mesmo a contribuição né?! Que os residentes também tinham dos professores, também da supervisora.

ORIENTADORA: Também outra coisa interessante... Ana, que está bem claro na sua fala, entre outras pessoas também, essa interligação que o programa tem com os seguimentos da escola. Não é só com a professora da sala e uma professora, né?! Então essa participação do residência, você considera que esse programa estreita, como você já disse, estreita cada vez mais os laços entre a universidade e a escola, você já disse que você aprende, os alunos também aprendem, mas essa amplitude do programa, (incompreensível) para essa formação. Eu não vou fazer nenhuma pergunta, é só um comentário, né?! Sintetizar do que já foi dito. É pra gente continuar pensando sobre, como eu disse no princípio pra você, aqui é só pra gente detalhar um pouco mais do que já foi dito, a medida do que podemos fazer. Está bem assim, Ana? Podemos continuar assim?

ENTREVISTADA: Pode.

PESQUISADORA: Pronto. Até mesmo ressaltando isso, né Antônia?! Não só o estreitamento tanto da universidade com a escola, mas talvez também ligação dos próprios segmentos da escola entre eles, né?! Talvez também tenha essa questão. Oi Ana?

ENTREVISTADA: Oi, não, é, o relacionamento, eu não entendi direito não.

PESQUISADORA: Isso, se seria também esse relacionamento entre os próprios segmentos da escola, né? Também esse estreitamento de laços.

ENTREVISTADA: Sim, com certeza. E essa parte dos residentes ficar, por exemplo, se ficar só numa sala, duas salas, são oito salas, se ficar só numa sala era diferente. Como vocês vão pra

todas as turma, então, é o quê? Uma interação em todo o grupo, né?! E se for para uma sala e outra não for, a professora vai fazer queixa a diretora, começa aquele movimento. Então, aí porque geralmente tem uns professor que já é perto de se aposentar, tradicional, num interage, mas quando sabe que a estagiária estão em outro horário, elas já ficam fazendo movimento, que vai para uma sala e não vai para outra. Então a gente, eu mesmo, às vezes tem vezes que eu fico sem nenhuma, já pra deixar pra ir pras outra, se movimentando. Já que eu me interajo direto com vocês, na universidade, estou orientando aí, aí eu deixo minha parte, pronto mulher, vá pra salinha de fulano, pra dar uma ajuda a ela, interagir com ela. Porque pra ver se todo mundo, pra ficar tudo na paz do Senhor, pra não tá com aquele movimento, naquela fuxicada, porque dá um moído que não é brincadeira, todo mundo quer. É mulher, todo mundo. Aí ela sabe o que que a diretora estava perguntando? Ei, quando é as inscrições da escola? Que eu quero me inscrever a escola de novo. E aqui a diretora é novata, essa outra, né?! UPA né? Pois é mulher, vamos lá. O que é mais?

PESQUISADORA: Também temos além dessas atividades em sala de aula, né?! Também mencionamos as realizadas na IES, né?! Que é a na UERN. Você até mencionou a participação em oficinas, né?! Por exemplo, “tenha participação de oficinas, dada por outros professores da universidade”. Então, caso você se lembre Ana, essa questão mesmo é sobre o que eram essas oficinas, né? Que tínhamos essas atividades na IES, na UERN. E de que maneira os residentes participavam delas?

ENTREVISTADA: Olha, eu sei que eu mesma participei de todas que tinham aí, que houve. Agora me lembrar qual é exatamente, eu não lembro não. Eu lembro a que Antônio foi lá, teve uma também que foi aquela outra menina, que estava no residência, Cleonice. Sim. Ela também ela foi dar um, foi fazer uma palestra lá também. Não foi Antônio?! Foi? Foi. Mulher, passou um bocado de ano mulher, eu não tive covid, esqueci, imagine quem teve, (risos).

PESQUISADORA: Não, sem problema nenhum Ana, foi só mesmo assim pra ressaltar caso tivesse mais alguma lembrança, (risos). E como Antônio até já mencionou também, você participou dessas duas edições, né?! Que teve o programa. Tanto a primeira que foi em dois mil dezoito e dois mil e dezenove, né?! Essa aqui estávamos discutindo, como também essa segunda que foi de dois mil e vinte até agora, dois mil e vinte e dois. Você percebe alguma diferença entre essas edições?

ENTREVISTADA: Oh mulher, aí dá para escrever outro mestrado, outro trabalho, (risos). Mulher, pelo amor de Deus, olhe, eu tô com meu celular cheio de foto desses dois anos, ontem eu estava deletando tudinho e com ódio, com ódio, com ódio. E sabe, com raiva? Porque eu não aguento mais não Antônio, pelo amor de Deus. Falar desses dois ano não. Pra mim, olhe, de todos

os anos que eu trabalhei na minha vida, foram os piores anos e o ano passado foi o pior ano, que eu achei para trabalhar, com essas aulas remota. No ano anterior, de dois mil e dezoito, ou foi, eu sei lá mais, o primeiro, que foi em casa todo mundo, né?! Ali pelo menos foi diferente, onde a gente elaborava as atividades e colocava do grupo das criança. Não era a chamada de vídeo. Quando passou para ser chamada de vídeo, pra ser aquela história de cara crachá, minha filha, aí foi terrível. Por quê? A gente não tem costume de ficar de frente da tela, computador horrível, tanto da família, quanto da gente, professor. Ora nem de foto eu gostava de tirar foto, imagine de frente pra tela. Olhe, eu me estressei, olhe dá vontade nem de falar, que não, eu estava enlouquecendo, sabe? Mas voltar um pouco, e além de tudo, que a gente foi obrigada, foi obrigada, foi obrigada e além de tudo a gente tinha de se humilhar as família pra aceitar, pra participar, porque as família não queriam, quando as família começaram a assimilar, elas botavam as crianças e as crianças ficavam só. Não passava dois, três minutos, tava o teto. As criancinha ia embora, saía correndo, ia brincar, não queria. E tem criança que nunca aceitou, passou o ano inteiro e nunca aceitou. A mãe dizia ela não quer ficar e eu não vou obrigar ela a ficar a força. Aí eu ficava com a criança, fazia alguma atividade, quando queria e postar. Mas amostrar a cara da criança e da mãe, jamais. A mãe não aceitava. Aí ia fazer o quê? Só que a gente tinha que mostrar a foto, print, né? Da professora com a criança. Aí como é que é? Ai que eu tinha que inventar minha gente pelo amor de Deus? Aí pra final não estava botando nada não. Eu estava contando, fazendo o relatório, botando, eu digo as mães não quer eu vou fazer o quê? Perguntava a elas também, não sabia responder, o que quiser, bom. E assim foi todos os meus relatórios, foi tudo nesse sistema, as vezes era só com o teto da casa. Mulher, você vai botar desse jeito? Eu digo, eu vou fazer o quê? Eu vou inventar uma mãe aqui pra botar com a criança? Então, a maioria da dos meus portfólios, foram assim. Porque eu estava com duas turmas, e por exemplo, a turma que eu estava de manhã, as mãe maravilhosa, participava, ar Maria, eu amei as de manhã. Mas a parte da tarde, minha filha, era... Olhe, eu tinha que passar era três dias por semana que a gente fazia chamada de vídeo pras criança e a semana que passava os três dias sem ninguém no vídeo. Quinze crianças, ninguém aparecia. E eu abri a câmera e mostrava, não aparecia ninguém, lá a gente botava, aí eu não tive o que fazer. Tomara que eu ainda não seja chamada lá ainda, por causa desse movimento. Porque apesar quando eu chegava aí tão angustiada, agoniada, que a gente pensa que é só com a gente, quando eu chegava aqui falava no grupo, ai dizia, mulher a minha está desse jeito, a minha está desse jeito, quando tinha uma reunião de quinze em quinze dia, às vezes era de vinte e assim, entendeu? Foi, ói, foi um ano terrível. Eu não gosto nem muito de falar dele não. Os anteriores era melhor.

ORIENTADORA: Não, mas dele, você não precisa falar não. Vai ser, fala quando responde, a gente perguntou em relação a participação das meninas no meio desse turbilhão de coisas ruins que aconteceram, participação das meninas. Mas se você não se sentiu à vontade pra falar, não

tem problema. Porque realmente tem coisas que a gente não quer falar. Você não gosta, pode ficar à vontade. Se você não quiser mais continuar a nossa conversa porque, a partir de agora é muito mais sobre a participação do residência em si, nesse período remoto, como foi, mas isso não é inclusive objeto da pesquisa dela. Mas como você participou das duas, nós pensamos que poderíamos falar sobre isso, porque se você quiser já encerrar por aqui, fazer suas considerações finais, nós respeitamos.

ENTREVISTADA: Mas se quiser eu posso dar alguma pincelada do que foi.

ORIENTADORA: Não, mas aí só que, que você fique à vontade. A pincelada é só em relação a participação delas, assim, que elas contribuíram da mesma forma, não é da mesma forma, né claro?! Mas, se elas contribuem de algum modo para esse desajustes, nessa situação tão terrível que não contribuíram, que dificuldade você percebeu que elas também tinham, algo assim, nada que você possa relembrar coisas terríveis, porque eu sei, eu entendo o que você está dizendo, que isso é horrível, é até antiético o que a secretaria faz. Querer que vocês enviem as fotos, porque até as fotos não devem ser publicadas, principalmente de crianças. As crianças hoje, não devem aparecer. É tanto que quando eu, pras meninas, tomem todo esse cuidado. E elas mandam essas fotos pra relatório e tudo, eu mando borrar o rosto das crianças, para não aparecer. for mal. Eu compreendo que a sua angústia é realmente com a exigência que a secretaria fez com vocês e jogou da maneira que jogou e obrigou vocês praticamente a fazer coisas que estavam além do que vocês podiam fazer com tanta experiência que tem. Num momento difícil que foi difícil pra todo mundo, eu compreendo que vocês já tiveram uma preparação, mas diante de toda essa coisa, de tudo isso a pergunta só é essa, se você puder falar um pouco como essas meninas contribuíram ou não nesse período, tudo bem, se não, a gente pode encerrar por aqui.

ENTREVISTADA: Assim, nesse ano, no ano passado que foi mais trabalhar, né? Com a forma remota, as menina foram dividida com as professoras, as professora colocaram ela, era duas por turma, colocaram ela no grupo que interagia com as criança, que era pelo grupo do WhatsApp. Então elas ficaram substituindo a professora da sala, dando aula, né? Só que a professora ficava também no grupo. E mais quem dava aula era as menina do residência. E nessa parte aí, eu não sei, a minha turma eu não fiquei com nenhuma na minha turma, eu estava com duas turma mas não deu certo ela ficar, ficou dividida entre elas, entre as professora da unidade. E elas planejavam as aulas nessa parte aí, teve muita professora que amaram as residência, porque ajudaram elas demais na parte tecnológica. Porque a gente não sabia, né? A gente tinha que aprender, tinha que aprender com alguém e os que estavam ao redor da gente não sabiam como fazer. E as menina do residência elas tinham muito conhecimento das tecnologia e puderam ensinar bastante as professoras. Elas faziam vídeo, vídeo com vídeo lá para trabalhar com as criança mostrava como

trabalhar e dessa parte aí, foi muito bom. As menina aí, quer dizer, nós também, porque apesar de eu não ter estagiário, no repasse que a gente tinha das extra-regência, as menina repassando como era, mulher pois passa pra mim, pra mim, que eu estou sem estagiária pra mim aprender também, passa isso aí pra mim. Aí as outras ficam compartilhando nos grupos, sabe? Fulano de tal me ensinou que fazia assim, para baixar essa história e tal, aí nas extra-regência a professora compartilhava com as demais. Então, isso então isso tudo pelo Meet, né? Então, que a gente não podia se encontrar. E aí também foi muito bom. Apesar de tudo isso aí, foi muito bom. Tinha outras meninas que não dava aula ao vivo assim com as crianças, né? Mas fazia a filmagem da aula e passava a criança naquela hora, né? Quer dizer, mas o mais interessante era ao vivo a chamada ao vivo, né? Que a gente fica, nessa parte aí foi o que pensou mais pra gente que quando a gente filma, você vai ler, você vai observar, você vai fazendo as correções. E quando é fácil essa história de cara e crachá, não tem correção não, é aquilo ali mesmo, né? Mas deu certo, deu certo, as professora gostaram bastante elogiaram muito as meninas que estavam no grupo. Foi muito bom. E elas participavam também da extra regência. Quando era pelo *Meet* também.

ORIENTADORA: Muito bom. pronto é isso. Eu, assim, como eu já lhe disse, não é objeto de Lívia. Mas aí, eu falei pra ela, vamos perguntar como foi o período remoto, o residência, aí pronto, mas é isso mesmo. Você tem mais alguma pergunta, Lívia? Não? Então nós estamos encaminhando ao final, eu gostaria assim, mais uma vez agradecer imensamente a você pela sua enorme contribuição, claro, o seu nome não vai aparecer e aí ela vai novamente fazer a transcrição dessa parte e vai mandar pra você dar o seu OK. Para que nós possamos continuar trabalhando. Está bom?

ENTREVISTADA: Certo.

ORIENTADORA: Ela também vai dar uma palavra final, se você quiser mais alguma consideração que você queira fazer...

PESQUISADORA: Como já foi dito até por Antônio, né Ana?! Agradecemos sua disponibilidade, suas contribuições. É muito bom ver realmente esse amor que você tem pela educação infantil, né?! E nas suas palavras sempre muito sinceras, foi assim, altamente, uma contribuição muito boa, né?! Pra nossa pesquisa. E a parte pessoal mesmo, porque a gente tenta enxergar, né?! Eu que já participei, né?! Fui participante, como fui residente, então pude ver, pude relembrar, né?! Certos momentos e é muito gratificante ver que houve essas possíveis contribuições né?! Durante nossa participação lá.

ENTREVISTADA: Foram ótimas. Aí eu não tenho o que dizer não, achei maravilhoso, dois anos nós passamos lá, foi mais de dois, o imprevisto desse dessa covid, houve a distância mas, as chamada de vídeo, o Meet nos aproximou, né?

PESQUISADORA: Certeza.

ORIENTADORA: Pois é você quer fazer mais alguma consideração?

ENTREVISTADA: Não, não, só desejar boa sorte aí no trabalho, quando tiver pronto aí bota pra nós ver.

PESQUISADORA: Pode deixar. Obrigada.

APÊNDICE F – QUADRO COM LEVANTAMENTO DOS PRÉ-INDICADORES

PERGUNTA
[...] gostaria de pedir que você falasse um pouco sobre você mesmo. Os seus dados pessoais, sua formação, escolha de profissão, seu tempo de docência e um pequeno histórico mesmo no seu percurso profissional, incluindo a sua participação no RESPED, pode ser?
PRÉ-INDICADORES
1- [...] <i>adoro minhas crianças, estou doida pra voltar, porque essa pandemia, ah bichinha está nessas aulas remoto... é um terror</i> [...]
2- [...] <i>já vai fazer praticamente dois anos que a gente está nesse movimento das aulas remotas, mas até agora, todo dia pra mim que eu vou me apresentar diante da câmera, pra mim que é a primeiro dia</i> [...]
3- [...] <i>a gente não se acostuma não e a gente trabalha muito mais</i> [...]
4- [...] <i>eu nunca trabalhei na minha vida como eu estou trabalhando agora e sem saber se tem retorno</i> [...]
5- [...] <i>a gente não sabe se é realmente se as criança está aprendendo alguma coisa.</i> [...]
6- [...] <i>a mãe faz o vídeo e vê, mas aquele momento, mas depois? É muito difícil.</i> [...]
PERGUNTA
Pronto, isso mesmo e também a sua inclusão na participação mesmo durante o programa.
PRÉ-INDICADORES
7- [...] <i>nessa última turma eu tô assim meia [...] aula remota a gente não conhece nem as colegas [...] não quer comparar naquele ano que a gente estava tudo na escola, maravilhosas</i>
8- [...] <i>as alunas que chegaram também surpreenderam, todas muito boas e responsáveis</i> [...]
9- [...] <i>trouxeram [...] muita novidade pra gente como com uma troca de conhecimento entre ambas [...] foi maravilhoso aquele período.</i>
10- [...] <i>quando essa última turma chegou, [...] não teve dificuldade de dividir com as colegas</i> [...]
11- [...] <i>Eu fiquei sem estagiária (sic) esses dois anos [...] porque [...] elas querem é ficar geralmente a tarde, e eu estou de manhã, [...] eu fiquei sem estagiária (sic) com as outras tudo atrás das meninas</i> [...]
12- [...] <i>o PIBID já existia [...] O RESPED era novo pra gente. Mas isso a gente fazia as reunião todo mundo junto, mas pra mim [...] foi maravilhoso, eu aprendi muita coisa</i> [...]
13- [...] <i>pude trazer a universidade pra dentro da escola [...] E a escola pra universidade [...] foi laboratório de ambas as experiências</i> [...]
PERGUNTA
Você, como professora preceptora do RESPED, poderia nos falar um pouco mais sobre essa participação no programa?
PRÉ-INDICADORES
14- [...] <i>as alunas da UERN ia pra escola, pra UEI, uma vez por semana</i> [...]
15- [...] <i>Elas ficavam na sala com os professores, assumiam a regência, elaborava um projetos pra trabalhar... Principalmente aquela parte da dificuldade que a gente está vivendo com as crianças. Foi muito bom</i> [...]
16- [...] <i>porque as tanto as crianças gostavam, como inovou também a nossa prática</i> [...]
17- [...] <i>passaram dois anos né? Foi dois anos se eu não me engano?! Porque era aquela, entra uma, aí uma terminava, olhe, até isso confunde... Porque estava tudo no maravilhoso, aí de repente... Uma terminou, aí outra vinha e substituía</i> [...]
18- [...] <i>o programa foi maravilhoso dentro da escola</i> [...]
PERGUNTA
Quando você fala inovação também por parte dos professores, quais seriam as atividades atribuídas a essa questão da inovação que você fala?
PRÉ-INDICADORES

19- Teve inovação [...] Por exemplo, a gente precisava de [...] uma palestra [...] de um professor da UERN também, dar palestra na escola [...] juntamente [...] com o pessoal do residência [...] isso aí inovava a nossa prática, as colegas que tinham [...] alguma dificuldade, participava, tirava dúvida...
20- [...] Ajudou na construção do nosso PPP, o Projeto Político Pedagógico da escola da unidade, também houve uma participação de todas as meninas [...] juntamente com a Antônia também, que é a nossa representante, vinha pra escola também com as meninas.
21- Foi maravilhoso e ainda está sendo, não está melhor porque está nessas aulas remotas, vamos ver se quando terminar se continua.
PERGUNTA
[...] você poderia falar um pouco mais sobre a questão das atividades dos residentes?
PRÉ-INDICADORES
22- [...] elas assumiam a [...] regência [...] Nesse período [...] as meninas chegaram na sala de aula, [...] Era uma troca de conhecimento realmente, [...] planejava as aulas, dava aula, assumia a direção da sala...
23- [...] Uma turma muito boa, [...] que assumia mesmo... Muito conhecimento já traziam [...] conversando com as colegas eu digo: aquele grupo que veio da UERN veio muito bem preparado [...]
24- [...] quando vocês estão [...] perto pra se formar, tem aquele estágio na escola [...] E anteriormente as alunas tinham muita dificuldade... Até em falar, se movimentar dentro da sala com as crianças, elas tinham dificuldade, elas mostravam isso.
25- E a gente viu que essa turma dos residentes [...] vieram [...] bem preparados, contava as histórias bem direitinho [...]
26- [...] as crianças entendia e gostava de participar.
27- [...] Eram professoras já! Prontas, preparadas pra assumir a sala de aula [...] já teve colega que passou no concurso na época e já assumiu sala de aula [...] acredito que ela não teve dificuldade em assumir, porque viu na prática.
28- Foi um laboratório maravilhoso pra elas aprenderem [...] E trocar conhecimento com a gente.
PERGUNTA
Pronto, então em questão ao compromisso dos residentes, então você descreve mesmo essa questão de os residentes terem compromisso? Assumindo suas responsabilidades durante suas atividades?
PRÉ-INDICADORES
29- [...] Alguns [...] faltavam porque estava doente [...] Mas sempre dava uma justificativa [...] pagava aquela aula outro dia [...]
PERGUNTA
Então, essas metodologias e didáticas utilizadas pelos residentes, quais são as suas considerações a respeito disso? Dessas metodologias e didáticas que eles apresentavam.
PRÉ-INDICADORES
30- [...] na época [...] Sentavam no chão [...], as crianças adoravam.
31- E na hora das brincadeiras interagem... No pátio... Com as crianças brincando, correndo, fazendo alguma atividade recreativa... Porque criança tem muita energia e ela tem de extravasar essa energia.
32- [...] as meninas, ora, tudo cheia de energia... Pra correr atrás do menino no pátio, pra brincar [...] Foi maravilhoso e criança é isso [...] quem não tiver energia pra trabalhar com educação infantil [...] Não vá não.[...]
PERGUNTA
O que você tem a falar a respeito sobre essas atividades extra sala de aula realizadas pelos residentes?
PRÉ-INDICADORES
33- [...] as meninas [...] iam planejar... Construir materiais [...] O que foi possível construir para o que elas iam trabalhar naquele período... Foi feito!
34- Sempre tinha uma inovação [...] Nas aula, não era aquela coisa parada.

35- <i>Os materiais [...] elas construíam e o residência às vezes dava material também [...] Possibilitava materiais [...] Pra [...] fazerem as atividades.</i>
PERGUNTA
Quais as suas considerações a respeito desses encontros que são realizados na IES? Essas atividades que são realizadas pelos residentes na IES?
PRÉ-INDICADORES
36- <i>[...] Tinha participação de oficinas dada por outros professores da universidade [...] o grupo é bem participativo... Todos [...] fazia suas atividades...</i>
37- <i>[...] Esse grupo que a gente trabalhou, foi bem comprometido mesmo [...] A frequência muito boa da turma [...]</i>
38- <i>[...] foi maravilhoso aquelas reunião lá, era bom demais [...] muito boa.</i>
PERGUNTA
Você visualiza alguma contribuição da participação desses residentes? Das atividades desses residentes na escola?
PRÉ-INDICADORES
39- <i>[...] Quando vocês saíram, a escola ficou um oco, ave maria... Cadê as meninas que enfeitavam a escola? Que estavam com as crianças? As crianças perguntavam pelas tias [...]</i>
40- <i>[...] maravilhoso. Tudo [...] de novo que chega na escola pra inovar, quando sai... Aí fica aquela falta, aquele eco lá, solto [...]</i>
41- <i>[...]um pai daquele: Cadê as tias pra brincar com as crianças? Pra contar aquelas historinhas e enfeitar?</i>
42- <i>Foi bom demais [...] A gente quer de volta.</i>
PERGUNTA
Você teria alguma sugestão em relação a participação dos residentes na escola?
PRÉ-INDICADORES
43- <i>[...] se a gente tivesse continuado em sala... Poderia ser que a gente tivesse mais alguma contribuição [...] Pra que as próximas que viessem, já viessem melhor, mais preparadas ainda [...]</i>
44- <i>[...] vocês fizeram que era pra ser feito... E que se for inovação, só se vier diferente... Porque foi maravilhoso.</i>
PERGUNTA
[...] quando a gente fala da atividade, a gente não só fala da regência, a gente não só fala daquele momento dentro de sala de aula, mas também todas as participações em eventos, em criações de resumos, artigos, também nos planejamentos, no compromisso [...] Você teria algo mais a falar a respeito dessas atividades?
PRÉ-INDICADORES
45- <i>[...] tinha dia que a gente ia final de semana pra UERN, planejar lá... Atividades com vocês [...]</i>
46- <i>O trabalho que vocês fizeram na escola com o PPP e depois teve que apresentar... Vocês vieram pra escola apresentar, Antônia veio também, apresentou, também foi maravilhoso... [...]</i>
PERGUNTA
Pronto. Na sua fala sobre ser perceptora do RESPED, você diz que entrou no programa sem ter conhecimento de como funcionava. E quando foi selecionada, que conheceu mais a respeito e achou maravilhoso, complementou ainda dizendo que aprendeu muita coisa. Certo? Mas com quem você aprendeu? E o que você aprendeu tanto?
PRÉ-INDICADORES
47- <i>[...] Eu não conhecia esse programa, e a partir do momento que eu conheci, eu aprendi muito com as reuniões que a gente teve aí, os encontros aí na universidade, com as próprias meninas que foram pra escola...</i>
48- <i>[...] você sabe que a gente termina, a gente fica na escola só planejando, com aquele movimento, e aí a gente já teve, foi buscar mais conhecimento científico [...] Mais teoria também, renovar os nossos conhecimentos. Foi nesse sentido, então muita coisa clareou tanto pra mim, como pras colegas, o que eu trazia daí de novidade, vocês também na UEI...</i>

49- [...] a gente interagiu junto e eu consegui aprender muita coisa.
PERGUNTA
Você poderia estar assim, um exemplo, uma coisa que você aprendeu assim, um exemplo prático [...] Do trabalho que as meninas fizeram lá, na universidade? Se você lembrar, se você não lembrar também não tem problema.
PRÉ-INDICADORES
50- [...] a gente termina a universidade, aí fica só naquela prática [...] Do cotidiano rotineiro da escola.
51- [...] quando a gente assiste uma reunião, [...] Pronto, com a BNCC... A BNCC foi maravilhoso. Foi mesmo na época que estavam implantando na escola e a gente não tinha conhecimento. [...] houve aqueles seminários com os professores da UERN [...]
52- [...] as alunas que fizeram aquele seminário também mostrando, então ali foi uma grande aprendizagem tanto pra mim, como pras colegas da escola. [...] pôde também trazer muito conhecimento pra elas, mostrar nesse sentido, como era que a gente ia trabalhar
53- [...] vocês também fizeram palestra lá, seminário, com as demais colegas. Então, tudo isso foi muito foi muito rico pra todos nós.
PERGUNTA
Certo, isso mesmo. Você falou também durante a nossa primeira entrevista, que as meninas né, as residentes, elas elaboraram um projeto né, pra trabalhar na UEI, “principalmente aquela parte da dificuldade que a gente está vivendo com as criança” Você, nesse caso, como se deu a elaboração desse projeto? Que as residentes trabalharam, elas fizeram esse projeto sozinhas ou tiveram ajuda? Como foi a elaboração desse projeto? E entre sua fala também que traz essa questão das dificuldades das crianças, que dificuldades eram vivenciadas? Que dificuldades eram essas?
PRÉ-INDICADORES
54- [...] com relação ao projeto [...] teve o suporte da supervisora que ajudou bastante, foi uma reunião com a supervisora e ela orientou bem direitinho como proceder para elaborar [...] Pra que viesse atender a necessidade da escola [...] sobre inclusão [...]
55- [...] vocês foram pesquisar, buscar novas maneiras de trabalhar com as crianças [...]
PERGUNTA
Pronto, isso mesmo. Então esse projeto ele teve sim uma ajuda, né? Teve uma colaboração mesmo, as residentes não trabalharam sozinhas, né?! Esse projeto, na criação desse projeto. Mas você diz também que, que teve uma parte de dificuldade vivenciada pelas crianças. Quais eram essas dificuldades?
PRÉ-INDICADORES
56- [...] a criança se vinha suja de casa, elas não queriam sentar perto, a cor... [...] E tinha elas que não queria brincar, não queria pegar na mão do coleguinha, mas, com a partir desse projeto foi trabalhado durante todo o ano, quando chegou o final do ano, a gente pôde perceber já, a diferença das crianças interagindo entre si [...] na escola a gente busca a diferença, então a gente terminou conquistando essas crianças aceitar o diferente. [...]
PERGUNTA
Você considera que a participação dos residentes, contribui para isso? Claro, que pela sua fala contribuiu, já está claro que contribuiu. Agora... assim, você conseguia ver o trabalho deles uma interação entre eles, uma organização, um compromisso... De forma que isso tenha contribuído para a escola? Porque pelo o que eu vejo, o projeto não foi do residentes, e os residentes então, como nós orientamos, eles partem da necessidade da escola. Você já disse que era a dificuldade de socialização. Aí eu vou fazer a mesma pergunta que ela fez, de uma maneira diferente. Você já disse que ajudou e ficou muito clara a sua resposta, agora assim, a participação do programa residência pedagógica, isso, é... Ajudou a mais do que o de vocês, é, não, a pergunta não é essa. A participação deles, como assim, é... De forma direta, a participação deles ajudou para diminuir essas dificuldades a partir desse projeto? Não sei se você entendeu.
PRÉ-INDICADORES

57- [...] <i>quem elaborou o projeto foi elas, as meninas, o residência. A gente deu só o tema [...] a escola estava necessitando de ser trabalhado [...] a parte da inclusão, interação, [...]</i>
58- [...] <i>e as meninas do residência foi que elaboraram o projeto [...] com acompanhamento das professoras e do supervisor da escola. Onde elas planejavam as aulas, elas buscavam algo novo, trabalhar diferente [...]</i>
59- [...] <i>esse novo que elas trouxeram diferente pra unidade [...]</i>
60- [...] <i>houve uma interação entre os professores e as alunas, de um modo geral.</i>
61- [...] <i>no dia que as estagiárias (sic) não vinham, porque tinham os dias certo que elas iam trabalhar, as crianças ficaram perguntando cadê aquela tia? Não vem mais não?</i>
62- [...] <i>uma turma boa e que fez sucesso mesmo dentro da unidade. Deixou mesmo, deixou diferente.</i>
PERGUNTA
(risos) Você já está dizendo o que você já disse, como você está entendendo, é que nós estamos querendo só um pouquinho de mais detalhes, só isso. Está bom? Muito obrigada.
PRÉ-INDICADORES
63- [...] <i>é diferente [...] a metodologia de trabalhar [...] A maneira de trabalhar, não é uma coisa assim, [...] Tradicional. É uma coisa diferente, a criança aprende brincando [...] elas começaram a interagir com os demais colegas, ter mais respeito [...]</i>
PERGUNTA
Como eram essas metodologias trabalhadas tão diferentes?
PRÉ-INDICADORES
64- <i>Brincadeiras, [...] jogos [...] vídeos, dramatização, histórias com o tema [...] Tudo isso [...] foi maravilhoso e diferente [...] Que as crianças aprenderam [...].</i>
65- [...] <i>tinha até um, baixou uma contação de história que era sobre todas as cores, mostrando a diferença [...] que ainda hoje eu tenho esse material, as meninas usam lá na escola esse material riquíssimo, construção de materiais diversificados também... Quando vocês estavam na unidade isso acontecia também. [...] a gente ainda hoje faz uso dos mesmo lá.</i>
PERGUNTA
[...] <i>que eu quero dizer é assim, o tempo que elas passam lá, porque as vezes quando você passa ao mesmo tempo, começa a se acostumar, começa, né? Às vezes, rotineira... O que você acha desse tempo que elas passam na unidade?</i>
PRÉ-INDICADORES
66- [...] <i>não ficam só numa turma, elas passam em todas as turmas, então não dá pra ficar uma rotina.</i>
67- [...] <i>ela passa em todas as salas, mesmo trabalhando os mesmos conteúdos, [...] cada turma é diferente. Elas trabalham diferente.</i>
68- [...] <i>não se torna tanto uma rotina, pra que não tenha aproveitamento, pra que as crianças não gostem [...]</i>
69- [...] <i>sempre que elas vão, é com aula diferente, é com nova proposta, então não torna rotina.</i>
70- <i>Só a rotina delas irem [...] Mas assim, dos conteúdos é diferente.</i>
PERGUNTA
E como foi essa contribuição dos residentes nessa atualização do PPP?
PRÉ-INDICADORES
71- [...] <i>teve um seminário [...] se eu não me engano foi até Antônia que veio explicar [...] ou foi algum professor da universidade que veio pra unidade, [...] compartilhando [...] Os conhecimentos que ninguém tinha [...]</i>
72- [...] <i>o residência já abriu esse leque para que o professor da universidade viesse pra escola [...]</i>
73- [...] <i>juntamente com os professores elas foram dar um uma palestra, explicar como era que a gente tinha que trabalhar a norma, mostrar uma parte melhor pra gente. E juntamente com vocês, a gente conseguiu atualizar de acordo com a nova BNCC.</i>
74- <i>A gente adquiriu essa parceria da escola com a universidade, que não é toda escola que nem a nossa.</i>

PERGUNTA
Isso mesmo. Pronto. Ficou bem claro agora. Obrigada. Você disse também, durante nossa primeira entrevista que “anteriormente as alunas tinham muita dificuldade... Até em falar, se movimentar dentro da sala com as crianças, elas tinham dificuldade, elas mostrava isso... E a gente viu que essa turma do residente... Eles vieram assim bem preparado”. Bem preparados de que forma? Como eles eram bem preparados? Eles não tinham nenhuma dificuldade?
PRÉ-INDICADORES
75- [...] a unidade sempre recebe estagiário da UERN [...] Essas estagiárias [...] mostram muita dificuldade e o residência já foram diferentes, eles tiveram uma aprendizagem diferente aí, um foco diferente [...]
76- A dificuldade maior que eles tinham [...] era [...] quando estava contando uma história [...] a maneira dele se comportar na sala, [...] como sentar com as crianças, como mostrar aquele livro à criança [...] os residentes já chegaram [...] como se vocês já tivessem participado antes, diferente desses outros estagiários que vem. Foi essa diferença. [...] a adaptação que a gente teve com vocês foi pouca pra adaptar vocês a realidade da criança. Logo vocês conseguiram assimilar.
77- Enquanto os outros, eles passam, antes era quinze dia observando pra poder interagir com a criança [...] Ver como é que o professor trabalhava e vocês já vinham com esse preparo bem melhor.
PERGUNTA
Você falou agora, mas você atribui isso ao preparo, que elas já vem preparada ou o tempo que elas passam na escola?
PRÉ-INDICADORES
78- [...] elas passam mais tempo [...] durante aquele ano todinho né? E aquelas estagiária que vem, geralmente elas trabalham, não tem tempo de se preparar [...] observa aquela semana e as meninas não.
79- Elas vão vindo e tem a oportunidade de passar em todas as turmas, pra observar cada forma que o professor trabalha, cada um tem a sua metodologia pra trabalhar e dali elas vão assimilando a parte delas [...] a forma que elas pretendem trabalhar
PERGUNTA
Obrigada. Isso mesmo. Inclusive, até na primeira entrevista você cita, né? Justamente “e quem não tiver energia pra trabalhar com educação infantil minha filha... Não vá não. Eu não me troco por nenhuma... De muitas que chega... Porque não tem coragem sabe? Quer sentar e o menino correr, o menino chorar, eu vou correr mais o menino...”Então aí seria justamente, nos questionávamos quem chegava, né? Quem eram os residentes? Eram os estagiários? E aí você esclarece um pouco, mas o que você pensa a respeito desse tipo de atividade, desse tipo de residente que você menciona?
PRÉ-INDICADORES
80- [...] eles estão bem preparados pra assumir uma sala de aula [...] Pra assumir mesmo, já sabe a realidade, já sabe se gosta ou não, se quer aquilo ali. Eu acho que está.
81- [...] ainda hoje tem as estagiárias que vem observar a gente de sala de aula, [...] ficam sentado quando a gente está fazendo recreação, brincando com o menino elas ficam sentada observando. [...] elas não interagem quando estão observando. Ela fica observando como se estivesse tudo cansado, que estão mesmo[...]
PERGUNTA
Pois é, eu também que eu trabalhei na educação infantil, eu já conheço assim, eu amo educação infantil também. É por isso que quando tem as versões do residência pedagógica, eu boto educação infantil. No novo projeto eu já botei educação infantil. Teve gente que não botou. É um diferencial muito grande, incluir essa educação infantil, como também, Antônia, que a gente pode até ver no projeto de Shirley, né? Que influencia também até pra quem não vai ou não está trabalhando na educação infantil, mas aqueles momentos, por exemplo, eu, que tive na educação infantil, foi muito importante durante o programa, também pra minha vida né? Profissional ali no ensino fundamental, é? Então também tem isso, tem essa questão. Não ficar ali só na educação infantil não. Sabemos que teve o projeto, né?! A elaboração dele, mas

também haviam as os planejamentos, das aulas né?! E quando eu falei a respeito das atividades extra sala de aula, você mencionou o momento de planejamento, esse momento de planejamento e “ocorreu bem, porque as meninas iam, planejava lá... E os dias que elas iam planejar... Construir materiais né”. No caso, esses planejamentos, eles eram baseados em quê? Esses residentes eles faziam esses planejamentos sozinhos? Como eram realizar esses planejamentos?

PRÉ-INDICADORES

82- [...] *a supervisora da escola sempre ajudava muito [...] o professor [...] dava o suporte [...]*

83- [...] *a gente ia observar o planejamento. [...] vocês fazem e depois que faziam, a gente olhava e dava o ok pra poder vocês trabalhar os mesmos.*

PERGUNTA

Isso, se seria também esse relacionamento entre os próprios segmentos da escola, né? Também esse estreitamento de laços.

PRÉ-INDICADORES

84- [...] *essa parte dos residentes ficar, por exemplo, se ficar só numa sala, duas salas, são oito salas, se ficar só numa sala era diferente. Como vocês vão pra todas as turmas, [...] é [...] Uma interação em todo o grupo [...]*

85- [...] *se for para uma sala e outra não for, a professora vai fazer queixa a diretora, começa aquele movimento.*

86- [...] *quando sabe que a estagiária (sic) estão em outro horário, elas já ficam fazendo movimento, que vai para uma sala e não vai para outra.*

87- [...] *a gente, eu mesmo [...] tem vezes que eu fico sem nenhuma, já pra deixar pra ir pras outra, se movimentando. Já que eu me interajo direto com vocês, na universidade, estou orientando [...] eu deixo minha parte, [...] não é brincadeira, todo mundo quer.*

88- [...] *a diretora estava perguntando “Ei, quando é as inscrições da escola? Que eu quero me inscrever a escola de novo.” E aqui a diretora é novata [...]*

PERGUNTA

E como Antônio até já mencionou também, você participou dessas duas edições, né?! Que teve o programa. Tanto a primeira que foi em dois mil dezoito e dois mil e dezenove, né?! Essa aqui estávamos discutindo, como também essa segunda que foi de dois mil e vinte até agora, dois mil e vinte e dois. Você percebe alguma diferença entre essas edições? A pincelada é só em relação a participação delas, assim, que elas contribuíram da mesma forma, não é da mesma forma, né claro?! Mas, se elas contribuem de algum modo para esses desajustes, nessa situação tão terrível que não contribuíram, que dificuldade você percebeu que elas também tinham, algo assim, nada que você possa lembrar coisas terríveis, porque eu sei, eu entendo o que você está dizendo, que isso é horrível, é até antiético o que a secretaria faz. Querer que vocês enviem as fotos, porque até as fotos não devem ser publicadas, principalmente de crianças. As crianças hoje, não devem aparecer. É tanto que quando eu, pras meninas, tomem todo esse cuidado. E elas mandam essas fotos pra relatório e tudo, eu mando borrar o rosto das crianças, para não aparecer. for mal. Eu compreendo que a sua angústia é realmente com a exigência que a secretaria fez com vocês e jogou da maneira que jogou e obrigou vocês praticamente a fazer coisas que estavam além do que vocês podiam fazer com tanta experiência que tem. Num momento difícil que foi difícil pra todo mundo, eu compreendo que vocês já tiveram uma preparação, mas diante de toda essa coisa, de tudo isso a pergunta só é essa, se você puder falar um pouco como essas meninas contribuíram ou não nesse período, tudo bem, se não, a gente pode encerrar por aqui.

PRÉ-INDICADORES

89- [...] *as meninas foram divididas com as professoras, [...] era duas por turma, colocaram ela no grupo que interagem com as crianças [...] pelo grupo do WhatsApp.*

90- [...] *elas ficaram substituindo a professora da sala, dando aula [...] Só que a professora ficava também no grupo [...] quem dava aula era as meninas do residência.*

91- [...] <i>eu não fiquei com nenhuma</i> na minha turma, eu estava com duas turmas mas não deu certo ela ficar, <i>ficou dividida entre elas, entre as professora da unidade</i> . E elas planejavam as aulas nessa parte aí [...]
92- [...] muitas professoras [...] amaram as residência (sic), porque <i>ajudaram elas demais na parte tecnológica</i> . [...]
93- [...] a gente não sabia, [...] <i>A gente tinha que aprender, tinha que aprender com alguém e os que estavam ao redor da gente não sabiam como fazer</i> .
94- [...] as meninas [...] <i>tinham muito conhecimento das tecnologia e puderam ensinar bastante as professoras</i> .
95- <i>Elas faziam vídeo [...] para trabalhar com as crianças, mostrava como trabalhar [...] foi muito bom</i> .
96- [...] apesar de eu não ter estagiário (sic), no <i>repasso que a gente tinha das extra-regência, as meninas repassando como era, [...] pra mim, que eu estou sem estagiária pra mim aprender também [...] Aí as outras ficam compartilhando nos grupos [...] nas extra-regência a professora compartilhava com as demais</i> .
97- <i>E aí também foi muito bom. Apesar de tudo isso aí, foi muito bom</i> .
98- [...] outras meninas que não davam aula ao vivo assim com as crianças [...] <i>fazia a filmagem da aula e passava a criança naquela hora [...] o mais interessante era ao vivo [...]</i>
99- [...] as professoras gostaram bastante, elogiaram muito as meninas que estavam no grupo. Foi muito bom.
100- [...] <i>elas participavam também da extra regência. Quando era pelo Meet também</i> .
PERGUNTA
Ela também vai dar uma palavra final, se você quiser mais alguma consideração que você queira fazer... Como já foi dito até por Antônia, né?! Agradecemos sua disponibilidade, suas contribuições. É muito bom ver realmente esse amor que você tem pela educação infantil, né?! E nas suas palavras sempre muito sinceras, foi assim, altamente, uma contribuição muito boa, né?! Pra nossa pesquisa. E a parte pessoal mesmo, porque a gente tenta enxergar, né?! Eu que já participei, né?! Fui participante, como fui residente, então pude ver, pude relembrar, né?! Certos momentos e é muito gratificante ver que houve essas possíveis contribuições né?! Durante nossa participação lá.
PRÉ-INDICADORES
101- <i>Foram ótimas. [...] achei maravilhoso, dois anos nós passamos lá, foi mais de dois, o imprevisto desse dessa covid, houve a distância mas, as chamada de vídeo, o Meet nos aproximou [...]</i>

APÊNDICE G – QUADRO DA AGLUTINAÇÃO DOS INDICADORES

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
1- [...] adoro minhas crianças, estou doida pra voltar, porque essa pandemia, ah bichinha está nessas aulas remoto... é um terror [...]	A DINÂMICA DO TRABALHO REMOTO: UM TERROR, OS RESIDENTES AJUDARAM NA PARTE TECNOLÓGICA
2- [...] já vai fazer praticamente dois anos que a gente está nesse movimento das aulas remotas, mas até agora, todo dia pra mim que eu vou me apresentar diante da câmera, pra mim que é o primeiro dia [...]	
3- [...] a gente não se acostuma não e a gente trabalha muito mais [...]	
4- [...] eu nunca trabalhei na minha vida como eu estou trabalhando agora e sem saber se tem retorno [...]	
5- [...] a gente não sabe se é realmente se as criança está aprendendo alguma coisa. [...]	
6- [...] a mãe faz o vídeo e vê, mas aquele momento, mas depois? É muito difícil. [...]	
7- [...] nessa última turma eu tô assim meia [...] aula remota a gente não conhece nem as colegas [...] não quer comparar naquele ano que a gente estava tudo na escola, maravilhosas	
21- Foi maravilhoso e ainda está sendo, não está melhor porque está nessas aulas remotas, vamos ver se quando terminar se continua.	
43- [...] se a gente tivesse continuado em sala... Poderia ser que a gente tivesse mais alguma contribuição [...] Pra que as próximas que viessem, já viessem melhor, mais preparadas ainda [...]	
89- [...] as meninas foram divididas com as professoras, [...] era duas por turma, colocaram ela no grupo que interagiam com as crianças [...] pelo grupo do WhatsApp.	
90- [...] elas ficaram substituindo a professora da sala, dando aula [...] Só que a professora ficava também no grupo [...] quem dava aula era as meninas do residência.	
91- [...] eu não fiquei com nenhuma na minha turma, eu estava com duas turmas mas não deu certo ela ficar, ficou dividida entre elas, entre as professora da unidade. E elas planejavam as aulas nessa parte aí [...]	
92- [...] muitas professoras [...] amaram as residência (sic), porque ajudaram elas demais na parte tecnológica. [...]	
93- [...] a gente não sabia, [...] A gente tinha que aprender, tinha que aprender com alguém e os que estavam ao redor da gente não sabiam como fazer.	
94- [...] as meninas [...] tinham muito conhecimento das tecnologia e puderam ensinar bastante as professoras.	
95- Elas faziam vídeo [...] para trabalhar com as crianças, mostrava como trabalhar [...] foi muito bom.	
97- E aí também foi muito bom. Apesar de tudo isso aí, foi muito bom.	
98- [...] outras meninas que não davam aula ao vivo assim com as crianças [...] fazia a filmagem da aula e passava a criança naquela hora [...] o mais interessante era ao vivo [...]	
100- [...] elas participavam também da extra regência. Quando era pelo Meet também.	
101- Foram ótimas. [...] achei maravilhoso, dois anos nós passamos lá, foi mais de dois, o imprevisto desse dessa covid,	

<i>houve a distância mas, as chamada de vídeo, o Meet nos aproximou [...]</i>	
---	--

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
8- [...] <i>as alunas que chegaram também surpreenderam, todas muito boas e responsáveis [...]</i>	TURMA MUITO BOA, PREPARADA E TINHAM INOVAÇÕES
23- [...] <i>Uma turma muito boa, [...] que assumia mesmo... Muito conhecimento já traziam [...] conversando com as colegas eu digo: aquele grupo que veio da UERN veio muito bem preparado [...]</i>	
25- <i>E a gente viu que essa turma dos residentes [...] vieram [...] bem preparados, contava as histórias bem direitinho [...]</i>	
27- [...] <i>Eram professoras já! Prontas, preparadas pra assumir a sala de aula [...] já teve colega que passou no concurso na época e já assumiu sala de aula [...] acredito que ela não teve dificuldade em assumir, porque viu na prática.</i>	
29- [...] <i>Alguns [...] faltavam porque estava doente [...] Mas sempre dava uma justificativa [...] pagava aquela aula outro dia [...]</i>	
32- [...] <i>as meninas, ora, tudo cheia de energia... Pra correr atrás do menino no pátio, pra brincar [...] Foi maravilhoso e criança é isso [...] quem não tiver energia pra trabalhar com educação infantil [...] Não vá não. [...]</i>	
34- <i>Sempre tinha uma inovação [...] Nas aula, não era aquela coisa parada.</i>	
37- [...] <i>Esse grupo que a gente trabalhou, foi bem comprometido mesmo [...] A frequência muito boa da turma [...]</i>	
80- [...] <i>eles estão bem preparados pra assumir uma sala de aula [...] Pra assumir mesmo, já sabe a realidade, já sabe se gosta ou não, se quer aquilo ali. Eu acho que está.</i>	

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
9- [...] <i>trouxeram [...] muita novidade pra gente como com uma troca de conhecimento entre ambas [...] foi maravilhoso aquele período.</i>	LABORATÓRIO PARA TROCA DE CONHECIMENTOS ENTRE OS ENVOLVIDOS DO PRP
20- [...] <i>Ajudou na construção do nosso PPP, o Projeto Político Pedagógico da escola da unidade, também houve uma participação de todas as meninas [...] juntamente com a Antônia também, que é a nossa representante, vinha pra escola também com as meninas.</i>	
28- <i>Foi um laboratório maravilhoso pra elas aprenderem [...] E trocar conhecimento com a gente.</i>	
46- <i>O trabalho que vocês fizeram na escola com o PPP e depois teve que apresentar... Vocês vieram pra escola apresentar, Antônia veio também, apresentou, também foi maravilhoso... [...]</i>	
48- [...] <i>you sabe que a gente termina, a gente fica na escola só planejando, com aquele movimento, e aí a gente já teve, foi buscar mais conhecimento científico [...] Mais teoria também, renovar os nossos conhecimentos. Foi nesse sentido, então muita coisa clareou tanto pra mim, como pras colegas, o que eu trazia daí de novidade, vocês também na UEI...</i>	
49- [...] <i>a gente interagiu junto e eu consegui aprender muita coisa.</i>	
50- [...] <i>a gente termina a universidade, aí fica só naquela prática [...] Do cotidiano rotineiro da escola.</i>	

52- [...] <i>as alunas que fizeram aquele seminário também mostrando, então ali foi uma grande aprendizagem tanto pra mim, como pras colegas da escola. [...] pôde também trazer muito conhecimento pra elas, mostrar nesse sentido, como era que a gente ia trabalhar</i>	
54- [...] <i>com relação ao projeto [...] teve o suporte da supervisora que ajudou bastante, foi uma reunião com a supervisora e ela orientou bem direitinho como proceder para elaborar [...] Pra que viesse atender a necessidade da escola [...] sobre inclusão [...]</i>	
60- [...] <i>houve uma interação entre os professores e as alunas, de um modo geral.</i>	
73- [...] <i>juntamente com os professores elas foram dar um uma palestra, explicar como era que a gente tinha que trabalhar a norma, mostrar uma parte melhor pra gente. E juntamente com vocês, a gente conseguiu atualizar de acordo com a nova BNCC.</i>	
82- [...] <i>a supervisora da escola sempre ajudava muito [...] o professor [...] dava o suporte [...]</i>	
96- [...] <i>apesar de eu não ter estagiário (sic), no repasse que a gente tinha das extra-regência, as meninas repassando como era, [...] pra mim, que eu estou sem estagiária pra mim aprender também [...] Aí as outras ficam compartilhando nos grupos [...] nas extra-regência a professora compartilhava com as demais.</i>	

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
10- [...] <i>quando essa última turma chegou, [...] não teve dificuldade de dividir com as colegas [...]</i>	O PRP ERA NOVO: APRENDI MUITO COM AS PRÓPRIAS MENINAS
11- [...] <i>Eu fiquei sem estagiária (sic) esses dois anos [...] porque [...] elas querem é ficar geralmente a tarde, e eu estou de manhã, [...] eu fiquei sem estagiária (sic) com as outras tudo atrás das meninas [...]</i>	
12- [...] <i>o PIBID já existia [...] O RESPED era novo pra gente. Mas isso a gente fazia as reunião todo mundo junto, mas pra mim [...] foi maravilhoso, eu aprendi muita coisa [...]</i>	
17- [...] <i>passaram dois anos né? Foi dois anos se eu não me engano?! Porque era aquela, entra uma, aí uma terminava, olhe, até isso confunde... Porque estava tudo no maravilhoso, aí de repente... Uma terminou, aí outra vinha e substituía [...]</i>	
18- [...] <i>o programa foi maravilhoso dentro da escola [...]</i>	
35- <i>Os materiais [...] elas construíam e o residência às vezes dava material também [...] Possibilitava materiais [...] Pra [...] fazerem as atividades.</i>	
45- [...] <i>tinha dia que a gente ia final de semana pra UERN, planejar lá... Atividades com vocês [...]</i>	
47- [...] <i>Eu não conhecia esse programa, e a partir do momento que eu conheci, eu aprendi muito com as reuniões que a gente teve aí, os encontros aí na universidade, com as próprias meninas que foram pra escola...</i>	
66- [...] <i>não ficam só numa turma, elas passam em todas as turmas, então não dá pra ficar uma rotina.</i>	
67- [...] <i>ela passa em todas as salas, mesmo trabalhando os mesmos conteúdos, [...] cada turma é diferente. Elas trabalham diferente.</i>	
68- [...] <i>não se torna tanto uma rotina, pra que não tenha aproveitamento, pra que as crianças não gostem [...]</i>	

69- [...] <i>sempre que elas vão, é com aula diferente, é com nova proposta, então não torna rotina.</i>	
70- <i>Só a rotina delas irem [...] Mas assim, dos conteúdos é diferente.</i>	
79- <i>Elas vão vindo e tem a oportunidade de passar em todas as turmas, pra observar cada forma que o professor trabalha, cada um tem a sua metodologia pra trabalhar e dali elas vão assimilando a parte delas [...] a forma que elas pretendem trabalhar.</i>	
84- [...] <i>essa parte dos residentes ficar, por exemplo, se ficar só numa sala, duas salas, são oito salas, se ficar só numa sala era diferente. Como vocês vão pra todas as turmas, [...] é [...] Uma interação em todo o grupo [...]</i>	

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
13- [...] <i>pude trazer a universidade pra dentro da escola [...] E a escola pra universidade[...] foi laboratório de ambas as experiências[...]</i>	UNIVERSIDADE DENTRO DA ESCOLA E A ESCOLA UNIVERSIDADE
19- <i>Teve inovação [...] Por exemplo, a gente precisava de [...] uma palestra [...] de um professor da UERN também, dar palestra na escola [...] juntamente [...] com o pessoal do residência [...] isso aí inovava a nossa prática, as colegas que tinham [...] alguma dificuldade, participava, tirava dúvida...</i>	
36- [...] <i>Tinha participação de oficinas dada por outros professores da universidade [...] o grupo é bem participativo... Todos [...] fazia suas atividades...</i>	
51- [...] <i>quando a gente assiste uma reunião, [...] Pronto, com a BNCC... A BNCC foi maravilhoso. Foi mesmo na época que estavam implantando na escola e a gente não tinha conhecimento. [...] houve aqueles seminários com os professores da UERN [...]</i>	
71- [...] <i>teve um seminário [...] se eu não me engano foi até Antônia que veio explicar [...] ou foi algum professor da universidade que veio pra unidade, [...] compartilhando [...] Os conhecimentos que ninguém tinha [...]</i>	
72- [...] <i>o residência já abriu esse leque para que o professor da universidade viesse pra escola [...]</i>	
74- <i>A gente adquiriu essa parceria da escola com a universidade, que não é toda escola que nem a nossa.</i>	

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
24- [...] <i>quando vocês estão [...] perto pra se formar, tem aquele estágio na escola [...] E anteriormente as alunas tinham muita dificuldade... Até em falar, se movimentar dentro da sala com as crianças, elas tinham dificuldade, elas mostravam isso.</i>	TEMPO NA ESCOLA FAZ DIFERENÇA ENTRE ESTAGIÁRIOS E RESIDENTES
75- [...] <i>a unidade sempre recebe estagiário da UERN [...] Essas estagiárias [...] mostram muita dificuldade e o residência já foram diferentes, eles tiveram uma aprendizagem diferente aí, um foco diferente [...]</i>	
76- <i>A dificuldade maior que eles tinham [...] era [...] quando estava contando uma história [...] a maneira dele se comportar na sala, [...] como sentar com as crianças, como mostrar aquele livro à criança [...] os residentes já chegaram [...] como se vocês já tivessem participado antes, diferente desses outros estagiários que vem. Foi essa diferença. [...] a adaptação que a gente teve com vocês foi pouca pra adaptar vocês a realidade da criança. Logo vocês conseguiram assimilar.</i>	

77- Enquanto os outros, eles passam, antes era quinze dia observando pra poder interagir com a criança [...] Ver como é que o professor trabalhava e vocês já vinham com esse preparo bem melhor.	
78- [...] elas passam mais tempo [...] durante aquele ano todinho né? E aquelas estagiária que vem, geralmente elas trabalham, não tem tempo de se preparar [...] observa aquela semana e as meninas não.	
81- [...] ainda hoje tem as estagiárias que vem observar a gente de sala de aula, [...] ficam sentado quando a gente está fazendo recreação, brincando com o menino elas ficam sentada observando. [...] elas não interagem quando estão observando. Ela fica observando como se estivesse tudo cansado, que estão mesmo[...]	

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
39- [...] Quando vocês saíram, a escola ficou um oco, ave maria... Cadê as meninas que enfeitavam a escola? Que estavam com as crianças? As crianças perguntavam pelas tias [...]	OS RESIDENTES FAZEM FALTA: A GENTE QUER DE VOLTA
40- [...] maravilhoso. Tudo [...] de novo que chega na escola pra inovar, quando sai... Aí fica aquela falta, aquele eco lá, solto [...]	
61- [...] no dia que as estagiárias (sic) não vinham, porque tinham os dias certo que elas iam trabalhar, as crianças ficaram perguntando cadê aquela tia? Não vem mais não?	
85- [...] se for para uma sala e outra não for, a professora vai fazer queixa a diretora, começa aquele movimento.	
86- [...] quando sabe que a estagiária (sic) estão em outro horário, elas já ficam fazendo movimento, que vai para uma sala e não vai para outra.	
87- [...] a gente, eu mesmo [...] tem vezes que eu fico sem nenhuma, já pra deixar pra ir pras outra, se movimentando. Já que eu me interajo direto com vocês, na universidade, estou orientando [...] eu deixo minha parte, [...] não é brincadeira, todo mundo quer.	
88- [...] a diretora estava perguntando “Ei, quando é as inscrições da escola? Que eu quero me inscrever a escola de novo.” E aqui a diretora é novata [...]	

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
15- [...] Elas ficavam na sala com os professores, assumiam a regência, elaborava um projetos pra trabalhar... Principalmente aquela parte da dificuldade que a gente está vivendo com as crianças. Foi muito bom [...]	ASSUMIAM A REGÊNCIA, PLANEJAVAM AULAS, ELABORARAM PROJETO
22- [...] elas assumiam a [...] regência [...] Nesse período [...] as meninas chegaram na sala de aula, [...] Era uma troca de conhecimento realmente, [...] planejava as aulas, dava aula, assumia a direção da sala...	
31- E na hora das brincadeiras interagem... No pátio... Com as crianças brincando, correndo, fazendo alguma atividade recreativa... Porque criança tem muita energia e ela tem de extravasar essa energia.	
38- [...] foi maravilhoso aquelas reunião lá, era bom demais [...] muito boa.	

55- [...] vocês foram pesquisar, buscar novas maneiras de trabalhar com as crianças [...]	
57- [...] quem elaborou o projeto foi elas, as meninas, o residência. A gente deu só o tema [...] a escola estava necessitando de ser trabalhado [...] a parte da inclusão, interação, [...]	
58- [...] e as meninas do residência foi que elaboraram o projeto [...] com acompanhamento das professoras e do supervisor da escola. Onde elas planejavam as aulas, elas buscavam algo novo, trabalhar diferente [...]	
59- [...]esse novo que elas trouxeram diferente pra unidade [...]	
64- Brincadeiras, [...] jogos [...] vídeos, dramatização, histórias com o tema [...] Tudo isso [...] foi maravilhoso e diferente [...] Que as crianças aprenderam [...].	
83- [...] a gente ia observar o planejamento. [...] vocês fazem e depois que faziam, a gente olhava e dava o ok pra poder vocês trabalhar os mesmos.	

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
16- [...] porque as tanto as crianças gostavam, como inovou também a nossa prática [...]	RESIDENTES FIZERAM O QUE ERA PARA SER FEITO: PROFESSORES, PAIS E CRIANÇAS AMARAM O RESIDÊNCIA
26- [...] as crianças entendia e gostava de participar.	
30- [...] na época [...] Sentavam no chão [...], as crianças adoravam.	
33- [...] as meninas [...] iam planejar... Construir materiais [...] O que foi possível construir para o que elas iam trabalhar naquele período... Foi feito!	
41- [...]um pai daquele: Cadê as tias pra brincar com as crianças? Pra contar aquelas historinhas e enfeitar?	
42- Foi bom demais [...] A gente quer de volta.	
44- [...] vocês fizeram que era pra ser feito... E que se for inovação, só se vier diferente... Porque foi maravilhoso.	
56- [...] a criança se vinha suja de casa, elas não queriam sentar perto, a cor... [...] E tinha elas que não queria brincar, não queria pegar na mão do coleguinha, mas, com a partir desse projeto foi trabalhado durante todo o ano, quando chegou o final do ano, a gente pôde perceber já, a diferença das crianças interagindo entre si [...] na escola a gente busca a diferença, então a gente terminou conquistando essas crianças aceitar o diferente. [...]	
62- [...] uma turma boa e que fez sucesso mesmo dentro da unidade. Deixou mesmo, deixou diferente.	
63- [...] é diferente [...] a metodologia de trabalhar [...] A maneira de trabalhar, não é uma coisa assim, [...] Tradicional. É uma coisa diferente, a criança aprende brincando [...] elas começaram a interagir com os demais colegas, ter mais respeito [...]	
65- [...] tinha até um, baixou uma contação de história que era sobre todas as cores, mostrando a diferença [...]que ainda hoje eu tenho esse material, as meninas usam lá na escola esse material riquíssimo, construção de materiais diversificados também... Quando vocês estavam na unidade isso acontecia também. [...] a gente ainda hoje faz uso dos mesmo lá.	
99- [...] as professoras gostaram bastante, elogiaram muito as meninas que estavam no grupo. Foi muito bom.	

APÊNDICE H – QUADRO DA ARTICULAÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

NÚCLEO 1 – O PRP: VIVÊNCIAS PARTILHADAS ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA	
PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
10- [...] quando essa última turma chegou, [...] não teve dificuldade de dividir com as colegas [...]	O PRP ERA NOVO: APRENDI MUITO COM AS PRÓPRIAS MENINAS
11- [...] Eu fiquei sem estagiária (sic) esses dois anos [...] porque [...] elas querem é ficar geralmente a tarde, e eu estou de manhã, [...] eu fiquei sem estagiária (sic) com as outras tudo atrás das meninas [...]	
12- [...] o PIBID já existia [...] O RESPED era novo pra gente. Mas isso a gente fazia as reunião todo mundo junto, mas pra mim [...] foi maravilhoso, eu aprendi muita coisa [...]	
17- [...] passaram dois anos né? Foi dois anos se eu não me engano?! Porque era aquela, entra uma, aí uma terminava, olhe, até isso confunde... Porque estava tudo no maravilhoso, aí de repente... Uma terminou, aí outra vinha e substituía [...]	
18- [...] o programa foi maravilhoso dentro da escola [...]	
35- Os materiais [...] elas construíam e o residência às vezes dava material também [...] Possibilitava materiais [...] Pra [...] fazerem as atividades.	
45- [...] tinha dia que a gente ia final de semana pra UERN, planejar lá... Atividades com vocês [...]	
47- [...] Eu não conhecia esse programa, e a partir do momento que eu conheci, eu aprendi muito com as reuniões que a gente teve aí, os encontros aí na universidade, com as próprias meninas que foram pra escola...	
66- [...] não ficam só numa turma, elas passam em todas as turmas, então não dá pra ficar uma rotina.	
67- [...] ela passa em todas as salas, mesmo trabalhando os mesmos conteúdos, [...] cada turma é diferente. Elas trabalham diferente.	
68- [...] não se torna tanto uma rotina, pra que não tenha aproveitamento, pra que as crianças não gostem [...]	
69- [...] sempre que elas vão, é com aula diferente, é com nova proposta, então não torna rotina.	
70- Só a rotina delas irem [...] Mas assim, dos conteúdos é diferente.	
79- Elas vão vindo e tem a oportunidade de passar em todas as turmas, pra observar cada forma que o professor trabalha, cada um tem a sua metodologia pra trabalhar e dali elas vão assimilando a parte delas [...] a forma que elas pretendem trabalhar.	
84- [...] essa parte dos residentes ficar, por exemplo, se ficar só numa sala, duas salas, são oito salas, se ficar só numa sala era diferente. Como vocês vão pra todas as turmas, [...] é [...] Uma interação em todo o grupo [...]	
13- [...] pude trazer a universidade pra dentro da escola [...] E a escola pra universidade [...] foi laboratório de ambas as experiências [...]	UNIVERSIDADE DENTRO DA ESCOLA E A ESCOLA UNIVERSIDADE
19- Teve inovação [...] Por exemplo, a gente precisava de [...] uma palestra [...] de um professor da UERN também, dar palestra na escola [...] juntamente [...] com o pessoal do	

<i>residência [...] isso aí inovava a nossa prática, as colegas que tinham [...] alguma dificuldade, participava, tirava dúvida...</i>	
36- [...] Tinha participação de oficinas dada por outros professores da universidade [...] o grupo é bem participativo... Todos [...] fazia suas atividades...	
51- [...] quando a gente assiste uma reunião, [...] Pronto, com a BNCC... A BNCC foi maravilhoso. Foi mesmo na época que estavam implantando na escola e a gente não tinha conhecimento. [...] houve aqueles seminários com os professores da UERN [...]	
71- [...] teve um seminário [...] se eu não me engano foi até Antônia que veio explicar [...] ou foi algum professor da universidade que veio pra unidade, [...] compartilhando [...] Os conhecimentos que ninguém tinha [...]	
72- [...] o residência já abriu esse leque para que o professor da universidade viesse pra escola [...]	
74- A gente adquiriu essa parceria da escola com a universidade, que não é toda escola que nem a nossa.	LABORATÓRIO PARA TROCA DE CONHECIMENTOS ENTRE OS ENVOLVIDOS DO PRP
9- [...] trouxeram [...] muita novidade pra gente como com uma troca de conhecimento entre ambas [...] foi maravilhoso aquele período.	
20- [...] Ajudou na construção do nosso PPP, o Projeto Político Pedagógico da escola da unidade, também houve uma participação de todas as meninas [...] juntamente com a Antônia também, que é a nossa representante, vinha pra escola também com as meninas.	
28- Foi um laboratório maravilhoso pra elas aprenderem [...] E trocar conhecimento com a gente.	
46- O trabalho que vocês fizeram na escola com o PPP e depois teve que apresentar... Vocês vieram pra escola apresentar, Antônia veio também, apresentou, também foi maravilhoso... [...]	
48- [...] você sabe que a gente termina, a gente fica na escola só planejando, com aquele movimento, e aí a gente já teve, foi buscar mais conhecimento científico [...] Mais teoria também, renovar os nossos conhecimentos. Foi nesse sentido, então muita coisa clareou tanto pra mim, como pras colegas, o que eu trazia daí de novidade, vocês também na UEI...	
49- [...] a gente interagiu junto e eu consegui aprender muita coisa.	
50- [...] a gente termina a universidade, aí fica só naquela prática [...] Do cotidiano rotineiro da escola.	
52- [...] as alunas que fizeram aquele seminário também mostrando, então ali foi uma grande aprendizagem tanto pra mim, como pras colegas da escola. [...] pôde também trazer muito conhecimento pra elas, mostrar nesse sentido, como era que a gente ia trabalhar	
54- [...] com relação ao projeto [...] teve o suporte da supervisora que ajudou bastante, foi uma reunião com a supervisora e ela orientou bem direitinho como proceder para elaborar [...] Pra que viesse atender a necessidade da escola [...] sobre inclusão [...]	
60- [...] houve uma interação entre os professores e as alunas, de um modo geral.	

73- [...] juntamente com os professores elas foram dar um uma palestra , explicar como era que a gente tinha que trabalhar a norma, mostrar uma parte melhor pra gente. E juntamente com vocês, a gente conseguiu atualizar de acordo com a nova BNCC.	
82- [...] a supervisora da escola sempre ajudava muito [...] o professor [...] dava o suporte [...]	
96- [...] apesar de eu não ter estagiário (sic), no repasse que a gente tinha das extra-regência, as meninas repassando como era, [...] pra mim, que eu estou sem estagiária pra mim aprender também [...] Aí as outras ficam compartilhando nos grupos [...] nas extra-regência a professora compartilhava com as demais.	

NÚCLEO 2 – A ORGANIZAÇÃO DO PRP FAVORECE APRENDIZAGENS E DESENVOLVIMENTO PARA OS RESIDENTES	
PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
8- [...] as alunas que chegaram também surpreenderam, todas muito boas e responsáveis[...]	TURMA MUITO BOA, PREPARADA E TINHAM INOVAÇÕES
23- [...] Uma turma muito boa, [...] que assumia mesmo... Muito conhecimento já traziam [...] conversando com as colegas eu digo: aquele grupo que veio da UERN veio muito bem preparado [...]	
25- E a gente viu que essa turma dos residentes [...] vieram [...] bem preparados , contava as histórias bem direitinho [...]	
27- [...] Eram professoras já! Prontas, preparadas pra assumir a sala de aula [...] já teve colega que passou no concurso na época e já assumiu sala de aula [...] acredito que ela não teve dificuldade em assumir, porque viu na prática.	
29- [...] Alguns [...] faltavam porque estava doente [...] Mas sempre dava uma justificativa [...] pagava aquela aula outro dia [...]	
32- [...] as meninas, ora, tudo cheia de energia... Pra correr atrás do menino no pátio, pra brincar [...] Foi maravilhoso e criança é isso [...] quem não tiver energia pra trabalhar com educação infantil [...] Não vá não.[...]	
34- Sempre tinha uma inovação [...] Nas aula, não era aquela coisa parada.	
37- [...] Esse grupo que a gente trabalhou, foi bem comprometido mesmo [...] A frequência muito boa da turma [...]	
80- [...] eles estão bem preparados pra assumir uma sala de aula [...] Pra assumir mesmo, já sabe a realidade, já sabe se gosta ou não, se quer aquilo ali. Eu acho que está.	TEMPO NA ESCOLA FAZ DIFERENÇA ENTRE ESTAGIÁRIOS E RESIDENTES
24- [...] quando vocês estão [...] perto pra se formar, tem aquele estágio na escola [...] E anteriormente as alunas tinham muita dificuldade... Até em falar, se movimentar dentro da sala com as crianças, elas tinham dificuldade, elas mostravam isso.	
75- [...] a unidade sempre recebe estagiário da UERN [...] Essas estagiárias [...] mostram muita dificuldade e o residência já foram diferentes, eles tiveram uma aprendizagem diferente aí, um foco diferente [...]	
76- A dificuldade maior que eles tinham [...] era [...] quando estava contando uma história [...] a maneira dele se comportar na sala, [...] como sentar com as crianças, como mostrar aquele livro à criança [...] os residentes já chegaram [...] como se vocês	

<i>já tivessem participado antes, diferente desses outros estagiários que vem. Foi essa diferença. [...] a adaptação que a gente teve com vocês foi pouca pra adaptar vocês a realidade da criança. Logo vocês conseguiram assimilar.</i>	
<i>77- Enquanto os outros, eles passam, antes era quinze dia observando pra poder interagir com a criança [...] Ver como é que o professor trabalhava e vocês já vinham com esse preparo bem melhor.</i>	
<i>78- [...] elas passam mais tempo [...] durante aquele ano todinho né? E aquelas estagiária que vem, geralmente elas trabalham, não tem tempo de se preparar [...] observa aquela semana e as meninas não.</i>	
<i>81- [...] ainda hoje tem as estagiárias que vem observar a gente de sala de aula, [...] ficam sentado quando a gente está fazendo recreação, brincando com o menino elas ficam sentada observando. [...] elas não interagem quando estão observando. Ela fica observando como se estivesse tudo cansado, que estão mesmo[...]</i>	
<i>1- [...] adoro minhas crianças, estou doida pra voltar, porque essa pandemia, ah bichinha está nessas aulas remoto... é um terror [...]</i>	A DINÂMICA DO TRABALHO REMOTO: UM TERROR, OS RESIDENTES AJUDARAM NA PARTE TECNOLÓGICA
<i>2- [...] já vai fazer praticamente dois anos que a gente está nesse movimento das aulas remotas, mas até agora, todo dia pra mim que eu vou me apresentar diante da câmera, pra mim que é a primeiro dia[...]</i>	
<i>3- [...] a gente não se acostuma não e a gente trabalha muito mais[...]</i>	
<i>4- [...] eu nunca trabalhei na minha vida como eu estou trabalhando agora e sem saber se tem retorno [...]</i>	
<i>5- [...] a gente não sabe se é realmente se as criança está aprendendo alguma coisa. [...]</i>	
<i>6- [...]a mãe faz o vídeo e vê, mas aquele momento, mas depois? É muito difícil. [...]</i>	
<i>7- [...] nessa última turma eu tô assim meia [...] aula remota a gente não conhece nem as colegas [...] não quer comparar naquele ano que a gente estava tudo na escola, maravilhosas</i>	
<i>21- Foi maravilhoso e ainda está sendo, não está melhor porque está nessas aulas remotas, vamos ver se quando terminar se continua.</i>	
<i>43- [...] se a gente tivesse continuado em sala... Poderia ser que a gente tivesse mais alguma contribuição [...] Pra que as próximas que viessem, já viessem melhor, mais preparadas ainda [...]</i>	
<i>89- [...] as meninas foram divididas com as professoras, [...] era duas por turma, colocaram ela no grupo que interagem com as crianças [...] pelo grupo do WhatsApp.</i>	
<i>90- [...] elas ficaram substituindo a professora da sala, dando aula [...] Só que a professora ficava também no grupo [...] quem dava aula era as meninas do residência.</i>	
<i>91- [...] eu não fiquei com nenhuma na minha turma, eu estava com duas turmas mas não deu certo ela ficar, ficou dividida entre elas, entre as professora da unidade. E elas planejavam as aulas nessa parte aí [...]</i>	
<i>92- [...] muitas professoras [...] amaram as residência (sic),porque ajudaram elas demais na parte tecnológica. [...]</i>	

93- [...] a gente não sabia, [...] A gente tinha que aprender, tinha que aprender com alguém e os que estavam ao redor da gente não sabiam como fazer.	
94- [...] as meninas [...] tinham muito conhecimento das tecnologia e puderam ensinar bastante as professoras.	
95- Elas faziam vídeo [...] para trabalhar com as crianças, mostrava como trabalhar [...] foi muito bom.	
97- E aí também foi muito bom. Apesar de tudo isso aí, foi muito bom.	
98- [...] outras meninas que não davam aula ao vivo assim com as crianças [...] fazia a filmagem da aula e passava a criança naquela hora [...] o mais interessante era ao vivo [...]	
100- [...] elas participavam também da extra regência. Quando era pelo Meet também.	
101- Foram ótimas. [...] achei maravilhoso, dois anos nós passamos lá, foi mais de dois, o imprevisto desse dessa covid, houve a distância mas, as chamada de vídeo, o Meet nos aproximou [...]	

NÚCLEO 3 – AS AÇÕES DESENVOLVIDAS PELOS RESIDENTES FIZERAM DIFERENÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
15- [...] Elas ficavam na sala com os professores, assumiam a regência, elaborava um projetos pra trabalhar... Principalmente aquela parte da dificuldade que a gente está vivendo com as crianças. Foi muito bom [...]	ASSUMIAM A REGÊNCIA, PLANEJAVAM AULAS, ELABORARAM PROJETO
22- [...] elas assumiam a [...] regência [...] Nesse período [...] as meninas chegaram na sala de aula, [...] Era uma troca de conhecimento realmente, [...] planejava as aulas, dava aula, assumia a direção da sala...	
31- E na hora das brincadeiras interagem... No pátio... Com as crianças brincando, correndo, fazendo alguma atividade recreativa... Porque criança tem muita energia e ela tem de extravasar essa energia.	
38- [...] foi maravilhoso aquelas reunião lá, era bom demais [...] muito boa.	
55- [...] vocês foram pesquisar, buscar novas maneiras de trabalhar com as crianças [...]	
57- [...] quem elaborou o projeto foi elas, as meninas, o residência. A gente deu só o tema [...] a escola estava necessitando de ser trabalhado [...] a parte da inclusão, interação, [...]	
58- [...] e as meninas do residência foi que elaboraram o projeto [...] com acompanhamento das professoras e do supervisor da escola. Onde elas planejavam as aulas, elas buscavam algo novo, trabalhar diferente [...]	
59- [...] esse novo que elas trouxeram diferente pra unidade [...]	
64- Brincadeiras, [...] jogos [...] vídeos, dramatização, histórias com o tema [...] Tudo isso [...] foi maravilhoso e diferente [...] Que as crianças aprenderam [...].	
83- [...] a gente ia observar o planejamento. [...] vocês fazem e depois que faziam, a gente olhava e dava o ok pra poder vocês trabalhar os mesmos.	

16- [...] porque as tanto as crianças gostavam, como inovou também a nossa prática [...]	RESIDENTES FIZERAM O QUE ERA PARA SER FEITO: PROFESSORES, PAIS E CRIANÇAS AMARAM O RESIDÊNCIA
26- [...] as crianças entendia e gostava de participar.	
30- [...] na época [...] Sentavam no chão [...], as crianças adoravam.	
33- [...] as meninas [...] iam planejar... Construir materiais [...] O que foi possível construir para o que elas iam trabalhar naquele período... Foi feito!	
41- [...]um pai daquele: Cadê as tias pra brincar com as crianças? Pra contar aquelas historinhas e enfeitar?	
42- Foi bom demais [...] A gente quer de volta.	
44- [...] vocês fizeram que era pra ser feito... E que se for inovação, só se vier diferente... Porque foi maravilhoso.	
56- [...] a criança se vinha suja de casa, elas não queriam sentar perto, a cor... [...] E tinha elas que não queria brincar, não queria pegar na mão do coleguinha, mas, com a partir desse projeto foi trabalhado durante todo o ano, quando chegou o final do ano, a gente pôde perceber já, a diferença das crianças interagindo entre si [...] na escola a gente busca a diferença, então a gente terminou conquistando essas crianças aceitar o diferente. [...]	
62- [...] uma turma boa e que fez sucesso mesmo dentro da unidade. Deixou mesmo, deixou diferente.	
63- [...] é diferente [...] a metodologia de trabalhar [...] A maneira de trabalhar, não é uma coisa assim, [...] Tradicional. É uma coisa diferente, a criança aprende brincando [...] elas começaram a interagir com os demais colegas, ter mais respeito [...]	
65- [...] tinha até um, baixou uma contação de história que era sobre todas as cores, mostrando a diferença [...]que ainda hoje eu tenho esse material, as meninas usam lá na escola esse material riquíssimo, construção de materiais diversificados também... Quando vocês estavam na unidade isso acontecia também. [...] a gente ainda hoje faz uso dos mesmo lá.	OS RESIDENTES FAZEM FALTA: A GENTE QUER DE VOLTA
99- [...] as professoras gostaram bastante, elogiaram muito as meninas que estavam no grupo. Foi muito bom.	
39- [...] Quando vocês saíram, a escola ficou um oco, ave maria... Cadê as meninas que enfeitavam a escola? Que estavam com as crianças? As crianças perguntavam pelas tias [...]	
40- [...] maravilhoso. Tudo [...] de novo que chega na escola pra inovar, quando sai... Aí fica aquela falta, aquele eco lá, solto [...]	
61- [...] no dia que as estagiárias (sic) não vinham, porque tinham os dias certo que elas iam trabalhar, as crianças ficaram perguntando cadê aquela tia? Não vem mais não?	
85- [...] se for para uma sala e outra não for, a professora vai fazer queixa a diretora, começa aquele movimento.	
86- [...] quando sabe que a estagiária (sic) estão em outro horário, elas já ficam fazendo movimento, que vai para uma sala e não vai para outra.	
87- [...] a gente, eu mesmo [...] tem vezes que eu fico sem nenhuma, já pra deixar pra ir pras outra, se movimentando. Já que eu me interajo direto com vocês, na universidade, estou orientando [...] eu deixo minha parte, [...] não é brincadeira, todo mundo quer.	

88- [...] a diretora estava perguntando “Ei, quando é as inscrições da escola? Que eu quero me inscrever a escola de novo.” E aqui a diretora é novata [...]

